



IBEROAMERICANA
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA

[2018]

Kiva pedagógica: Transformando la relación escuela comunidad en clave de diálogo cultural.

Mónica Yasmín Cuineme Rodríguez

Licenciatura en pedagogía infantil

Modalidad virtual

Facultad de educación

Corporación Universitaria

Iberoamericana



**kiva pedagógica: transformando la relación escuela comunidad en
clave de diálogo cultural.**

**Pedagogical kiva: transforming the school community relationship in
the key of cultural dialogue**

Nombre Autora

Mónica Yasmín Cuineme Rodríguez

Nombre Coautores

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Daniel Velásquez Mantilla

Andrés Fernando Castiblanco Roldan

Red de maestros CHISUA

Ana Brizet Ramírez Cabanzo

Diciembre, 14 de 2018

Agradecimientos

Agradecemos la participación de las estudiantes de las licenciaturas en pedagogía Infantil y Especial en la modalidad virtual de las universidades: Corporación Universitaria Iberoamericana y la Corporación Universitaria- Minuto de Dios.

De manera especial a las estudiantes del modulo Chiquinquirá - Boyacá quienes participaron de manera activa y generosa con sus saberes para el encuentro del taller de cartografías

Al la comunidad del Parque ecológico los Soches por su compromiso y entrega en los procesos de construcción de ciudad.

A la coordinadora Martha Viviana Sánchez , por su disposición y colaboración en el proceso.

Al equipo de Investigación conformado por los profesores Andrés Castiblanco Roldán, Daniel Velásquez Mantilla y Ana Brizet Ramírez Cabanzo.

Resumen

Este proyecto busca evidenciar un itinerario con el cual se analice el estado de la escuela, sus comunidades y las posibilidades de tránsito que existen para los aprendizajes en las esferas territoriales, con miras al diálogo de saberes y al intercambio con otras experiencias propias y externas. Al establecer una comprensión de las trayectorias de vida de las experiencias pedagógicas en educación formal y no formal en la relación escuela comunidad en los escenarios de ciudad región propuestos en Bogotá –Cundinamarca. Con un equipo interdisciplinario en intercambio institucional se propone realizar esta lectura e interpretación del fenómeno en este primer nivel a escala regional. Con el fin de reconocer los procesos de la Ciudad-Región se busca desarrollar un enfoque social y cultural que influya los ámbitos educativos más allá de los bordes impuestos por los trazados hegemónicos de la escuela tradicional como dispositivo de normalización de los sujetos o escenario de reproducción a menor escala de la sociedad. Esta perspectiva de trabajo trata principalmente de hacer una búsqueda con el firme propósito de actualizar los alcances de la educación en tiempos de expansión territorial de los proyectos educativos en el país.

Palabras Clave: Experiencias pedagógicas, saberes, tecnicidades, educación, ciudad, región.

Abstract

This project seeks to demonstrate an itinerary with which to analyze the status of the school, its communities and the transit possibilities that exist for learning in the territorial spheres, with a view to the dialogue of knowledge and the exchange with other own and external experiences. By establishing an understanding of the trajectories of life of pedagogical experiences in formal and non-formal education in the school community relationship in the proposed city-region places in Bogotá -Cundinamarca. With an interdisciplinary team in institutional exchange, it is proposed to carry out this reading and interpretation of the phenomenon in this first level on a regional scale. In order to recognize the processes of the City-Region seeks to develop a social and cultural approach that influences educational environments beyond the borders imposed by the hegemonic traces of the traditional school as a device for normalization of subjects or reproduction places on a smaller scale of society. This work perspective is mainly about making a search with the firm purpose of updating the scope of education in times of territorial expansion of educational projects in the country.

Key Words: Pedagogical experiences, knowledge, technicities, education, city, region.

Tabla de Contenido

Introducción	pg 8
Capítulo 1 - Territorios y comunidades de saber: fundamentación conceptual y teórica	pg 11
Capítulo 2 - Cartografías y experiencias : el transito de las prácticas a los saberes	pg 21
2.1 Tipo y Diseño de Investigación	pg 21
2.2 Población o entidades participantes	pg 28
2.3 Definición de Variables o Categorías	pg 29
2.4 Procedimiento e Instrumentos	pg 30
2.5 Alcances y limitaciones	pg 32
Capítulo 3 – Hallazgos y resultados de las apuestas de mapeo	pg 33
3.1 Nodos y sinergias territoriales	pg 34
3.2 Lugares de enunciación y escenarios de formación	pg 36
3.3 Tecnologías y prácticas pedagógicas territoriales	pg 43
Capitulo 4 - Conclusiones	
4.1 Cumplimiento de objetivos y aportes	pg 47
4.2 Producción asociada al proyecto	pg 49
4.3 Líneas de trabajo futuras	pg 49
Referencias	pg 51

Índice de Tablas

Tabla 1 Campos y Unidades de análisis	pg 25
Tabla 2 Relación Cartográfica	pg 31

Índice de Figuras

Figura 1 Cartografía	pg 21
Figura 3 Líneas problematizadoras	pg 22
Figura 3 Contexto de enseñabilidad	pg 24
Figura 4 Unidades de sentido	pg 29

Índice de imágenes

Imagen 1 Cartografía de Simijaca- taller Chiquinquirá	pg 37
Imagen 2 Cartografía Toguí- taller Raquira	pg 40
Imagen 3 Cartografía Ubate- taller Cundinamarca	pg 42
Imagen 4 Cartografía Barbosa- Taller Santander	pg 45
Imagen 5 publicidad alusiva al encuentro de saberes	pg 49

Índice de Anexos

Anexo 1 Modelo de encuesta validado
Anexo 2 Estadística validación Alfa de Cronbach
Anexo 3 Modelo de evaluación de jueces

Introducción

Este informe es el resultado del proceso de exploración de las realidades de las comunidades, sus prácticas y sus territorios. El vocablo Kiva traduce “encuentro de los pueblos”, al emplearlo se apuesta por un espacio entorno a la palabra y el relato como vínculos con los cuales el investigador se involucra en una dinámica de creación colectiva y reflexión.

Esta oportunidad de visitar los saberes en su relación comunidad - territorio invita a pensar: ¿Qué papel pueden desempeñar las corrientes de educación crítica y situada en los procesos de enseñanza y aprendizaje en una ciudad-región integrada por sus prácticas culturales y sociales? En este sentido Georges Benko (2000) concibe la Ciudad - Región en términos de recomposición de los espacios, que se nutren con la emergencia de la globalización como fenómeno inminente en el desarrollo planetario. Más allá del proceso de evolución de los bloques económicos en su búsqueda de universalización de las economías, generó una especie de pánico localizado frente a la participación de las culturas y la pérdida del sentido propio de las comunidades.

Entonces, ¿Cómo puede configurarse la Ciudad-Región para desenvolverse como entidad integradora y organizadora de las funciones sociales, y agenciar empoderamiento y optimización para las pequeñas economías tradicionales y las comunidades que se posicionan en las periferias?, Benko hizo notorio que: “la Globalización no es sinónimo de homogenización del espacio, sino todo lo contrario, diferenciación y especialización. Se han constituido unos grandes polos que forman una economía en oasis, es decir una red de las regiones más dinámicas, que dejan detrás de ellas al resto del mundo”. (Benko, 2000, p. 6).

Existen escenarios de educación capaces de hacer ruptura con estas posturas tradicionales, han logrado diversificar las tesis dominantes y proponen desde sus perspectivas nuevas miradas al campo de lo educativo, teorías emergentes que han logrado edificar modelos alternativos a la propuesta imperante, metodologías disruptivas que hacen de la educación un lugar más democrático en la definición de qué se aprende y para qué, así como la implementación de instrumentos innovadores que pueden ser reedificados según el contexto en donde se desarrollen.

Es a partir de estas premisas e interrogantes que se busca evidenciar un itinerario con el cual se analice el estado de la escuela, sus comunidades y las posibilidades de tránsito que existen para los aprendizajes en las esferas territoriales, con miras al diálogo de saberes y al intercambio con otras experiencias propias y externas.

La intención de reconocer en los procesos de la Ciudad-Región un enfoque social y cultural que impacta los escenarios educativos más allá de las fronteras impuestas por los planteamientos hegemónicos de la escuela tradicional como dispositivo de normalización de los sujetos o escenario de reproducción a menor escala de la sociedad. Esta perspectiva de trabajo trata principalmente de hacer una búsqueda con el firme propósito de actualizar los alcances de la educación en tiempos de expansión territorial de los proyectos educativos en el país.

Objetivo General

Comprender las trayectorias de vida de las experiencias pedagógicas en educación formal y no formal en la relación escuela- comunidad en los escenarios de ciudad región propuestos en Bogotá –Cundinamarca.

Objetivos Específicos

- Reconocer los escenarios de formación propuestos desde el ser, hacer, saber hacer y convivir en los contextos propuestos por la escuela-comunidad en la ciudad región de Bogotá-Cundinamarca.

- Identificar las líneas de tensión que atraviesan la territorialidad en las prácticas pedagógicas en los contextos educativos de la ciudad región de Bogotá-Cundinamarca.

- Mapear a través de las narrativas los lugares de enunciación y las relaciones entre los sabedores y la comunidad en los contextos educativos de la ciudad región de Bogotá-Cundinamarca.

Capítulo 1

Territorios y comunidades de saber: fundamentación conceptual y teórica

El proceso de desarrollos territoriales en Colombia propone un orden institucional que regula la educación y la cultura a través de tipologías como la de Ciudad-región. Sin embargo, las políticas de los organismos gubernamentales del orden nacional e internacional impulsado por el norte global, han tratado de construir un modelo de Ciudad-Región que responda a los intereses del capital mundial. Bajo esta perspectiva, responde a las dinámicas de reproducción del capital y sus procesos de adaptación a las nuevas relaciones sociales que se edifican con la expansión territorial del sistema social propuesto (Boisier, 2006).

Su expectativa de implementación se consolida a partir de los procesos de la postguerra hacia 1945, que favorecieron el cambio acelerado en las ciudades, la emergencia de nuevos asentamientos urbanos de gran escala producto de la migración, acontecida por las expectativas de prosperidad en el escenario urbano y las violencias internas que provocaron un desplazamiento masivo a las ciudades.

El concepto Ciudad – Región tiene origen esencialmente en los cambios de las formas y relaciones de producción ofertadas y amplía sus alcances de la esfera local para constituir un sistema de intercambio global que extiende las rentas de quienes controlan el poder económico. Es concebido como unidad territorial principalmente de tipo económico, que busca la especialización/espacialización para favorecer procesos de intercambio de bienes y mercancías en el dinamismo de lo local a lo global.

La educación es pieza fundamental para los procesos de implementación establecidos por los organismos gubernamentales nacionales e internacionales sobre la Ciudad-Región, busca favorecer la dominación de las hegemonías imperantes propuestas por los países del norte global, a partir de un método que promueve la trasmisión de información unilateral y cuyos contenidos son definidos verticalmente sin la participación activa de la comunidad educativa.

En este escenario los esquemas normativos que favorecen el control social se implementan y extienden su alcance en las relaciones sociales, políticas, culturales y económicas, los intereses del eje dominante se reproducen garantizando así su predominio respecto a la clase subordinada (Adorno, 1998; Bourdieu, 2013; reire, 2006; Girux, 2011; McLaren, 1994). Con lo que se configuran como acentos que dan paso al curso de un modelo de investigación basado en la comunidad y con miras a un desarrollo integral de los saberes.

Al situar las experiencias pedagógicas desde el análisis de los procesos de intercambio simbólico, afectivo, político, económico y cultural, se develan las aproximaciones y distanciamientos entre las diversas formas de interacción y negociación de las comunidades con sus representaciones y prácticas. De este escenario surgen múltiples narrativas que configuran y refuerzan las identidades locales.

Cada narración de la experiencia trae consigo un sistema o una forma de ordenar las relaciones que se establecen con el saber, con el cuerpo, con el otro y con lo otro. En este sentido lo que se genera con García Canclini (1999) es un *trafico de identidades* como consecuencia al tiempo que impacto en las lógicas vitales colectivas.

El trafico de identidades es la interacción y negociación de las culturas, en donde entran en tensión sus formas de interpretar las prácticas, en esta relación se develan el reconocimiento o la validación del saber que se institucionaliza y legitima, lo cual permite entrar a analizar los lugares de proximidades e interacción como dice García Canclini

(1999), en el marco de los procesos de globalización de los saberes se evidencian cuales son los tránsitos de conocimientos que migran de un lugar a otro, posibilitando la configuración de nuevas narrativas que se nutren de una diversidad de sentidos y referencias que emergen en las resistencias y asimilaciones de las identidades que se gestionan con el mercado y los países de economías dominantes.

pretende reconocer en los procesos de la *Ciudad-Región* un enfoque social y cultural que impacta los escenarios educativos más allá de las fronteras impuestas por los planteamientos hegemónicos de la escuela tradicional como dispositivo de normalización de los sujetos o escenario de reproducción a menor escala de la sociedad. Esta perspectiva de trabajo trata principalmente de hacer una búsqueda con el firme propósito de actualizar los alcances de la educación en tiempos de expansión territorial de los proyectos educativos en el país.

A través de esta investigación se da cuenta de la forma en que las comunidades tejen sus sinergias con los territorios, las cuales constituyen relaciones de creación colectiva que proponen una resistencia a los aparatos institucionales del estado y la sociedad de consumo, o bien que hacen tránsito a estos marcos de institucionalidad para sobrevivir.

Es por esta razón que se toma como referente la cuestión Ciudad – Región para evidenciar la dependencia del escenario rural de las disposiciones urbanas. El predominio del urbanismo como unidad de medida de todas las relaciones sociales, hegemonía que en casos como el colombiano afecta la posibilidad de transformación del sistema de producción actual y por lo tanto de las alternativas a una sociedad que ha vivido casi un siglo acorralada por un destino violento y sin sentido.

Para abordar estos propósitos el equipo se nutre de diferentes perspectivas teóricas que orientan la discusión y la estrategia conceptual, en las que operan la relación de redes de sentido y ensambles biosociales, en clave de *comunidades de saberes*; se nutre de los debates sobre la reinención de la comunidad e incluso de lo común como categorías y formas de la experiencia (Torres, 2013; Cerbino, 2018). Estas formas de

asociatividad que resisten de cierto modo las lógicas de aglutinación de las instituciones postfordistas, remiten a escenarios que se juegan las posibilidades de sobrevivir entre los muros de escuelas, las ventanas de rejas de hogares infantiles e incluso entre el labrado rústico de las cuevas en el caso de las comunidades mineras.

Se está hablando de nuevas dimensiones del debate Ciudad – Región desde claves que provienen de la comunidad, y es en este sentido en que cobra relevancia la preparación de estrategias de sistematización, que proponen al tiempo formas de romper el relato tradicional educativo, en ejercicios de mapeo social y cartografía como estrategias de consolidación de otro tipo de memoria social educativa que permita reconocer a los pueblos y sus territorios.

En este contexto se reconocen tres Unidades de sentido que atraviesan a su vez tres campos de escenarios de formación. Dichas unidades permiten desarrollar una caracterización de las experiencias relacionadas:

Territorios: se asume que es la representación de la espacialidad en la que se establecen relaciones desde diferentes ordenes y formas, la territorialidad comprende formas de espacio incluso sobre los cuerpos y las relaciones que se establecen con las comunidades, los roles de las instituciones y los dispositivos, así como la mediación con el ambiente. En este caso se evidencia el desplazamiento del concepto de ciudad en elementos territoriales donde es la cabecera urbana como estructura de difusión la que da cuenta de las sinergias sobre las formas espaciales de las comunidades.

Prácticas formativas: el horizonte de la acción regular y constante sobre las territorialidades con las cuales se instala una cultura del actuar o del saber hacer, en este sentido aquí se sitúan los movimientos de los roles donde las comunidades construyen lo que podría llamarse el devenir situado. La noción de práctica vincula en el hacer el empoderamiento de un saber colectivo, con el cual el facilitador se transforma en mediador de los acentos culturales y sociales de la comunidad sobre los educandos.

Tecnicidades: se dividen en dos tipos de tecnologías. En primer lugar se establecen las de la vida que tienen que ver con las del cuerpo y las expresiones que son mediadas por el gesto tradicional, en ellas se observan las costumbres y hábitos en las cuales se encuentran ejercicios de transmisión y educación, las cuales devienen del organicismo sociológico fundamentado en trayectos teóricos como los de Mauss (1972) llevados al análisis relacional en las técnicas de sí y las técnicas de poder (Foucault, 1999). En segundo se ubican las tecnologías instrumentales, las cuales son herramientas de mediación con el entorno, ellas se proponen como extensiones del cuerpo a través de las cuales los sujetos optimizan y extienden sus capacidades sensoriales y sociales en las cuales se ubican las relaciones de transmediación y ciberculturalidades.

Por otro lado los campos dan cuenta de los escenarios en los cuales se inscriben las apuestas formativas de las experiencias. Estos campos se desarrollan en el contexto de las Unidades de sentido propuestas con las cuales interactúan en la producción de diálogo de saberes:

Educación Formal: se entiende en el marco de esta investigación por educación formal a los procesos educativos organizados y avalados por instituciones educativas que el estado como institución garante transterritorial certifica y acredita.

En términos de Belén (2014) entre los aspectos que caracterizan la educación formal se encuentran:

- La responsabilidad del poder Público, del Estado:
- Organismos públicos para satisfacer necesidades sociales.
- Asumir la responsabilidad global de la política educacional.
- Papel político de la escuela, están interesados en ejercer su control. (“Aprender a ser”).
- A través de la acción mediadora de la cultura, la educación institucional cumple con dos funciones básicas:

- Es reproductora: asegurándose la continuidad cultural, transmitiendo los valores y las realizaciones del pasado y del presente.
- Es renovadora: en la medida en que, en el conjunto de los factores sociales, pueda concurrir a las transformaciones sociales.

Educación no formal: los procesos de enseñanza que se gestionan tienen objetivos específicos; viabilizados en cursos cortos; predominantemente instructivos; que se desarrollan normalmente en fábricas, instituciones de salud e instituciones sociales. (Belén, 2014)

Al no ofrecerse en un centro de educación o formación, no se entrega un certificado. La educación no formal está estructurada en objetivos, adquirida por las personas a través de la actividad educacional organizada de tal modo que se sitúa fuera del sistema de educación formal.

En el campo de educación no formal se promueven aprendizajes en torno a la alfabetización funcional y específica a una técnica de saber o saber hacer, es decir, dentro de la educación no formal se enmarcan capacitaciones que cualifican la labor o trabajo específico de un sector productivo de la comunidad, desarrollando metodologías apropiadas para estos ámbitos. En el caso de algunas comunidades se trata de la potenciación de las funciones productivas y la transmisión a nuevas generaciones.

Educación informal: se reconoce como aquella que se desenvuelve en diferentes ámbitos de la vida social, este proceso de aprendizaje es permanente, múltiple y continuo, posibilitando el desarrollo de aptitudes, competencias, conductas, cualidades y destrezas que permiten al sujeto adaptarse a la estructura social a la cual hace parte. Mientras la no formal establece un esquema de propósito para sus fines, la informal se da en términos de la interacción y la cotidianidad. Se trata de un estilo formativo espontáneo, cuyo propósito es inmediato, en términos de una lógica de corte instruccional.

De esta manera en la educación informal, el aprendizaje está medido por las experiencias vivenciales con las cuales se generan espacios significativos dentro de la vida familiar o comunal, trabajos o juegos, ritos, ceremonias, cánticos, relatos entre otros rituales que se constituyen alrededor de las relaciones comunitarias diarias, las cuales como narraciones de herencia se transmiten a través de la palabra.

Cartografía pedagógica: Se entiende como un dispositivo analítico alrededor de procesos investigativos, en los que la deconstrucción de lo que al interior sucede, demuestra una red de significancia (Deleuze, 1999, p. 190), en la que emergen múltiples cascadas de interpretaciones entre los elementos propios del rastreo sistemático y diferencial de realidades. La cartografía pedagógica, epistemológicamente permite ir tras la huella de sí, desde la indagación reflexiva y participativa de las realidades educativas, así como de los imaginarios de los sujetos que la hacen posible.

Como estrategia de investigación cualitativa, conlleva a desvelar intencionalidades, modos de organización, códigos, discursividades, acciones, bases teóricas, vínculos, creaciones, objetos y todos aquellos insumos que caracterizan el acontecimiento formativo entre sujetos. Es una metodología, que “se sitúa en el enfoque comprensivo-crítico y que contribuye significativamente a develar los sistemas simbólicos que los sujetos activan para aprehender el mundo y transformarlo”(Barragán & Amador, 2014, p. 133).

En este sentido, la cartografía pedagógica convierte la realidad educativa en un contexto de aprendizaje de la propia práctica en el que se reconocen cómo los entornos familiares, culturales, ambientales, económicos, comunicativos, estéticos y geográficos, se entranan en los trayectos de saber que colectivizan el espacio escolar; “además de convertirse en un medio alternativo para construir conocimiento contextualizado y situado, es una herramienta de planificación y transformación social” (Barragán y Amador, 2014, p. 133-134)

Cartografía de saberes situados: Pretender otorgar al sujeto la comprensión de su entorno desde los saberes y los problemas; la posibilidad de reconocer las relaciones que se dan en el entorno permite detectar problemas a partir de diagnósticos sobre la práctica cotidiana, bajo la lupa de un sujeto en contexto y con saberes que lo colocan como partícipe del devenir del espacio que habita, transita y transforma.

Se puede retomar la idea de Tetamanti (2014) cuando propone que la cartografía social es la geografía sin límite, desde experiencias sin límite con la naturaleza y lo cotidiano. De ahí que la forma como se observa el contexto corresponde a la forma de mirar y narrar, porque el territorio es escenario de interacción y se edifica desde lo narrado, lo vivido en lo cotidiano y con quienes participan.

Grimoldi (2010, p. 3-4) retoma la idea de pasado colectivo e individual, en este sentido cartografiar las relaciones exige revisar el pasado para pensar lo proyectivo desde la remembranza y añoranza. Desde esta visión se puede mapear los espacios desde una mirada participativa donde cada uno de los sujetos desde sus saberes reivindica el conocimiento del contexto.

Desde esta perspectiva, se genera auto responsabilidad en el manejo de información y la representación de las actividades humanas que merecen ser reconocidas en comunidad para la constitución de nuevos abordajes de las problemáticas y las relaciones entre sujetos, saberes, participación y proposición en comunidad para proyectar soluciones ante las realidades sociales, políticas, económicas, culturales entre otras.

Comunicación cultural: Pensar sobre la comunicación y la cultura, nos remite entenderlas como prácticas sociales agenciadas por los sujetos y las colectividades que los acogen. Orozco (1998), define la comunicación como proceso y producto de diversas prácticas sociales cuyos componentes básicos son la socialidad, la ritualidad, la institucionalidad y la tecnicidad, apoyándose en los planteamientos de Martín-Barbero (1987), en el texto “De los medios a las mediaciones”.

En efecto, la comunicación cultural nos muestra que estamos viviendo múltiples transformaciones y nuevos alfabetismos, que nos invitan a entender las socialidades como tramas que escenifican las vivencias comunes de los actores sociales en sus luchas simbólicas por relacionarse, negociar significados, construir su realidad, mantener su identidad y sobrevivir en un territorio construido y habitado. En otras palabras, las socialidades funcionan como pugnas de sentido, que según lo expresa Martín-Barbero (2003), se tejen en esa dimensión interpersonal y colectiva que escapa a la racionalidad institucional -incluida la de los medios y tecnologías de información- y que se inspira y orienta en otras racionalidades y sensibilidades, como la de los afectos, la del poder, la de la lucha.

Desde este punto de vista, las prácticas sociales se constituyen como ritualidades que se practican en el hacer específico de los sujetos y en el que tienen lugar sus actuaciones, las cuales pueden ser mecánicas, hegemónicas, creativas, innovadoras, reflexivas, o críticas, de modo que la comunicación opera en la expresión de sentidos y significados que son producidos por los sujetos sociales. En ello, tales expresiones marcan ritmos de vida y ponen en escena percepciones, sistemas de creencias, tradiciones, modos de obrar, temporalidades, ideologías, espacialidades e imaginarios que orientan a las prácticas sociales y promueven un sinnúmero de matrices culturales que ordenan la experiencia humana. El motor a través del cual se acunan y posicionan tales expresiones viene a ser la interacción en el lenguaje, cada vez más convergente y multifacética, y los procesos educativos, exigen ser leídos en clave de ecosistemas comunicativos como lo refiere Martín-Barbero(2003).

Narrativas y Lugares de Enunciación: Mijail Bajtín, refiere que los diferentes entornos o contextos de situación de la narración, están mediados por los enunciados como prácticas sociales en las que el material semiótico se pone en relación con la ideología, la sociedad y la historia, constituyendo en gran medida las dinámicas de significación por cuanto sus vínculos estrechan relaciones entre el contexto y el material enunciado, en “referencia a tres dimensiones: espacio/temporal o cognoscitiva, interpersonal o afectiva

y cultural o axiológica, correspondiendo a un horizonte situacional, de saberes, grados de proximidad y lejanía interpersonales”(Bajtín, 1997, p. 38). Así, el texto emergido en la narración, es siempre colectivo, siendo el enunciado la unidad concreta de la comunicación; por ello, toda significación de las relaciones sociales se concreta enunciativamente en forma de interacción verbal discursiva en los actos de habla, revelando el interjuego de la vida como enunciado y del enunciado como vida en el sujeto que la acontece.

Leonor Arfuch (2002), desarrolla un análisis de las narrativas desde el entrelazamiento entre el relato, la identidad y la razón dialógica, para pensar al sujeto a partir de “su otredad, en el contexto del diálogo que da sentido a su discurso”. Las narrativas para la autora son la posibilidad de apertura a la enunciación de la vida del sujeto, para dar puesta de sentido a su existencia y en ese ejercicio, el espacio autobiográfico se constituye permanentemente en la acción, en la medida en que su voz y sus testimonios dan cuenta de su experiencia en los relatos, es decir, “historias que nunca se terminan de contar”(Arfuch, 2002, p. 18). En esta perspectiva, las narrativas se tejen como luchas simbólicas desde las que se ordenan y reestructuran las temporalidades y espacialidades de toda experiencia cotidiana (Ricoeur, 1995).

La acción de la capacidad narrativa se apoya básicamente en la propiedad de la enunciación, que la dispone como eje articulador de la vivencia del sujeto. Benveniste (1978), ubica desde una perspectiva lingüística la concepción de sujeto de la enunciación, por el cual el yo que se enuncia en los actos de habla individuales, es sujeto constituyente en lo que dice, y sus enunciados son los que le permiten ubicarse y desaparecer como sujeto, dejando así sus huellas o marcas en el enunciado mismo y suponiendo un efecto interlocutivo, dado que éste siempre va dirigido a unos otros; en consecuencia, todo acto de habla enunciativo es dialógico y conlleva “lugares” de posicionamiento. Mientras que el sujeto de la enunciación solo existe en la medida constituyente del enunciado, el sujeto hablante refiere un sujeto empírico, de carne y hueso, que hace uso de las potencialidades del lenguaje y no es un sujeto definido por el lenguaje como afirma Benveniste (1978, p. 9-11).

Capítulo 2

Cartografías y experiencias : el transito de las prácticas a los saberes

2.1 Tipo y Diseño de Investigación

La cartografía pedagógica es una estrategia que implica situar la cotidianidad escolar en notación de praxis para poder comprender cuáles y cómo son los procesos de educabilidad y enseñabilidad que allí se agencian. Serán entonces las dimensiones del contexto, el currículo, la práctica pedagógica, los procesos académicos y convivenciales, los aprendizajes y el mundo de la vida, las que mueven a posicionar el acontecimiento formativo en el escenario educativo formal y no formal las que dan sentido a los procesos mencionados.



Figura 1. Cartografía pedagógica

El proceso de lo dividiremos en seis fases descritas a continuación: Primera fase, delimitación de las experiencias: Proceso en donde se identificaran 5 experiencias de educación formal y cinco experiencias de educación no formal, deben tener en sus planteamientos pedagógicos y didácticos la integración de los saberes de la ciudad-región para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que proponen. Para tales fines se elaborará un instrumento de entrevista de apertura que nos permita reconocer estos aspectos en las experiencias.

Segunda fase, Cartografía pedagógica e investigación formativa: en esta fase se potenciaran las habilidades de sistematización de las experiencias delimitadas en el estudio a partir de las siguientes preguntas problematizadora con los participantes del proceso (figura 2).



Figura 2. Líneas Problematicadoras

En esta fase se potenciaron las habilidades de sistematización de las experiencias delimitadas en el estudio a partir de las siguientes preguntas problematizadora con los participantes del proceso:

1. ¿Cuáles fueron las condiciones que permitieron que la experiencia educativa existiera?
2. ¿Qué sujetos integran la experiencia y que roles cumplen?
3. ¿Cuál es el rol del estudiante?
4. ¿Cuál es el rol del maestro?
5. ¿Cuáles son las alianzas que ayudaron al proyecto educativo?
6. ¿Qué dificultades han encontrado a largo de su experiencia educativa?, ¿Cómo las han afrontado?
7. ¿Cuál es el contexto sociocultural de la experiencia educativa?
8. ¿Cuál es el rol de la comunidad?
9. ¿Qué escenario de aprendizaje promueve?
10. ¿Cómo entienden la didáctica?
11. ¿Cuál es el rol de la experiencia educativa en el contexto educativo?
12. ¿Cómo entiende la educación?
13. ¿Qué relaciones establece con el ambiente, el territorio y lo diverso?
14. ¿Cómo entiende la experiencia educativa la pedagogía?

Tercera fase, categorización de las experiencias: se busca identificar los núcleos comunes de las experiencias e identificar cuáles son los procesos que las orientan y pueden articular. A partir de este dialogo establecer unos ejes comunes. En este proceso participaran los sabedores y las comunidades con la intención de “comprender cómo ha sido la experiencia de la comunidad en el pasado, cuál es su sistema de necesidades en la actualidad y cuáles son sus proyecciones hacia el futuro” (Barragán & Amador, 2014, p. 133), esto con el fin de comprender en las narrativas los lugares de enunciación y las relaciones entre los sabedores y la comunidad.

Cuarta fase, contextos de enseñabilidad y aprendizaje: en este proceso se busca reconocer los procesos de enseñabilidad y aprendizaje de las experiencias a partir del reconocimiento de la acción curricular y la práctica pedagógica, se desarrollara teniendo en cuenta las fases anteriores y se engranará a partir de las siguientes líneas problematizadoras (Figura 2); mediante talleres se integren los sabedores, la comunidad y las experiencias según ejes de articulación.

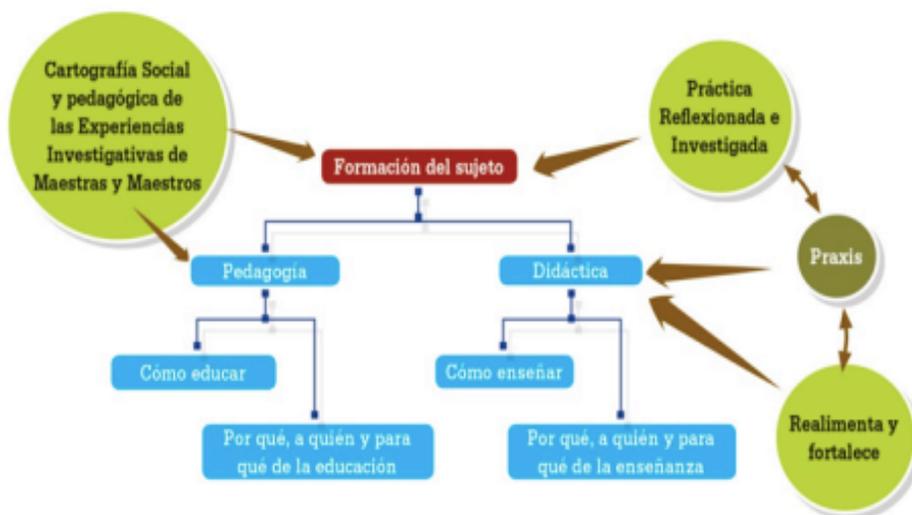


Figura 3. Contextos de enseñabilidad

La acción curricular y la práctica pedagógica dialogizada entre las experiencias, sus sabedores y comunidades, logran pasar de una educación basada en las disciplinas a una educación para la vida, que busca incidir en la formación integral de los educandos en la articulación expresiva, cognoscitiva y axiológica, que según (Magendzo, 2003): (...) hace aportes en los dominios cognoscitivos, actitudinales y procedimentales, es decir, los ámbitos del ser, del saber, y del saber hacer, para que sean capaces de responder de manera crítica a los desafíos históricos, sociales y culturales de la sociedad que se encuentran inmersos. (p.90) Quinta fase, valoración crítica de las experiencias, los sabedores y sus comunidades: En esta fase buscaremos integrar los diálogos en relación a:

- Principio de integración, en la que cada situación orienta la integralidad de aprendizajes conceptuales, actitudinales y procedimentales en torno a un objeto de estudio.
- Principio de recurrencia y gradualidad, que refiere el logro de los aprendizajes en la medida que estos son practicados una y otra vez en formas variadas, recurrentes y en diferentes circunstancias.

- Principio de coherencia, que implica la necesidad de crear ambientes propicios que permitan su construcción y desarrollo.
- Principio de la vida cotidiana, en el que los aprendizajes deben partir de situaciones habituales, personales o colectivas en sus entornos.
- Principio de construcción colectiva del conocimiento, que orienta el carácter dialógico y educativo para su producción intelectual.
- Principio de reflexividad dialógica: construye su argumento mediante las narrativas de cada experiencia, en las cuales se establece una mirada sobre los procesos y las practicas permitiendo el posicionamiento de la comunidad frente a sus dinámicas sociales y políticas que consolidan la producción de conocimiento situado este último entendido en términos de lograr una comprensión de las realidades que formalizan las prácticas dentro de sus territorios.

Fase seis, análisis de la información: A continuación se sintetiza la relación entre unidades de sentido y campos para el análisis de la investigación:

Campos	Unidades de Sentido
Formal – instituciones	<i>Territorio – lugares</i> <i>Cuidad- región</i> <i>Región- Cuidad</i>
No formal – gremios- extraescolar	Prácticas educativas
Informal – Comunidad	Tecnologías: Instrumentales y vivas

Tabla 1. Campos y unidades de sentido, elaborada por autores

La implicación lineal del cuadro no significa que se den linealidades, no obstante presenta una tendencia en la producción social alrededor de los campos donde se sitúan. Estas premisas categoriales entran en diálogo con un ejercicio metodológico en clave de cartografía el cual dispone de un repertorio de estrategias de lectura de las relaciones.

Las poblaciones convocadas en el proceso de investigación confluyen principalmente de la cooperación del grupo de madres comunitarias que como parte de un proceso de profesionalización hacen su tránsito de los procesos informales a los formales a través del desarrollo del programa virtual de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Así como dos procesos de educación formal y no formal con un énfasis en lo comunitario, enlazados por el Programa de Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UVD que hacen parte del papel de este tipo de instituciones y su relación con las regiones y ciudades colombianas.

Como resultado del análisis cartográfico se presenta un balance analítico de los procesos de las comunidades y sus diálogos con el territorio desde la formación en primera infancia, la educación rural, la recuperación del saber ancestral a través del folclore, en la cual se vinculan en clave red con personas de la comunidad de saberes, instituciones del orden privado y estatal para lograr sus apuestas de consolidar espacios de formación, en lo que podría situarse como un espacio entrópico que aparenta un caos de enunciaciones y acciones pero que realmente da cuenta de la realidad de la relación asimétrica Ciudad - Región y Región – Ciudad.

La primera relación se caracteriza por la institución de un orden normativo geométrico sobre una noción de territorios y gentes, mientras la segunda propone unas resistencias y redes de solidaridad que las regiones establecen para sobrevivir ante las inclemencias de la vida política colombiana, así como el desconocimiento que hay en lo urbano de lo que llaman en términos coloquiales el otro país: la Colombia Profunda.

Estos diálogos pedagógicos y culturales retoman un segmento regional y territorial que se extiende en el altiplano cundiboyacense entre la Ciudad de Bucaramanga en Santander a lo largo de la región del río Suarez pasando por municipios como Barbosa, Chiquinquirá, Muzo y el Valle de Ubaté y Simijaca hasta Bogotá en un recorrido de experiencias, saberes e intercambios culturales alrededor del fenómeno educativo.

2.2 Población o entidades participantes

Las poblaciones participantes en el marco de esta investigación gestionan proyectos desde apuestas educativas formales, informales y no formales, las cuales se consolidan como campos de análisis, donde convergen experiencias educativas que dialogan con la comunidad estableciendo diferentes relaciones entre el territorio, la práctica y las tecnologías.

Entendemos en el marco de esta investigación por educación formal a los procesos educativos organizados y avalados por instituciones educativas que el estado certifica y acredita.

En términos de Selva Artigas (2007) entre los aspectos que caracterizan la educación formal se encuentran:

- La responsabilidad del poder Público, del Estado:
- Organismos públicos para satisfacer necesidades sociales.
- Asumir la responsabilidad global de la política educacional.
- Papel político de la escuela, están interesados en ejercer su control. (“Aprender a ser”).
- A través de la acción mediadora de la cultura, la educación institucional cumple con dos funciones básicas:
- Es reproductora: asegurándose la continuidad cultural, transmitiendo los valores y las realizaciones del pasado y del presente.

- Es renovadora: en la medida en que, en el conjunto de los factores sociales, pueda concurrir a las transformaciones sociales.

En el campo de la educación no formal los procesos de enseñanza que se gestionan tienen objetivos específicos; viabilizados en cursos cortos; predominantemente instructivos; que se desarrollan normalmente en fábricas, instituciones de salud e instituciones sociales. (Selva Artigas 2007)

Al no ofrecerse en un centro de educación o formación no se entrega un certificado. La educación no formal está estructurada en objetivos, contenidos adquiridos por las personas a través de la actividad educacional organizada de tal modo que se sitúa fuera del sistema de educación formal.

En el campo de educación no formal se promueven aprendizajes en torno a la alfabetización funcional y específica a una técnica de saber o saber hacer, es decir dentro de la educación no formal se enmarcan capacitaciones que cualifican la labor o trabajo específico de un sector productivo de la comunidad, desarrollando metodologías apropiadas para estos ámbitos.

En cuanto a la educación informal reconocemos aquella que se desenvuelve en diferentes ámbitos de la vida social, este proceso de aprendizaje es permanente, múltiple y continuo, posibilitando el desarrollo de aptitudes, competencias, conductas, cualidades y destrezas que permiten al sujeto adaptarse a la estructura social a la cual hace parte. Mientras la no formal establece un esquema de propósito para sus fines, la informal se da en términos de la interacción y la cotidianidad.

De esta manera en la educación informal el aprendizaje está medido por las experiencias vivenciales con las cuales se generan espacios significativos dentro de la vida familiar o comunal, trabajos o juegos, ritos, ceremonias, cánticos, relatos entre otros rituales que se constituyen alrededor de las relaciones comunitarias diarias las cuales como narraciones de herencia se transmiten a través de la palabra.

2.3 Definición de Variables o Categorías

Se proponen para el diálogo con las experiencias tres unidades de sentido que enmarcan los lugares de enunciación relacionados mediante los roles y las relaciones que se establecen en la experiencia. Son escenarios de formación en donde se evidencian el ser, hacer, saber hacer y convivir, el diálogo cultural y las tenciones.



Figura 4 Unidades de sentido

Unidades de sentido

La unidad de sentido hace referencia a las categorías de observación que permiten decantar el diálogo con las experiencias.

Territorios: se asume que es la representación de la espacialidad en la que se establecen relaciones desde diferentes ordenes y formas, nos desligamos de la concepción georreferencial como única noción ya que la territorialidad comprende formas de espacio incluso sobre los cuerpos y las relaciones que se establecen con las comunidades, los roles de las instituciones y los dispositivos así como la mediación con el ambiente.

Prácticas: el horizonte de la acción regular y constante sobre las territorialidades con las cuales se instala una cultura del actuar o del saber hacer, en este sentido aquí se sitúan los movimientos de los roles donde las comunidades construyen lo que podría llamarse el devenir situado.

Tecnicidades: se dividen en dos tipos de tecnologías. En primer lugar se establecen las de la vida que tienen que ver con las del cuerpo y las expresiones que son mediadas por el gesto tradicional, en ellas se observan las costumbres y hábitos en las cuales se encuentran ejercicios de transmisión y educación. En segundo se ubican las tecnologías instrumentales las cuales son herramientas de mediación con el entorno, ellas se proponen como extensiones del cuerpo a través de las cuales los sujetos optimizan y extienden sus capacidades sensoriales y sociales.

2.4 Procedimiento e Instrumentos

Se diseñaron dos instrumentos de registro de datos: en primer lugar una encuesta validada por 15 jueces según el Alfa de Combrach para estudio ampliado de experiencias, en donde se pretende medir los grados de integración de los saberes producidos por la ciudad/región y región/ciudad en experiencias de educación formal, no formal e informal, distribuidos proporcionalmente en las regiones de aplicación del instrumento.

En la primera parte de la encuesta se caracteriza la población, en la segunda parte se identifica el tipo de experiencia educativa, en la tercera parte se indaga por los tipos de relaciones en los contextos donde se desarrolla la experiencia; en la cuarta y quinta parte se caracterizan los grados de integración de los saberes producidos en la Región/ Ciudad y Cuidad/ región en las experiencia de educación formal, no formal e informal.

El segundo instrumento que se diseño es una entrevista grupal para el desarrollo de una cartografía pedagógica con el fin de explorar las experiencias seleccionadas. En este momento nos encontramos en la Segunda fase, Cartografía pedagógica e investigación formativa: en esta fase se realiza el trabajo de campo, a partir del diseño del taller cartografías - pedagógicas.

Las salidas correspondientes a la Corporación Universitaria Iberoamericana ya fueron radicadas para el visto de aprobación y desembolso del dinero. En cuanto a la producción se encuentra aprobado el artículo: KIVA pedagógica: transformado la relación escuela-comunidad en clave de diálogo cultural, en la revista Prisma Social, indexada en Scopus.

Delimitación de las experiencias	Diseño , validación y aplicación preliminar
Cartografía pedagógica e investigación formativa	Diseño de instrumento de aplicación
Trabajo de campo: taller de cartografías pedagógicas	Soches Muzo Togüi Simijaca Chiquinquirá Barbosa

Tabla 2. Relación cartografías Pedagógicas

2.5 Alcances y limitaciones

Este proyecto realiza un aporte a las nuevas dimensiones de los procesos que se agencian en la educación formal, no formal e informal en los contextos de la ciudad-región, estas reflexiones pretendemos sean pieza fundamental para los procesos de actualización curricular de los programas de formación ofrecidos por la Corporación, apuntándole de esta manera a la línea estratégica del reto, flexibilización y actualización del portafolio de programas para hacerlos pertinentes en todas las sedes.

- Actualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje a las necesidades de las comunidades en los procesos de especialización/espacialización propuestos por la ciudad- región, para reconocer las capacidades construidas en las regiones y aportar elementos que permitan mejorar las condiciones de vida de las poblaciones en función de sus cosmovisiones y relaciones con el territorio.
- Establecer nuevas comprensiones a las necesidades educativas de la ciudad-región, que logren superar las estandarizaciones propuestas y diversifiquen las dinámicas de enseñanza-aprendizaje a partir del reconocimiento de los saberes construidos y las necesidades de las comunidades.

Capítulo 3

Hallazgos y resultados de las apuestas de mapeo

Una vez se han realizado las pesquisas a través del diálogo con las comunidades, se encuentran algunas claves que permiten entender las relaciones entre la ciudad y la región, como tejidos territoriales, sinérgicos, en los cuales el principio de atracción y dispersión aparecen como formas de tensión en donde las comunidades a través de sus experiencias han tenido que resistir o asimilar contenidos tanto normativos, como la presencia de violencias simbólicas que se han naturalizado con la consigna que posiciona a la ciudad y las cabeceras urbanas como epicentros normativos, productores de leyes, límites de las prácticas y las acciones humanas.

3.1 Nodos y sinergias territoriales: la primera Infancia en clave de entropías municipales y regionales

La educación en Colombia de la primera infancia ha estado marcada por la necesidad de cuidado y protección a los niños de familias de escasos recursos, huérfanos, abandonados entre otras vulneraciones, labor que ejercían las comunidades religiosas en los asilos y hospicios donde las madres ayudaban a amamantar, cocinar y cuidar a los niños, modalidad de cuidado que dio origen a las madres sustitutas o madres de cría.

La historia de la educación infantil da cuenta de las luchas silenciosas de las mujeres que optaron como opción de vida el saber del niño, saber que pasa por determinadas prácticas que están ancladas a los repertorios culturales y discursivos que emergen de las evocaciones de las abuelas y se remontan a las costumbres de cada comunidad.

Los saberes de las mujeres sobre la crianza han acompañado a la infancia desde la época colonial hasta la institucionalización de la niñez a través de la creación de la Ley 25 de 1917 donde se especializa el saber. Marginando las dinámicas de lo cotidiano de estas mujeres, quienes terminan aisladas del gremio profesional, resultado de la creación de Escuelas Normales y el Instituto Pedagógico Nacional (Cerdeña, 1996), instituciones académicas que validan y acreditan los conocimientos que se instituyeron para atender a la población infantil.

Esta brecha entre saberes propios y coloniales, deja como resultado una serie de tensiones que aún afrontan las sabedoras en infancia que luchan por el reconocimiento de sus prácticas de cuidado frente al “saber occidental” basado en las teorías psicológicas con las cuales se fundamentó el quehacer de la pedagogía infantil.

A partir de estas posturas la infancia emerge como categoría social, en la cual se depositan nuevas formas de verla, asumirla y tratarla. Se consolidan políticas públicas que enmarcan la infancia en instituciones gubernamentales como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, fundado en 1968 en el gobierno de Carlos Lleras como política pública para el bienestar de las comunidades y cuyo objetivo principal es la proyección de la infancia desamparada.

Paralelo a este contexto, donde se desarrolló política pública para la población infantil, se consolidaron agremiaciones de mujeres, en su mayoría madres cabeza de familia, las cuales en sus hogares ubicados en la periferia de la ciudad, cabeceras municipales y rurales, ofrecieron su casa como centros de atención a la infancia. Aquí emergieron los denominados “hogares comunitarios” un escenario de formación entre las salas o cuartos que se adaptan y se constituyen en el sustento para sus hogares. La base de la organización parte de la oferta del hogar o la casa como espacio educativo, a esta organización se le ha denominado hogar comunitario, por el carácter comunal del vínculo de las comunidades que acuden a estos espacios como lugares de cuidado en principio y posteriormente de formación.

Pese a las precarias condiciones de contratación, las madres buscan la posibilidad de profesionalizar su oficio, ensueño progresista construido como discurso político ofertado por las instituciones universitarias. En últimas, resulta transformado en un ritual de reconocimiento de las capacidades a través de un diploma y un acta como puentes a posibilidades de mejora en sus condiciones sociales más vitales.

Las experiencias pedagógicas que se cartografían retoman los saberes consolidados por las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil del programa virtual de la Corporación Universitaria Iberoamericana, donde las docentes en formación hacen parte del grupo de las madres comunitarias¹ de los nodos de Barbosa – Santander, Simijaca – Cundinamarca, Muzo – Boyacá y Togüi – Santander. Ellas han consolidado sus apuestas desde los hogares comunitarios, esta forma de organización atraviesa los campos de la educación informal hacia la formal. Además, han consolidado espacios de encuentro donde dialogan e intercambian experiencias, configuran proyectos pedagógicos integrando a la comunidad en asociación con los jardines de otros operadores del servicio.

Dentro de las modalidades de hogares comunitarios que gestiona la entidad estatal que promueve la protección de la infancia, se encuentran programas orientados a la familia, la mujer e infancia, en donde las agentes educadoras se encargan de atender a las madres gestantes y lactantes, y a los niños hasta dos años, enseñándoles a las familias buenas prácticas de cuidado y crianza. Las mujeres que desarrollan estos procesos son líderes comunitarias, las cuales en un ejercicio de acompañamiento a otras mujeres en su mayoría en situación de vulnerabilidad, las empoderan y buscan a través de la crianza tejer nuevos significados alrededor de lo femenino.

Dentro de este escenario se encuentran las experiencias educativas con la comunidad que se desarrollan en el nodo Simijaca, en donde las prácticas pedagógicas derivan del encuentro de saberes entre las forma crianza y cuidado que se dan en cada hogar y las

¹ Terminó que en la actualidad se le designa a los agentes educativos (madres o padres) comunitarios responsables del cuidado de los niños y las niñas de la primera infancia, dentro del programa de Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

promovidas por las agentes educativas que parten de una mirada tributaria de la pediatría, la psicología y la pedagogía.

A través de las modalidades de atención que ofrece el ICBF, las madres comunitarias han tenido que adaptarse las disposiciones y requerimientos normativos que demanda el Estado, mediante los cuales se institucionalizan y regulan las formas del hacer de la labor de la madres comunitarias, generando tensiones y nuevas formas de organización en harás de dar cuenta de las normativas y directrices institucionales.

Los Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB) agrupados emergen en este contexto y se configuran como grupos hasta de 4 HCB tradicionales, que se reúnen en un espacio por los general de propiedad del municipio y el cual cuenta con una infraestructura más adecuada para atender a la población infantil.

3.2 Lugares de enunciación y escenarios de formación: La ciudad concentra el poder y la norma para cuantificar y administrar

Simijaca – Cundinamarca

Comprende sus límites con municipios de Cundinamarca como Carmen de Carupa y Buena Vista, la zona rural comprende las escuelas veredales que interaccionan con los colegios privados y los colegios públicos. Lo primordial en las técnicas vivas de este territorio son la producción lechera y la agricultura. Se incentiva con la creación de parcelas, y trabajos de sembradío y cuidado de cultivos. Se busca que los jóvenes aprendan con la tierra y desarrollen consciencia para quedarse. El desarrollo de instituciones tradicionales como el Colegio Agustín Parra de Simijaca, promueven incubadoras de empresas a través de desarrollo de galpones, y procesos de huerta. A través de procesos de “la tienda sana” como una tienda escolar promovida por los padres y los estudiantes. Lo que ha permitido enlaces con países como Corea y España a través de procesos de robótica, recursos humanos y turismo.

No obstante con los problemas políticos nacionales e internacionales, hay tensiones que se perciben entre las comunidades desplazadas que provienen de Venezuela y otras regiones de Colombia, al generar colisiones entre las técnicas culturales con las cuales las familias venezolanas y de otras regiones tejen sus relaciones filiales, colisión que da cuenta de la sensación de usurpación que despierta el acceso a los servicios de estas familias con relación a los grupos que podrían denominarse originarios de la región.

A partir de esta serie de elementos se fortalecen las relaciones formativas con las entidades municipales, las cuales brindan talleres a las familias, para posibilitar las economías familiares y solidarias desde la autogestión, lo que promueve técnicas y tecnologías limpias en el cuidado de animales y sembradíos, cuando hay familias interesadas se establecen puentes con instituciones oficiales de educación tecnológica, a partir de cursos, así como la gestión organizativa de la comunidad alrededor de la creación de empresas o negocios inclusivos. Además, se promueven las rutas de atención a las familias para la prevención y acción ante la vulneración a los derechos de los niños.

Con el tiempo se han convertido en nodos multiplicadores en las veredas, a través de estrategias viajeras, en las cuales las facilitadoras andan el territorio para acercar a las familias a los proyectos y los procesos de diálogos para atender necesidades o contribuir a la conexión institucional para resolver lo insatisfecho, en la medida de la posibilidad.

Muzo – Boyacá

En cuanto a las experiencias en Muzo – Boyacá se ubican alrededor del problema ambiental generado por la explotación minera industrial y la internacionalización de las operaciones de producción que pasaron del poder de los gamonales como terratenientes y negociantes esmeralderos, caracterizados por su poder armado y el control del acceso a la minería artesanal, al control total de las multinacionales que aíslan a los trabajadores artesanales y extraen todo el rédito fuera del municipio, en palabras de una de las

participantes: “Por lo menos las grandes familias gastaban sus ganancias en el pueblo y lo embellecían, hoy las multinacionales sacan la plata y al pueblo solo le dejan los tristes salarios de los mineros y nada más” (Grupo de discusión Colegio Industrial Julio Flórez, Chiquinquirá - Boyacá 4 de agosto de 2018). Además del impacto social la erosión de los terrenos son característicos de este tipo de extracción que ha dejado a los campesinos sin tierra para labrar.

Ante este contexto, las experiencias atienden el problema del trabajo infantil en las minas, a través de un trabajo en red con las instituciones de estado como la policía y el hospital donde se promueven grupos de apoyo para trabajar con las familias, en los cuales se busca orientar sobre los cuidados de la infancia junto a la instrucción normativa sancionatoria que conlleva este tipo de prácticas de vulneración a los niños. Por otro lado, se desarrollan acciones enfocadas a pedagogías de medio ambiente, pretenden desarrollar hábitos frente al uso de prácticas mineras amigables y sobre la necesidad de trabajar la minería artesanal, en lo que han consolidado una biblioteca ambiental con el apoyo de entidades universitarias de la región.

Togüi – Santander

Togüi significa río entre esposas. Es un territorio que armoniza sus relaciones espaciales desde el turismo y el proceso de educación ambiental. A través de un sistema de huertas caseras, promueven los hábitos del buen vivir como ese nexo entre vida saludable y medio ambiente. Uno de los proyectos que desarrollan es la recuperación de la memoria y los saberes de la tradición oral con un hogar de abuelos, en el cual se estructuran actividades al estilo de los jardines infantiles, se hacen encuentros con los niños para compartir los saberes y las tradiciones propias de la región. Al igual que las experiencias anteriores su modelo de operación funciona en clave de red.



Imagen 2. Togüi – Santander, Taller – Raquirá 5 de Agosto de 2018

Las experiencias pedagógicas que se cartografiaron en este nodo corresponden a la modalidad HBC tradicional, la dinámica de trabajo se desarrolla de manera articulada entre las madres comunitarias, un coordinador pedagógico y auxiliares de servicio general. Este grupo de trabajo planea, diseña, organiza y gestiona proyectos pedagógicos encaminados al fortalecimiento de las relaciones familiares a través de las cuales se consolidan ambientes de desarrollo propicios para la crianza y formación de la niñez.

Si se hace solamente la lectura de una madre comunitaria con sus niños se puede llegar a la conclusión simple de una acción pedagógica aislada, pero al hacer una lectura cartográfica sobre el territorio se puede dar cuenta de todo el tejido de relaciones que se establecen e impactan a la comunidad a través de las alianzas con las instituciones, para fortalecer los procesos educativos en coexistencia con la región.

Ubaté – Cundinamarca

El Instituto de Ciencias Agroindustriales y del Medio Ambiente ICAM, es la experiencia que permitió transitar por los senderos del Valle de Ubaté, un ecosistema estratégico para la región, en donde las actividades económicas derivadas de la agricultura y la minería soportan la estructura social que fundamenta los modos de pensar y sentir el territorio. En palabras de los actores institucionales, se considera que juegan un papel fundamental en la dignificación de la ruralidad regional y colombiana, soportado a través del compromiso con el desarrollo ambiental de la región. Sus estudiantes provienen de una cultura arraigada al pensamiento religioso, conservador y machista, viven en una estructura de una familia tradicional que ha sufrido cambios significativos con la presencia de hogares dirigidos por madres y padres solteros. La región se ve enfrentada a las relaciones de consumo que provienen de lo urbano, consideran que los temas principales que los aquejan es la presencia del micro-tráfico de Sustancias Psicoactivas SPA y el embarazo adolescente, temas que han sido mitigados en el ICAM a través de una estructura pedagógica en donde se promueve el dialogo de saberes bajo la perspectiva de la escuela-comunidad.

(...) cuando los papás vienen a preguntar por (...) el desempeño académico de su hijo, porque tienen alguna dificultad. Y tomamos las cosas que siempre hemos dicho y es que nuestros estudiantes, deben ser y ¿Qué es ser? Ser persona, cuando tienen un conflicto y vienen a contar para encontrar soluciones, pero no son las impuesta por el maestro, sino que por medio del dialogo ellos encuentran la solución, en esos espacios ellos reflexionan sobre el problema y logran ser. (Grupo de discusión ICAM, Ubate – Cundinamarca, 23 de Julio de 2018).

Se resalta que la mayoría de sus estudiantes provienen de la ruralidad y dependen económicamente de las actividades agrícolas y mineras, consideran que la minería ha desplazado la agricultura, generando un desequilibrio en los sistemas ecológicos y las unidades de producción que determinaba los saberes que circulaban en la región, en

tanto así, él ICAM busca a través de sus espacios educativos promover una armonía que se fundamente en la investigación comunitaria en donde sus estudiantes son agentes de recuperación y construcción de los saberes.



Imagen 3. Ubaté – Cundinamarca, lombricultivo ICAM, 16 de Julio de 2018

Nacen como una propuesta de alfabetización para adultos cuyo propósito principal era lograr que los habitantes de la ruralidad accedieran a la educación. Paso a paso durante cuarenta años de experiencia han logrado instituir una propuesta que dialoga con la necesidad de establecer una relación con los saberes producidos en la región, invisibilizados por la propuesta de educación hegemónica que circula desde las esferas urbanas. Esta articulado a una organización del tercer sector denominada Fundación Bios Terrae, sus miembros fundadores son un actor institucional importante para la estructura escolar, cuentan con una comunidad de docentes, padres de familia y estudiantes al interior de la institución, usuarios externos que toman como referencia los saberes producidos sobre las actividades agrícolas que impactan a través de la innovación y la investigación en las formas de producir.

Cuentan con aliados externos que apoyan las actividades que desarrollan y han logrado a través de su ejercicio instituir nuevas prácticas en la concepción de la educación rural, las cuales se han implementado a través de los organismos encargados del control y vigilancia de las instituciones educativas en Colombia y los organismos relacionados con la protección del ambiente en la región. Así mismo, dentro de sus alianzas externas

han logrado relacionarse más allá de las fronteras regionales y nacionales, en la actualidad mantienen vínculos con el episcopado italiano, la embajada de Japón y ONU-medio ambiente, proceso que ha logrado fortalecer su apuesta por la educación rural, muchas veces a espaldas de la institucionalidad colombiana que no reconoce estos saberes y reproduce practicas que van en contravía de los saberes regionales.

Él ICAM considera que “el trabajo de la tierra hace parte importante de la pedagogía porque se da la enseñanza-aprendizaje en todos los lugares” (Grupo de discusión ICAM, Ubate – Cundinamarca, 23 de Julio de 2018). La granja hace parte de la pedagogía, consideran que la tierra los ayuda a valorar el trabajo, consideran así mismo que todo escenario de vida es un espacio de aprendizaje; por otro lado, usan como herramienta lo testimonial para reconstruir a través de sus diálogos las experiencias vividas en los aprendizajes con todos los miembros de la comunidad académica. Respecto a la didáctica consideran que debe renovarse a través de las mismas vivencias, consideran que es importante no establecer recetarios de la educación que no pueda discutirse a la luz de sus propias practicas, las didácticas emergen en el ambiente en donde se desarrolla el aprendizaje, en este caso todo escenario de vida es un escenario susceptible de ser aprovechado para educarse.

3.3 Tecnologías y prácticas pedagógicas territoriales: del Diálogo Cultural a las Prácticas pedagógicas hacer y saber hacer

Barbosa – Santander

Las relaciones de las experiencias vienen mediadas con alianzas que terminan normatizando el contexto, de allí que los saberes de las comunidades a través de las madres y sus comunidades vecinales se articulan con las ofertas de promoción de operadores de las cajas de compensación familiar que brindan programas a los hijos de los afiliados y otros habitantes rurales.

En el marco de los proyectos de aula, se desarrollan talleres desde el juego tradicional como la golosa el yermis, el trompo y el juego de las escondidas llamado pico por los campesinos en municipios como: Charala y Cimitarra, en donde se integran con los programas Leo y Jugando (Bucaramanga, Girón, Sabana de Torres, San Gil Oiba y Barbosa) que rotan como programas de trabajo social interterritoriales, donde los maestros se movilizan a través de la región.

Muchos de los movimientos territoriales se gestionan por gremios de padres que conforman asociaciones o juntas de vecinos que terminan integrándose al sistema como operadores financiados por el Estado, a través de las cajas de compensación privadas, cuando logran adaptarse a los requerimientos burocráticos de los entes territoriales.

Hacia mediados de la década de 1980 un grupo de madres comunitarias constituyen hogares de cuidado, los cuales transitaron a la figura del CDI (Centro de Desarrollo integral) que se operan actualmente por fundaciones y organizaciones sin ánimo de lucro ONG's. En el marco de estos centros se busca la atención de la diversidad, en clave de inclusión se organizan programas con pobladores de las Provincias de Velez, Guanenta y Soto que se organizan en sus dinámicas. Juego, lectura, arte y desarrollo de motricidades en los haceres en la producción de ambientes educativos para los niños.

Los proyectos pedagógicos surgen de las demandas más sentidas de la comunidad. Por ejemplo: en el nodo de Barbosa - urbano, las Hogares Comunitarios no cuentan con zonas verdes para realizar actividades físicas y recreativas, dado que la planta física del hogar comunitario es una casa de familia adaptada para prestar el servicio de atención a 11 o 14 niños. Las docentes percibieron que las familias no juegan con los niños y las actividades de los fines de semana se reducen a ver televisión y dormir. Dada esta situación surgen proyectos pedagógicos que vinculan a las familias alrededor del juego. *Aprendiendo a jugar* es un proyecto que reúne a seis hogares comunitarios, que busca generar espacios recreativos. Alrededor de este proyecto se han consolidado lazos entre la comunidad y los acercamientos a través de los juegos tradicionales, como el tejo, que

han brindado la posibilidad de establecer relaciones entre las familias, lo cual consolida un tejido más sólido alrededor del cuidado de la infancia.

Del proyecto *Aprendiendo a jugar* del nodo Barbosa, el juego tradicional del tejo se constituye una técnica del cuerpo social, ya que a través de estos encuentros se tejen relaciones y vínculos entre los integrantes de la comunidad posibilitando el fortalecimiento de los ambientes, a partir de estos encuentros se gestan ideas para mejorar las condiciones de los hogares comunitarios.



Imagen 4. Barbosa –Santander, Taller – Chiquinquirá 4 de Agosto de 2018

En tal sentido, se puede establecer que por medio del juego se desarrollan diferentes técnicas corporales que posibilitan tejer relaciones con el otro, ya que en el cuerpo se sitúan los lenguajes que dan cuenta del repertorio cultural que permite integrar las formas

en que se ordena el espacio. A través del movimiento del acto de lanzar el tejo se establece una conexión entre el cuerpo y las formas colectivas del grupo (Mauss, 1972).

Estas experiencias visualizan cómo desde la pedagogía las maestras son claves en la construcción de comunidad en el fortalecimiento del tejido de las relaciones entre la ciudad y la región. La escuela cambia su noción de dispositivo de normatividad y reproducción a uno de resistencia y conexión de redes de sentido territoriales con las cuales se sostienen formas de sobrevivencia de las familias en los escenarios de la región – ciudad. En este sentido se encuentra la entropía que se genera entre los sabedores en el doble juego de responder a la norma impuesta por la ciudad a la vez que generan redes de habilidades y solidaridades en la región.

Para ellas la ciudad es el origen de los formatos y la encuesta sin sentido, para ellas la ciudad es la burocracia encarnada en un control estéril de instrumentos que quieren dar cuenta de los niños y las familias, en las cuales se les pide poner en cuadrícula a sus familias e instituciones, dibujar sus acciones para que la ciudad entienda y que asuma que cumplen con su trabajo, cuando hay otras relaciones como las resistencias del día a día, las alianzas orales o de palabra y la confianza por resolver lo que pasa todo el tiempo, las violencias del machismo, así como el abandono que vienen a ser formas de conflicto con el que habitan las comunidades y los territorios.

Capítulo 4. Conclusiones

4.1 Cumplimiento de objetivos y aportes

Al entrar en contacto con las realidades territoriales expresadas en las narraciones de las comunidades, es posible a partir de los ejercicios de espacialización comprender las formas de organización de las experiencias con relación a los ejercicios de poder que ejercen los núcleos urbanos a través de procesos de concentración de recursos, donde ocurren dos movimientos que tienen que ver con la atracción y la dispersión, sobre las voluntades y saberes inscritos en los repertorios de las poblaciones.

En este sentido, unidades como territorios y tecnologías explican la manera en que las comunidades y sus saberes se enfrentan a una serie de relaciones, donde lo regional es llevado a encajar de manera forzosa en las lógicas urbanas de la planeación que implican las formas institucionales en que se organiza la ciudad en su producción cultural del fenómeno educativo.

Al encontrar las relaciones conflictivas entre los modelos de producción cultural educativa de sectores definidos por elementos configurantes como el género y la condición socio económica, se puede evidenciar el movimiento de las dinámicas y técnicas de las comunidades que transitan entre los campos de la informalidad a la formalidad, bien como opción de subsistencia o bien como necesidad de pertenencia a un modelo.

La gestación de una hegemonía en el modelo educativo y sus enfoques pedagógicos es potenciada por la tendencia cada vez mayor del Estado a homogeneizar sus políticas, en las cuales la diferencia es parte de un paisaje a observar pero no de reconocer, a través de la presentación de estos resultados se da cuenta de la manera en que se resuelven o encapsulan los conflictos entre gremios estatales y gremios particulares: en los tránsitos mencionados anteriormente entre acciones y organizaciones en clave de educación informal que devienen a la formalidad, hechos que dan cuenta del paso de las

apuestas de las comunidades como organizaciones sociales que terminan amalgamadas por la formalidad de los entes estatales.

En este sentido el trabajo desarrollado en los territorios dan cuenta de la forma en que sus lugares de enunciación, sus escenarios de formación y sus diálogos culturales se ven atravesados por las resistencias y asimilaciones de las lógicas de producción educativa estatal fundada en lo que se podría llamar un algoritmo urbano de producción educativa, a partir del cual se resuelve todo el proceso por encima de lo diverso. Estas diferencias tienen en común que son actores y comunidades que trabajan con los distintos grupos etarios en los territorios y han develado en sus cartografías la forma en que operan una serie de sinergias y lógicas territoriales y tecnológicas sobre sus experiencias

4.2 Producción asociada al proyecto

Evento – Conversatorio: Diálogos entre: Escuela, Ciudad – Región y Tecnomediaciones
16 de abril de 2018.



IBEROAMERICANA
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA

CONVERSATORIO:

DIÁLOGOS ENTRE:
ESCUELA, CIUDAD-REGIÓN Y TECNOMEDIACIONES

INVITADOS:

- MTRA. ALEYDA GUADALUPE GARCÍA GATELL
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE VERACRUZ (MÉXICO)
- DRA. ANA BRIZETH RAMÍREZ CABANZO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL – BOGOTÁ
- DR. ANDRÉS CASTIBLANCO ROLDÁN
UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
- DR. DANIEL ANDRÉS VELÁSQUEZ
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS

MODERA:

MAG. MÓNICA CUINEME RODRÍGUEZ
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA

ORGANIZA:

PROYECTO INTERINSTITUCIONAL KIVA PEDAGÓGICA,
GRUPO DE INVESTIGACIÓN GIEEP
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y RED CHISUA

FECHA: 16 DE ABRIL DE 2018
HORA: 2:30 A 5:30 PM
LUGAR: CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA,
AUDITORIO MERCEDES PATINO, DIRECCIÓN: CALLE 67 # 5- 27

IBEROAMERICANA
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA

MD
MINUTO DE DIOS

CHISUA
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA

chisua.gieep@gmail.com - Bogotá, Colombia

Imagen 5 publicidad, alusiva al encuentro Fuente: Archivo propio.

Ponencia internacional: Participación en el Primer Foro Mundial del Pensamiento Crítico / 8º Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales, como expositora en el Panel 23, Eje Innovaciones curriculares o institucionales en la formación en ciencias sociales y/o humanidades, organizado por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires – Argentina.

Artículo Internacional Scopus: En proceso de arbitraje revista Internacional Prisma Social – titulado: KIVA pedagógica: transformado la relación escuela-comunidad en clave de diálogo cultural.

Artículo en proceso: preparación de un artículo con referencia a las prácticas monitoreadas por la encuesta diseñada – dirigido a revista nacional indexada.

4.3 Líneas de trabajo futuras

Continuar con los procesos cartográficos de pedagogías otras en territorio nacionales encaminados a la construcción con el diálogo latinoamericano.

Anexos

Anexo 1 Modelo de encuesta validado

Anexo 2 Estadística validación Alfa de Cronbach

Anexo 3 Modelo de evaluación de jueces

5. Referencias

Adorno, T. W. (1998). Educación para la emancipación conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969). Madrid, España: Ediciones Morata. Arfuch, L. (2002). El Espacio Biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Arfuch, L. A. (2002). *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.

Bajtín, M. M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético: de los borradores y otros escritos* (1. ed). Barcelona : [Puerto Rico]: Anthropos ; Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

Barragán, D. F. G., & Amador, J. C. B. (2014). La cartografía social-pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación. *Itinerario educativo*, 28(64), 127–141.

Beltrán Villamizar, Y. I., Martínez Fuentes, Y. L., & Torrado Duarte, O. E. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Encuentros*, 13(2). Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/html/4766/476648794004/>

Belén, Martín, Rocío (2014) Contextos de aprendizaje Formales, No formales e informales. *Revista de didáctica* N° 12 pp11 -22

Benko, G. (2000). La recomposición de los espacios. *Geographicalia*, (38), 5–12.

Benveniste, E (1978). El aparato formal de la Enunciación. En: *Problemas de lingüística general*. México: S. XXI. Tomo 1

Boisier, S. E. (2006). Algunas reflexiones para aproximarse al concepto de ciudad-región. *Estudios sociales (Hermosillo, Son.)*, 14(28), 163–190.

Bourdieu, P. (2013). Los herederos: los estudiantes y la cultura. México: S. XXI

Deleuze, G. (1999). ¿Qué es un dispositivo? En: Foucault, filósofo. Argentina: Gedisa Editores. Fontalvo, I. M. S. (2011). Enfoques y modelos de educación intercultural. Praxis, 7, 30.

Cerbino, Mauro (2018) Por una Comunicación del Común: medios comunitarios, proximidad y acción. Ecuador. CIESPAL

Cerda Hugo (1996). Educación preescolar: historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica. Bogotá. Editorial Magisterio

Freire, P. (2003). Cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo XXI. Freire, P. (2006). Pedagogía del oprimido. México: Siglo Veintiuno.

Garay, S. L. (2016). Tensiones entre la familia y la escuela. Una mirada desde las condiciones contemporáneas de américa latina/Tensions Between Family and School. An Overview From the Stand Point or Contemporary Conditions in Latinamerica. Revista Teckne, 13(1). Recuperado a partir de <http://www.unihorizonte.edu.co/revistas/index.php/TECKNE/article/view/146>

García, Canclini, Nestor 2013. Revista TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación) | ISSN: 0213-084X | pp. 6/9 |Enero - Abril | www.telos.es

Garcia, B. C., & Chavez, D. (2014). Network-based innovation systems: A capital base for the Monterrey cityregion, Mexico. Expert Systems with Applications, 41(12), 5636–5646.

Girux, H. A. (2011). Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición. México: Siglo Veintiuno : Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios Sobre la Universidad.

Grimoldi, M. I. (2010). Memoria y recuerdo en la obra de Walter Benjamin. Resignificar el pasado, mirar el presente, conquistar el futuro. Recordando a Walter Benjamin. Justicia,

historia y verdad. Escrituras de la memoria. III Seminario Internacional de políticas de la memoria. Centro Haroldo Conti. Buenos Aires.

Magendzo, A. (2003). Transversalidad y currículum. Cooperativa Editorial Magisterio.
McLaren, P. (1994). Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Martín-Barbero, J. (1987). De los medios a las mediaciones. México: Ed. G. Gilli.
_____. (2003). La Educación desde la Comunicación. Bogotá: Norma.
Molina, C. M. B., Polanco, J. A. L. D. M., & Montes Hincapié, J. M. H. (2015). Bases para la gobernanza del distrito de ciencia, tecnología e innovación en Medellín, Colombia. *Semestre Económico*, 18(38), 191–213.
Orozco, G. (1998). Comunicación y Prácticas Sociales: Las prácticas en el contexto comunicativo. *Revista*