



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

Aula Urbana

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP / Magazín Aula Urbana - ISSN: 0123-4242 - Edición No. 99 / 2015



Escuelas múltiples, sentidos diversos

La escuela y
su complejidad

Mediaciones y saberes
Gestión y organización
escolar

Uaque: prácticas éticas, estéticas
y afectivas para la convivencia
en la escuela



Publicación del Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Número 99 – 2015
Escuelas múltiples, sentidos diversos

Directora
Nancy Martínez Álvarez

Subdirector Académico
Paulo Molina Bolívar

Asesores Dirección
Fernando Antonio Rincón Trujillo
Alba Nelly Gutiérrez Calvo
Jorge Orlando Castro Villarraga

Comité Editorial
Nancy Martínez Álvarez
Paulo Molina Bolívar
Fernando Antonio Rincón Trujillo
Alba Nelly Gutiérrez Calvo
Ruth Amanda Cortés Salcedo
Johanna Milena Jiménez Posada
Diana María Prada Romero
Steven Zabala Correa
María del Pilar Rubio Gómez
Jorge Alberto Palacio Castañeda
Luisa Fernanda Acuña Beltrán
Andrea Bustamante Ramírez
Richard Romo Guacas

Edición
Johanna Milena Jiménez Posada

Coordinación de Comunicación y Editorial
Diana María Prada Romero

Diseño y diagramación
Steven Zabala Correa

Fotografías
Archivo IDEP

Impresión
Subdirección Imprenta Distrital –DDDI
Tiraje: 3 mil ejemplares

Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen las políticas institucionales del IDEP. El Comité Editorial del **Magazín Aula Urbana** agradece los artículos enviados y se reserva la decisión de publicarlos, de editar, adaptar a lenguaje periodístico y de realizar las correcciones de estilo pertinentes. Los colaboradores pueden remitirse a idep@idep.edu.co o a las oficinas del IDEP. Se autoriza la reproducción de los textos citando la fuente; agradecemos el envío de una copia de la publicación en la que se realice.

Correspondencia
Magazín Aula Urbana, IDEP
Avenida Calle 26 No. 69D – 91, Torre 2
Oficina 806 / **PBX** 2 63 06 03
Bogotá D.C. Colombia
idep@idep.edu.co / www.idep.edu.co

Claves para pensar los sentidos de la escuela hoy

Este número del Magazín Aula Urbana es un reconocimiento especial al interés explícito del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP, expresado a través de equipo de trabajo académico del Componente Escuela, Currículo y Pedagogía para que niños, niñas y jóvenes de los colegios públicos del Distrito Capital aprendan en las mejores condiciones.

El Componente Escuela, Currículo y Pedagogía - ECP, incorporando elementos especiales en el diseño de esta edición 99 del MAU, busca resaltar desde la figura metafórica del caleidoscopio la intención de movimiento continuo, de convergencia, de integración que se genera cuando nos preguntamos por la vida en las escuelas, por los saberes que la habitan y por los sujetos que allí concurren.

Quizás uno de los méritos más importantes de los estudios desarrollados por el Componente ECP durante la vigencia de la Bogotá Humana 2012-2016 haya sido precisamente el de advertir y corroborar el potencial de las escuelas; de los colectivos de maestros y maestras; de los niños, niñas y jóvenes en las rutas posibles para responder a los múltiples retos, teniendo presente para ello la configuración de estrategias participativas unido a la creación y producción colaborativa de material educativo y didáctico dirigido a todos y cada uno de los colegios del Distrito.

Además de mostrar los referentes más significativos del Componente ECP en su trasegar por más de tres años, el Magazín 99 se encuentra estructurado a propósito de tres claves para la educación que el IDEP deja como legado e impronta de sus acciones en el territorio: la primera de ellas, escuchar a los niños y niñas, a sus familias y comunidades; la segunda, comprender el aprender como base para la enseñanza; la tercera, disponer la escuela y la ciudad para los saberes y la vida. Las páginas siguientes hacen alusión a este esfuerzo colectivo y apenas son una provocación para la conversación que se teje y entreteteje en los diferentes espacios interesados en la recuperación del saber pedagógico y las posibilidades siempre abiertas para pensar los sentidos de la escuela hoy.

Consecuentes con la impronta participativa que caracterizó a los estudios desarrollados por el componente, algunas de las imágenes de este magazín, especialmente las utilizadas en la carátula, hacen parte de un trabajo colaborativo liderado por la maestra Claudia Patricia Gallo Castro, de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, que junto con un grupo de estudiantes del ciclo de formación complementaria, coordinaron la elaboración de diferentes figuras que recrearon el movimiento, la belleza y simetría de un caleidoscopio humano con la colaboración de los estudiantes de los grados once y cuarto de primaria.

La escuela y su complejidad



**POR: Jorge Orlando Castro Villarraga¹
Adriana Marcela Londoño²
Luz Sney Cardozo³**

El Magazín Aula Urbana (MAU), que usted tiene en sus manos brinda algunas pistas para comprender la magnitud y la complejidad del trabajo que desarrolla desde el IDEP un grupo de investigadores, profesionales, maestros y maestras que de diferentes maneras y a través de diversas modalidades de trabajo han ido configurando el Componente Académico Escuela, Currículo y Pedagogía, ECP. En este número del MAU, la disposición de textos, imágenes y testimonios tiene una intencionalidad concreta: mostrar ante la comunidad educativa del Distrito Capital cuáles son nuestros intereses y hacia dónde se han dirigido las preguntas que hemos abordado desde el año 2012, entrelazados con algunos de los resultados obtenidos en los estudios realizados en este periodo de tiempo.

El punto de partida: un problema y tres ámbitos

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

En esta travesía han sido múltiples las voces y visiones que han perfilado la arquitectura básica del diseño estratégico sustentado en tres ámbitos: saberes y mediaciones, convivencia escolar y organización escolar, entendidos como subcampos temáticos que aluden a nociones, prácticas y sujetos relacionados con la escuela.

¹ Asesor de dirección IDEP y coordinador Diseño Estratégico Componente Escuela, Currículo y Pedagogía. Correo: jcastro@idep.edu.co

² Coinvestigadora Diseño Estratégico Componente Escuela, Currículo y Pedagogía. Correo: adriamarcelondono@gmail.com

³ Asistente Diseño Estratégico Componente Escuela, Currículo y Pedagogía. Correo: luzsney@gmail.com



Partiendo de un interés particular por el adentro de la escuela, el trabajo desarrollado desde el grupo académico del Componente y la interlocución permanente con experiencias pedagógicas lideradas por colectivos de maestros y maestras, hicieron evidente la necesidad y la virtud de una mirada más amplia sobre la escuela y los procesos que allí se generan para hacer visible tanto su riqueza y potencial como sus contradicciones y tensiones.

El MAU despliega en sus páginas algunos de los aspectos más significativos que delimitan y caracterizan tales ámbitos combinando las reflexiones de orden conceptual con testimonios y experiencias pedagógicas de los equipos de trabajo académico (investigadores y colectivos de maestros y maestras). A su vez tiene el propósito de mostrar el sentido, la potencia y complejidad del Componente académico ECP y la ruta trazada, que se inscribe en lo que hemos denominado como su diseño estratégico, asunto que se abordará en esta primera parte.

Pensar el diseño estratégico

La valoración y proyección del trabajo que se ha desarrollado en el Componente Académico Escuela, Currículo y Pedagogía parte de varias condiciones básicas: problematizar la relación preguntando por los sentidos de la escuela que hoy siguen gravitando entre el entusiasmo y el desencanto; potenciar aquellas opciones que desbordan la tradición curricular centrada usualmente en opciones instrumentales y eficientistas sobre la práctica de los maestros y redimensionar el lugar de la pedagogía y más exactamente, la producción de saber pedagógico desde escuelas, en sus relaciones con el territorio, en la interlocución con los diferentes sujetos involucrados (escolares, maestros, familias, comunidades) con los maestros y maestras desde su práctica. Estas premisas centrales pasan obviamente por las preguntas sobre la escuela, las prácticas que gravitan en su interior y las posibilidades que se abren hacia nuevas formas de recrearla.

La ruta propuesta, clave en el diseño estratégico del Componente y en los estudios que lo sustentan, fue la de trabajar en dos planos analíticos: el primero, los estados del arte o del conocimiento, que han servido para mostrar tendencias y los aspectos más significativos relacionados con los tres ámbitos y con cada uno de los estudios desarrollados. Este primer plano, permite al diseño estratégico, en su conjunto, nutrirse de la discusión actual del campo educativo y pedagógico realizado entre comunidades especializadas, gracias a las apropiaciones que de ellas hacen los estudios desarrollados. El segundo plano analítico da cuenta de manera permanente de un estado de las prácticas, que a su vez generan un saber, cuyas evidencias se encuentran en las experiencias pedagógicas (más de 100) que sin perder de vista sus trazos, contradicciones, ondulaciones y logros nos dan una visión de lo que acontece, del devenir en la voz de los maestros y maestras, de la vida misma en las escuelas.

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

un seguimiento a algunas nociones y categorías claves utilizadas y apropiadas en los estudios; las segundas, trazando el mapa de relaciones e interacciones que configuran las experiencias gestadas desde los colectivos de maestros y su vínculo con el territorio. Uno y otro plano concebidos desde la perspectiva del saber pedagógico, validan y legitiman al Componente como opción para enfrentar el problema planteado de contribuir para que los niños aprendan en las mejores condiciones, con un punto de convergencia, común en todos los estudios desarrollados: hacer comunicable los resultados obtenidos generando una línea de acción explícita conducente a la elaboración y puesta en escena de material educativo y didáctico o de aquellas herramientas didácticas (impresas algunas, digitales otras) dirigidas hacia o construidas con los niños, niñas y jóvenes.

En diversos momentos, las discusiones del equipo de diseño estratégico del Componente pusieron de presente la pregunta por lo esencial, por aquella noción que nombra aquello que les es propio a maestros y maestras, vinculando la escuela con el IDEP: el saber pedagógico. Partimos pues de una noción amplia de saber pedagógico² que en una primera aproximación a la arquitectura del diseño estratégico permite la identificación y análisis de aquellas nociones o categorías que resultan claves por ser constitutivas de este componente: escuela, currículo, saberes, mediaciones, convivencia, gestión y aprendizaje unidas a otras como familia y comunidad. Para visualizar la interrelación entre estas nociones y categorías se recurrió a una imagen en espiral, en donde el ámbito se escinde en una imagen abierta, en perspectiva y construcción permanente cuyos atributos son la circulación y el movimiento, en nuestro caso, de nociones y categorías que hacen parte del horizonte conceptual de la pedagogía (ZULUAGA, 1999) como foco de interés en los estudios adelantados por el componente. La imagen en espiral sugiere la articulación entre ellos y sus bifurcaciones.

² Cuando hablamos de saber pedagógico se hace alusión a aquel conjunto de nociones y prácticas que han configurado un campo de reflexión sobre la educación, la pedagogía, la escuela y el maestro. El saber pedagógico es un efecto de tales relaciones, de las problematizaciones planteadas y de las opciones generadas que corresponden con una historicidad propia, planteando una relación con los saberes específicos y su enseñanza en el sentido trabajado por Zuluaga; tal acepción en este texto, se amplía a los saberes y mediaciones que tienen ocurrencia más allá de las disciplinas de la escuela, en contextos formales y virtuales. De hecho, este texto en su conjunto es una propuesta ampliada, actual y situada del saber pedagógico, desde la experiencia del Componente Académico ECP del IDEP.



Como se puede observar en esta imagen, no interesa tanto la delimitación explícita por ámbitos sino la distribución en el espacio de nociones que sugieren relaciones y movimiento, dejando abierta la posibilidad de pensar en distintas articulaciones y combinaciones claves. Y es desde esta espiral que la propuesta del diseño estratégico del Componente Académico ECP ha planteado por lo menos ocho relaciones que redimensionan y potencian nuestra percepción de la escuela, su construcción conceptual y sus posibilidades como eje nucleador del Componente. En su delimitación se ha optado por una estructura dúctil, abierta y flexible que permita obtener resultados parciales concebidos dentro de un conjunto más amplio. A su vez, estas relaciones nociones, desde la óptica del diseño estratégico, son concebidas como pliegues en tanto marcan un quiebre, una ondulación o un accidente para configurar una comprensión crítica y alternativa de la escuela hoy, dando lugar a otra forma de apreciar aquello que se hace visible luego de estar en la penumbra. La alusión a los pliegues busca precisamente dibujar aquellos mapas nocturnos, siguiendo la tesis de Martín Barbero, que nos muestran un panorama de lo diverso y peculiar, así como de lo emergente y las resistencias a propósito de la escuela y sus intersticios, de las prácticas y los maestros y maestras en el territorio.

Ahora bien, la propuesta del Diseño desplegada en estas ondulaciones apoya la sistematización de los hallazgos y resultados de los estudios profundizando en ellos y su incidencia en el Componente, con el fin de generar nuevos tópicos

para estudios posteriores y recoger la memoria del saber pedagógico que se va construyendo desde la confluencia entre distintos planos institucionales: el del IDEP (como instituto generador de conocimiento en educación y pedagogía), el de la escuela (como epicentro cultural) y el del maestro (como productor de saber pedagógico).

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

Hasta este momento, las relaciones propuestas a manera de pliegues, se presentan en la siguiente página:

Plegando y desplegando la escuela se va configurando

Este pliegue se conecta con una dimensión localizada y situada de los saberes en donde se intenta conectar la Escuela, con los saberes y el territorio, al reconocer como el contacto permanente y dialógico con el contexto de la escuela, con los territorios que la circundan, no solo desafía los saberes dominantes y hegemónicos que circulan en ella, sino que dinamizan los diálogos inter y multidisciplinares a la hora de abordar la realidad. De igual forma, más que un objeto de enseñanza, el territorio, comprendido desde una perspectiva política le apuesta a la formación de ciudadanos conscientes de su capacidad de transformación del contexto en el que habitan, al hacer visible esos lugares y sus necesidades y dotar de sentido a los territorios que apropian y significan, y comprender ante todo el compromiso que tienen con ellos y con sus comunidades, que es un compromiso político que comulga con lo que Gadotti denominó la humanización de la escuela, al pensar la escuela como “un nuevo territorio de construcción de ciudadanía” (Gadotti: 2005,53)

ESCUELAS/SABERES/TERRITORIO

En el marco de este pliegue el cuerpo se entiende como territorio en donde se articulan los sentidos y significados del nosotros y de los otros, pero también como “portador de saberes, huellas y biografías, individualidad y sociabilidad” (Arcila: 2014,101). El cuerpo “se juega en lo público y en lo privado, esta en constante construcción –deconstrucción, aprendizaje, devenir y cambio. Es representación social y cultural, pues es moldeado y construido social y culturalmente, lo que le otorga una dimensión simbólica, o mejor de metáfora, de la experiencia individual de ser cuerpo” (Arcila:2014, 101)

ESCUELA/CUERPO/
EXPERIENCIA ESTÉTICA

ESCUELA/APRENDIZAJES/
MEDIACIONES

Este pliegue se encuentra relacionado directamente con el problema central del componente académico Escuela, Currículo y Pedagogía, relacionado con el aprendizaje de niños y niñas en las mejores condiciones, por lo que se concentra en examinar la manera en que se construyen los saberes a partir del sujeto que aprende, en su relación con el objeto de aprendizaje y con las herramientas que intervienen en este proceso de mediación (Acuña: 2015). Por ello, esta relación se concentra en las mediaciones entendidas como interacciones que permiten comprender el mundo, desarrollando la capacidad de los sujetos para aprender, y con ello para modificar o transformar su realidad a partir del uso de artefactos. Estos artefactos no son elementos aislados de la cultura, sino que “están estrechamente ligados al contexto al que pertenecen y son mediadores entre el sujeto y el objeto que posibilitan la modificación del mismo o elementos de éste” (Osorio:206, citado por Acuña:2015)

ESCUELA/FAMILIA/COMUNIDAD

En este pliegue se reivindica la importancia de la familia en el desarrollo integral de las personas, en tanto favorece los procesos de crecimiento y fortalecimiento de la autonomía de los individuos en formación. Por ello, junto con la escuela, la familia se erige como institución clave para lograr el objetivo de educar a los niños, niñas y jóvenes colombianos, al ser el agente socializador primario de ellos. En este sentido, estudiar la relación entre la escuela y la familia lleva a “comprender el lugar que la familia ocupa en los procesos de formación, y por lo tanto, en los de enseñanza y aprendizaje, a la vez, que ayuda a conformar una visión amplia sobre las estrategias que se emplean, sobre sus logros y falencias y ante todo, sobre las bondades que trae el reconocimiento de su preponderancia y función social en relación a la educación de los miembros más jóvenes de una sociedad” (Cabrera, Docal, Moreno et als: 2014, 6)

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

ESCUELA/CONVIVENCIA/PRÁCTICAS/
ÉTICAS/ESTÉTICAS/AFFECTIVAS

ESCUELA/MEMORIA/TERRITORIO

Esta relación parte de entender al territorio como una construcción de los sujetos que lo habitan, razón por la cual la escuela se comprende como “un territorio particular construido socialmente en función de las relaciones pedagógicas que se establecen entre los sujetos que lo constituyen. Esto significa que la presencia de la pedagogía, como protagonista, es lo que hace de la Escuela un territorio distinto de otros” (Pulido: 2015, 4). En su cruce con la memoria, la escuela entendida como un territorio particular construido socialmente por los sujetos que la habitan, está conformada por un conjunto de trazos del deambular de las relaciones entre los sujetos por sus espacios y tiempos, comprendidos en clave pedagógica (Pulido:2015), que constituyen lo que se denomina la memoria de la escuela, que no hace sino referencia a la vida misma de la escuela

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

ESCUELA/GESTIÓN/ORGANIZACIÓN

ESCUELA/SABERES TECNOMEDIADOS/
NUEVAS CIUDADANÍAS

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

La figura que se incluye a continuación, aporta una visión del diseño estratégico de Componente Académico ECP cercano al proceso seguido. Se incluyen las nociones, relaciones, interacciones y vínculos que se han desarrollado:



¿Dónde vamos?

El componente académico ECP desde la metáfora del caleidoscopio

La dinámica planteada desde los estudios desarrollados en el Componente Académico ECP, su complejidad y las múltiples miradas sobre la escuela allí presentes, indicaron la necesidad de proponer una metáfora y no solamente una figura para representar al Componente. Para ello recurrimos a la metáfora del CALEIDOSCOPIO, que además de tener el atributo de ser un objeto tangible y cercano a la cotidianidad, desborda un esquema rígido y propone de entrada una disposición lúdica; evoca la acción, el movimiento, la multiplicidad y la diversidad cuando pensamos la escuela, su sujetos y las prácticas que la constituyen; en su composición sugiere el tejido, la urdimbre y los diferentes pliegues que la configuran, cuando la mirada se orienta hacia las relaciones y las interacciones que la hacen viva y que le dan un ritmo a su transcurrir.



Metáfora del caleidoscopio:
Atendiendo a su significado etimológico se unen tres palabras de origen griego: kalos (bello), eidos (forma) y scopeo (observar), el caleidoscopio nos invita a “observar formas bellas”

Los miembros de la ONG *We are Pi*, creadores del video filmado al interior de un caleidoscopio de 18 metros, expresan de la siguiente manera la representación del Componente a través de esta metáfora: el proyecto trató de crear una unión entre los patrones geométricos del arte árabe con el increíble poder creativo que surge cuando un grupo de personas se unen para trabajar juntos por un fin común.

En este sentido, cada uno de los tres ámbitos son planos equivalentes a espejos que por el efecto mismo del caleidoscopio, generan un efecto visual de composición cuyo mérito es el de mostrar la diversidad, el movimiento, los múltiples puntos de mirada que se

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



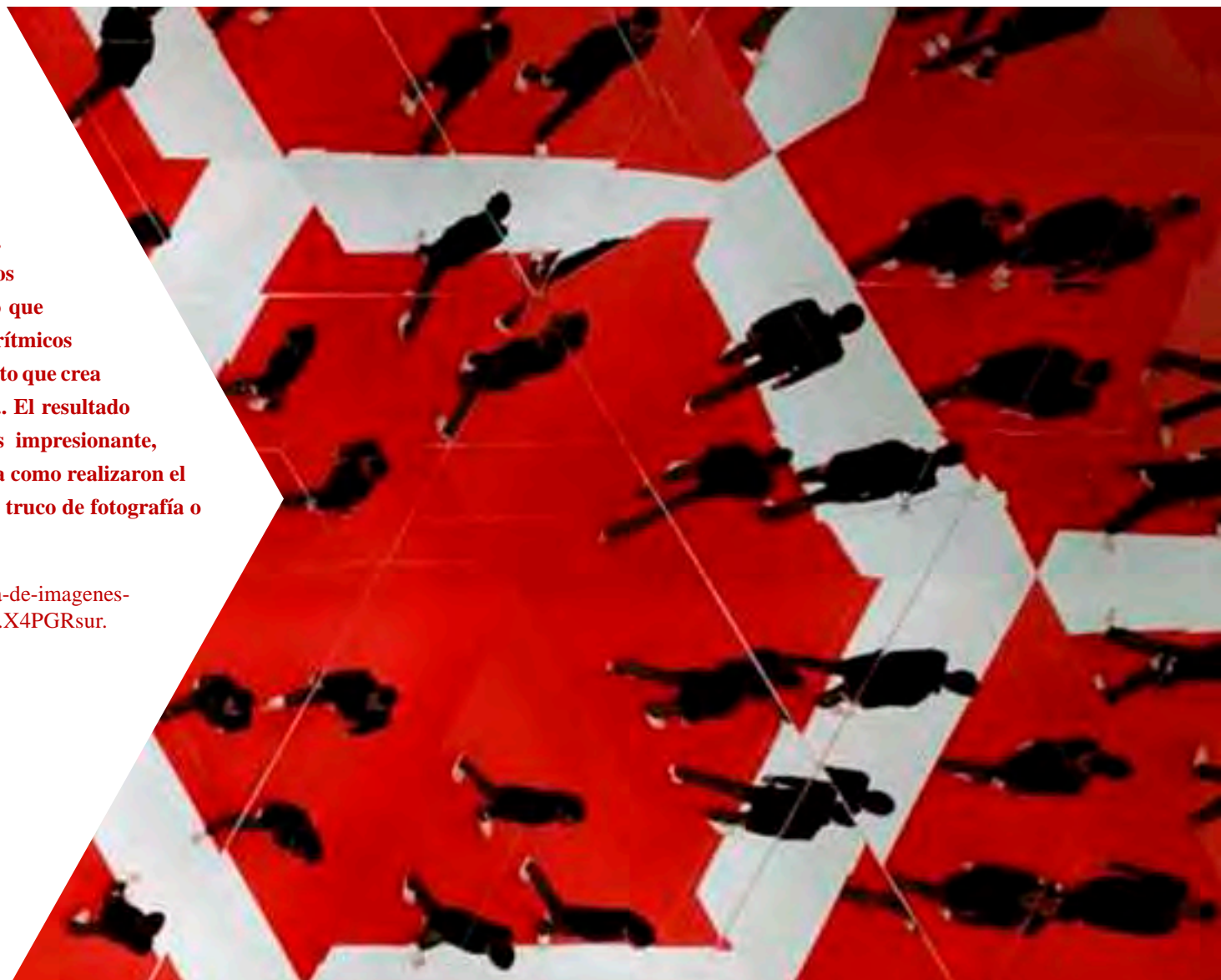
Los problemas planteados para cada uno de los componentes académicos del IDEP se inscriben en el marco del plan de desarrollo 2012-2016 y del programa Construcción de saberes. Educación incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender. En el caso específico del Componente Académico ECP, las acciones programáticas previstas giraron en torno a un problema específico: “los niños, niñas y jóvenes no aprenden todo lo que deberían aprender para elegir y construir su proyecto de vida digna” (IDEP, 2013).

Cuatro son los Componentes Académicos que estructuran los grupos de trabajo del IDEP: Educación y Políticas Públicas; Cualificación Docente; Comunicación, Socialización y Divulgación; y Escuela Currículo y Pedagogía. Este último se encarga de abordar “aspectos relacionados con la pedagogía, la didáctica y el ejercicio docente en los diferentes ciclos, grados, áreas, proyectos escolares, tiempos y espacios al interior de las instituciones y en sus contextos de relación y desempeño” (IDEP, 2013, p. 4).



La organización sin fines de lucro *We Are Pi*, fabricó un enorme caleidoscopio de 18 metros de altura para crear un hermosísimo video que combina la ejecución de movimientos rítmicos hechos por un grupo de personas bajo el efecto que crea el prisma de los espejos del caleidoscopio. .. El resultado puede verse en el video que sin duda es impresionante, aparte de bello. .. El segundo video muestra como realizaron el proyecto, que a propósito no utilizó ningún truco de fotografía o ayuda de CGI.

<http://www.tecnomundo.net/2012/04/sinfonia-de-imagenes-con-un-caleidoscopio-de-18-metros/#sthash.X4PGRsur.WbGIkau1.dpuf>



A continuación se presentan algunas premisas que están en la base del diseño estratégico y que han orientado el trabajo del equipo académico durante el año 2015:

- El Componente Académico ECP está ligado a una reflexión situada sobre los saberes y las prácticas. La reflexión situada hace alusión tanto a la escuela como a la ciudad, el tejido que las liga y las condiciones en que son posibles.

- La configuración del Componente Académico ECP asume de manera permanente y continua la pregunta por el “sentido de la escuela”, por aquello que designamos como currículo y su problematización, y por la Pedagogía (o más exactamente por el saber pedagógico) que, a pesar de sus avatares, (Best, 1988) es todavía hoy un campo interesante y prolífico para inscribir el debate sobre los saberes.

- La dinámica generada en torno al Componente Académico ECP invita al desarrollo de estudios que permitan seguir documentando tanto la discusión teórica generada en torno a los nociones que la constituyen como al estado de las prácticas que vinculan el trabajo del IDEP con reflexiones críticas y ancladas en el territorio o en los territorios.

- El equipo de trabajo académico del Componente se distancia de cualquier visión hegemónica y unívoca de la mirada hacia la escuela. Siguiendo a Boa-

ventura de Souza Santos (2009) y a propósito de la metáfora del caleidoscopio, se trata de acoger el pensamiento en plural para advertir los diferentes planos, aprehender las variadas inteligibilidades, visibilizar múltiples prácticas, generar relatos de experiencia, abrirse a otras narrativas como un horizonte deseable y pertinente. Asumir los retos del Componente Académico ECP bajo las apuestas de la ecología de los saberes plantea, a su vez, una visión más amplia de la monocultura del saber y del rigor científico, señalando la necesidad de romper dicha hegemonía y reconocer la presencia, la existencia y la emergencia de otros saberes.

- El diseño estratégico además de nutrirse de una concepción sobre la pedagogía como saber pedagógico, lo hace también considerándola como campo:

La pedagogía como campo sugiere un espacio simbólico de lucha, que en nuestro caso particular, da cuenta de las prácticas y saberes, las producciones teóricas, los relatos de vida, los conceptos emergentes, la apropiación y recepción de discursos, pero también los conflictos, intereses, olvidos y deseos. La noción de campo permite captar esta pluralidad de posiciones, reconocer los aportes de grupos de reflexión e investigación que han contribuido a la configuración de la pedagogía como campo, en donde orbitan diversas posiciones y procesos de institucionalización. (Castro, 2010).

En conclusión, el atributo del diseño estratégico del Componente Académico Escuela, Currículo y Pedagogía se encuentra precisamente en su disposición abierta y flexible para captar la novedad, mostrando aquellos pliegues que desplazan el centro de nuestras comprensiones y hacen visible la riqueza de las

prácticas en el territorio-escuela en la dinámica propia de construir saberes sobre los saberes, y en la exploración de nuevas formas de mediación para que los niños, niñas y jóvenes rompan la brecha entre el aprender para la vida y el aprender en la vida.

Bibliografía

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2012, 5 de julio). Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012 -2016. Bogotá: Secretaría de Gobierno. Recuperado de <http://idrd.gov.co/sitio/idrd/Documentos/PLAN-DESARROLLO2012-2016.pdf>
- Autores varios (2014). Saberes, escuela y ciudad. Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del Distrito Capital. Bogotá: IDEP.
- BEST, F. (1988). Los avatares de la palabra “pedagogía”. *Perspectivas*, XVIII(2), pp. 163-172.
- SANTOS Boaventura de Souza (2009). *Pedagogías del sur*. México: Siglo XXI Editores.
- BOURDIEU, P. (2006). La lógica de los campos (Entrevista a Pierre Bourdieu). Recuperado de <http://pierre-bourdieu.blogspot.com/2006/07/la-lgi-ca-de-los-camposentrevista.html>
- CASTRO V., J. O. (2010). Componente Común. Formación Inicial de Maestros (Documento de trabajo). Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Departamento de Pedagogía.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP]. (2013). Proyecto de Inversión 702 2012-2016: Investigación e innovación para la construcción de conocimiento educativo y pedagógico. Bogotá.
- ZULUAGA, Olga Lucía (1999) *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Antropos.





Construcción de saberes en una perspectiva particular A propósito de la mediación

Dentro del Componente Escuela, Currículo y Pedagogía se encuentra el ámbito: saberes y mediaciones, como escenario que posibilita abordar problemáticas relacionadas con la manera en que se construyen los saberes desde la perspectiva del “sujeto que aprende”, su relación con el “objeto de aprendizaje” y las “herramientas” que inciden en dicho proceso de interacción.

POR:

Rita Flórez Romero¹

Jaime Castro Martínez²

Luisa Fernanda Acuña Beltrán³

La mediación, en sentido estricto, señala una forma particular de relación de un sujeto con los objetos del mundo. Estas formas de relación han sido abordadas de maneras distintas, ya sea en el ámbito de la filosofía, como categoría relacional hegeliana (Sánchez López, 1985), en el derecho y su uso en la resolución de conflictos (Nadal, 2010), en la epistemología de las ciencias sociales, especialmente en el estudio del control social (Martín-Serrano, 1987), en la comunicación y el lugar de “los medios” (Martín-Serrano, 1986) y en la educación, especialmente con el concepto de mediación simbólica y sus derivaciones hacia la mediación pedagógica (Vygotski, 1995a).

Algunas de estas diferentes perspectivas sobre mediación se evidencian en testimonios de docentes participantes en nuestros estudios: “El maestro es uno de los mediadores del accionar de la propuesta, quien es un orientador y constructor a partir de la interacción entre los participantes de la acción de aprender; también están las guías de trabajo que se encuentran articuladas en las Unidades Didácticas que componen la Secuencia Didáctica, con ellas, las interacciones subjetivas que se dan entre los niños y que se posibilitan al privilegiar en el aula el trabajo colectivo”.

La mediación en educación

Para Cole (1989), la mediación “no es más que la interacción adecuada a la significación que ha hecho el sujeto del artefacto, en virtud

de una significación compartida localmente [...]”. El papel de la educación consistiría en propiciar significaciones que permitan una relación intercultural positiva, o sea, una apropiación dotada de sentido y significado, en la cual el objeto se reconoce en la interacción como sujeto cultural activo que se recrea con aquello que la cultura le ofrece (Cole, 1989).

Por objeto se entiende lo que se encuentra en el mundo con el cual el sujeto se relaciona por medio de los artefactos. Es el ser humano que elabora interpretaciones del mundo, el que construye interpretantes (Osorio, 2006). Los artefactos, por su parte, no son elementos aislados de la cultura, están estrechamente ligados al contexto al que pertenecen y son mediadores entre el sujeto y el objeto que posibilitan la modificación del mismo o elementos de éste (Osorio, 2006). Los artefactos en el proceso de enseñanza y aprendizaje serían entonces herramientas como: estrategias didácticas, materiales didácticos, recursos tecnológicos, entre otros.

Por su parte, Feuerstein (Feuerstein & Reimer, 1980; Feuerstein, 1980), asume varios significados de la mediación, así:

1. La mediación es aquello que hace comprender que el mundo se ha hecho importante para nosotros porque ha sido experimentado a través de la interacción mediada.
2. La mediación es “desarrollar la capacidad de aprender”.
3. Es modificar al sujeto de aprendizaje y para ello el docente debe trabajar en él.

¹ Coordinadora general Grupo de Investigación: “Cognición y Lenguaje en la Infancia”. Departamento de Comunicación Humana - Universidad Nacional de Colombia. Correo: rflorez@unal.edu.co

² Investigador - grupo de Investigación: “Cognición y Lenguaje en la Infancia”. Departamento de Comunicación Humana - Universidad Nacional de Colombia. Correo: jaiacastrom@unal.edu.co

³ Profesional Especializada e Investigadora IDEP. Correo: lacuna@idep.edu.co

4. Es trabajar en el alumno para que reciba lo que se quiere enseñar.
 5. Es “abrir conductos que faciliten el aprendizaje y que generen cambios de carácter estructural que modifiquen el curso y dirección del desarrollo cognitivo”.
- En el contexto educativo podríamos establecer tres tipologías de mediación: Mediación semiótica, mediación pedagógica y mediación tecnológica.

Mediación semiótica

La participación de la mediación semiótica enmarca la construcción y uso de signos en el desarrollo de los diferentes procesos mentales que utiliza el sujeto. Como lo menciona Valsiner (2001), el desarrollo de la mediación semiótica enmarca la construcción y el uso de los signos en los procesos intrapsicológicos

e intersicológicos, mediación que se hace posible en la interacción entre los sujetos. Los signos son subjetivamente consuetudinarios, intersubjetivamente consolidados y almacenados en los procesos internos (intrapsicológicos – pensamiento) y externos (intersicológicos – comunicación).

En este tipo de mediación, desde el Componente Escuela, Currículo y Pedagogía se han identificado experiencias realizadas por maestros y maestras de la ciudad, las cuales hacen uso de signos y símbolos como herramientas de acercamiento a la realidad y construcción de conocimiento. Hemos ubicado este tipo de experiencias en un eje denominado: “Lenguaje, Comunicación y Representaciones”



Mediación pedagógica

Si interpretamos la mediación simbólica antes mencionada y la llevamos a la situación de enseñanza y aprendizaje, descubriremos que las situaciones en donde el mediador es, en primera instancia, el educador o profesor, podremos hablar de mediación pedagógica. La mediación pedagógica es el conjunto de acciones, recursos y materiales didácticos que intervienen en el proceso educativo para facilitar la enseñanza y el aprendizaje (Córca, n.d.). Permite que el alumno sea protagonista de su propio aprendizaje al interactuar entre la información y otros estudiantes, con la organización y con los medios técnicos.

En la mediación pedagógica el docente es el facilitador en la medida que planea estratégicamente el aprendizaje y media para que el aprendiz construya sus propios significados a la luz de su realidad. En esta mediación se reúnen los elementos antes expuestos de mediación simbólica, de contexto y de

significación del aprendizaje. El contexto pasa al ámbito de la escuela y sus interacciones (Córca, n.d.).

Para los docentes constituye un desafío mediar entre los contenidos que deben transmitir, el alumno destinatario y la acción, para lograr la comprensión efectiva de esos contenidos. Cada vez que el docente enseña, se plantea un problema a resolver, que varía en relación a las características de los alumnos, los cambios que va sufriendo el contenido y la aplicación en su contexto social y cultural (Carriego, 2000). Según Coll (1988), es necesario que el docente planifique de manera sistemática sus procesos y acciones como un mediador que organiza la actividad de aprendizaje y la actividad auto-estructurante del estudiante. De esta forma, la enseñanza puede considerarse en sí misma como una mediación, siendo la relación enseñanza-aprendizaje no unívoca y trascendiendo las posibles relaciones causa-efecto.

Además, cuando se habla de mediación pedagógica se tiene en cuenta principalmente cierto género de acciones y actividades ejecutadas para obtener modificaciones en las personas. Estas acciones pueden ser más o menos formales, están asociadas de alguna manera y en algún momento con la intencionalidad y la conciencia⁴ de los sujetos (Labarrere, n.d.).

El objetivo de la mediación pedagógica es la transformación, desencadenar o promover procesos de reestructuración en la personalidad, o en los sujetos, individuales o colectivos. De esta forma, la mediación se define también por sus motivaciones, sus objetivos y sus consecuencias (Carriego, 2000). También se refiere a los procesamientos didácticos de la información para hacerla aprendible, ya que permite visualizar el tratamiento de los contenidos y de las formas de expresión en relaciones comunicativas que realicen una selección y

combinación de los medios y formatos que posibilitan andamiar el aprendizaje presencial y a distancia y, en consecuencia, fortalecer las potencialidades de interactividad a través de los materiales educativos (Fainholc, 2004).

Podemos afirmar que todas las experiencias acompañadas desde el Componente Escuela, Currículo y Pedagogía, realizadas por maestros y maestras, se ubican dentro de esta perspectiva de mediación pedagógica. No obstante, en aras de ejemplificar la diversidad de procesos que ocurren en el aula para consolidar este “andamiaje” requerido en la construcción de saberes dentro y fuera del aula, incluimos en el siguiente esquema los proyectos de los ejes que hemos denominado: “Inclusión y diversidad” y “Desarrollo emocional, afectividad y familia”.



Mediación tecnológica

Como hemos visto, las relaciones entre el sujeto y el objeto sólo pueden darse de dos maneras: inmediatas (directas o naturales), o mediadas a través de los artefactos culturales disponibles (Cole, 1989; Daniels, 2004; Vygotski,

1978). En ese sentido, “cualquier artefacto cultural está imbuido de significado y valor por existir dentro de un campo de la actividad humana, y ofrece una enorme potencialidad como instrumento mediacional del funcionamiento cognitivo, como sistema de construcción de significados o de transformación y creación de contenidos culturales” (Díaz-Barriga, 2005; p.4)

⁴ La Intencionalidad y la Conciencia, desde el punto de vista del autor, son dos aspectos que se encuentran íntimamente relacionados a la actividad mediadora y se refieren al planteamiento de objetivos, a la organización y evaluación de la actividad en aquellos espacios de interacción en los cuales ocurren el desarrollo y la transformación de las personas, los instrumentos mediadores y los contextos de mediación.

En su calidad de instrumentos, los artefactos pueden ser físicos o semióticos. La computadora y, en general, las llamadas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), son ejemplos de ese tipo de instrumentos mediacionales que comparten aspectos tanto de herramientas físicas como semióticas (Torreblanca & Rojas-Drummond, 2010).

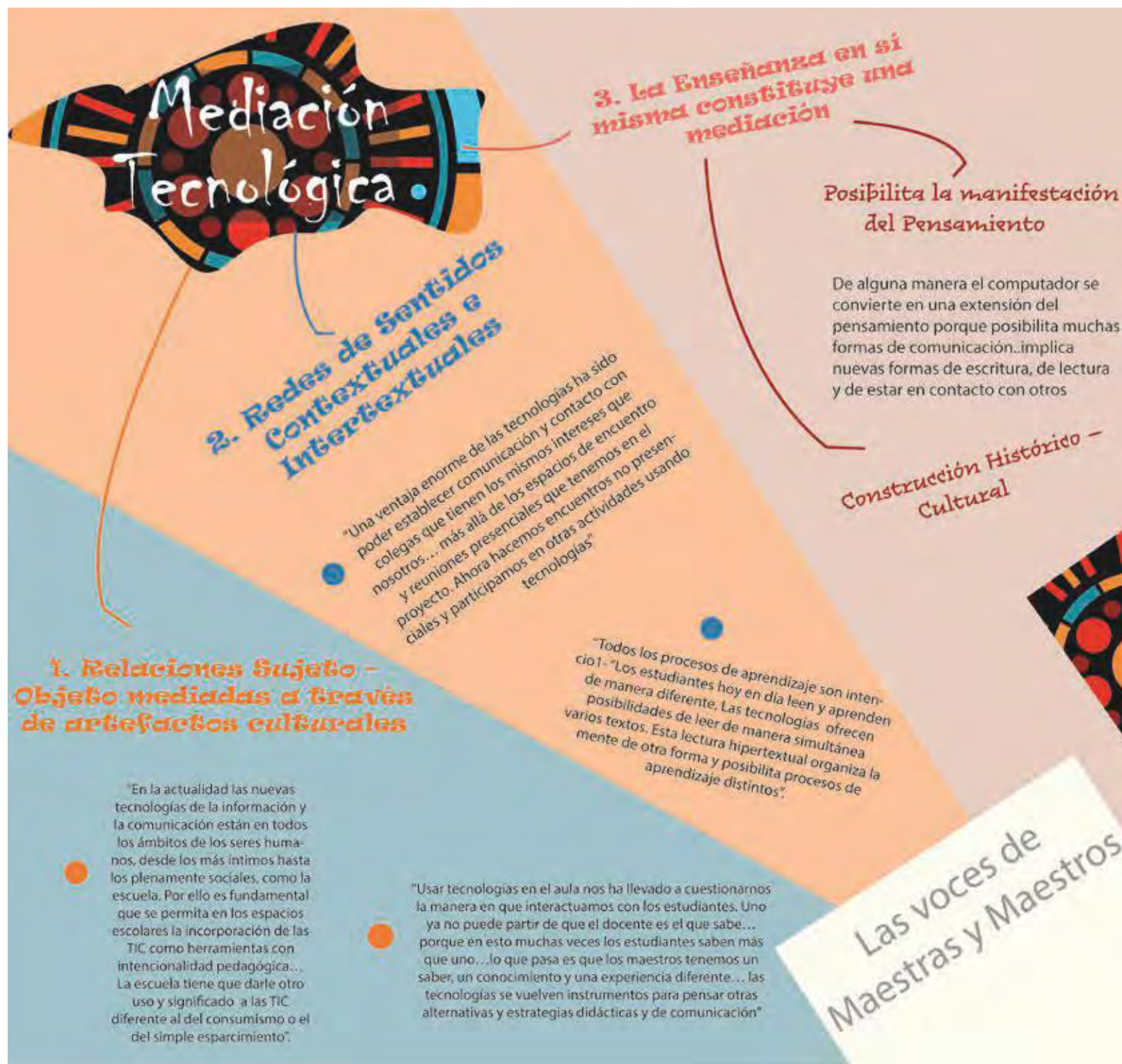
De acuerdo con Martín Barbero (Martín-Barbero, Orozco, Narváez, & Valencia, 2002), la mediación es el lugar en el que se logra dar sentido a las manifestaciones externas del sujeto, por medio del proceso comunicativo propio de la cultura en el que se encuentra inmerso. Constituyendo redes de sentidos no sólo contextuales sino intertextuales – por la enorme convergencia en que se manifiestan, y hoy también son hipertextuales - que movilizan y enlazan una enorme diversidad de campos de conocimiento (Ardèvol et al., 2008).

En este sentido, la herramienta tecnológica se convierte en un instrumento de la mente que posibilita la emergencia (la manifestación) de lo que el sujeto tiene en su interior, respondiendo al objeto de pensamiento de acuerdo a su

construcción histórico-cultural. Para Eisner (1994, 1998) conocer las características estructurales de las herramientas tecnológicas permite identificar la sintaxis del lenguaje que le es propio a cada una, permitiendo superar el pensamiento lineal secuencial y desarrollando modos de pensamiento amplios y multidimensionales que representen de manera más cercana la realidad propia de los sujetos involucrados en el proceso de aprendizaje.

Desde la perspectiva tecnológica y comunicativa, la mediación “es el proceso que convierte la multirrepresentación de una realidad en otra, o aquello que designa los factores que permiten y promueven el intercambio de los infinitos flujos simbólicos entre los agentes socio-culturales y los artefactos tecnológicos, favoreciendo la co-determinación de las condiciones y fuerzas de producción mediada de significado” (Fainholc, 2004, p.6).

Los procesos de mediación tecnológica se ven evidenciados en el estudio “Saberes tecnomedidos”, cuya estructura y experiencias participantes se presenta en el siguiente mapa:





VER LA E
desde múltiples y



cumpleaños de la abuela



ESCUELA

y diversas miradas



Conceptos para entender la mediación.

A continuación se presentan algunos conceptos importantes para entender la mediación, estos son: 1. Características del profesor, 2. Los contextos de mediación, 3. La interacción mediática y la intermediación, 4. La intersubjetividad, y 5. La conciencia de la mediación.



Bibliografía

- Ardèvol, E., Estalella, A., & Domínguez, D. (2008). La mediación tecnológica. Barcelona: Universidad Abierta de Cataluña
- Carriego, C. (2000). Mediación Pedagógica. Buenos Aires: Fundec.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5(2). Consultada en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Flórez R y Otros (2014). Estudio sobre los procesos de aprender y sus mediaciones en los escolares del distrito capital. Informe Final de Investigación. Bogotá IDEP
- Torreblanca, O., & Rojas-Drummond, S. (2010). Mediación tecnológica para el desarrollo de habilidades de observación en estudiantes de Psicología : un enfoque socioconstructivista. Perfiles Educativos.





Democracia escolar, diversidad y convivencia... Temas clave en la escuela hoy

Uaque: Prácticas éticas, estéticas y afectivas para la convivencia en la escuela

Docentes, estudiantes, familias y comunidad académica en general participan activamente en Uaque con aportes, experiencias y narrativas, para llevar a su máxima expresión los saberes, las prácticas generales y los procesos formativos e investigativos en torno a la convivencia escolar.

POR: Amanda Cortés Salcedo¹

Al encontrarnos en los colegios (...) se empiezan a crear vínculos en la comunidad educativa, donde todos debemos aportar para poder hacer de nuestro lugar de trabajo el más deseado y soñado espacio en donde podamos ser FELICES. Para lograrlo debemos tomar conciencia de la importancia de entender al otro... no hay regla más sabia que “no le hagas a los demás lo que no quieras para ti...” o “debes ponerte en el lugar del otro para entenderlo mejor”... por eso se deben concertar las normas entre todos”

Maestro participante en el diseño del programa Uaque.

El ámbito² de la convivencia escolar, como campo de estudio dentro del marco del Componente Escuela, Currículo y Pedagogía del IDEP, se propuso desde las siguientes tesis:

- La convivencia escolar es un asunto que no pasa por la subjetividad del/a maestro/a.
- La diversidad altera la convivencia.
- La profundización de la democracia es la visibilización del conflicto. Entonces el conflicto es parte constitutiva de la convivencia en la escuela, es el efecto del reconocimiento y visibilidad de la diversidad, del otro diferente incluido, como máxima de la democracia contemporánea.

A partir de estos planteamientos surgieron varios interrogantes: ¿Cómo proponer una iniciativa para trabajar el tema de la convivencia en la escuela que se distancie de saberes expertos y jurídicos que han prescrito por más de 30 años la convivencia escolar? ¿Qué otros saberes y prácticas pueden interpelar los saberes y las prácticas hegemónicas sobre la convivencia en la escuela? ¿Qué aristas de la convivencia desde discursos occidentales han sido invis-

bilizadas? ¿Qué prácticas y formas de nombrar las relaciones con los otros, consigo mismo y con lo otro se han naturalizado? ¿Cómo reconocer los saberes pedagógicos que sobre la convivencia han producido los/as maestros/as? ¿Qué prácticas pedagógicas se configuran como otra forma de convivir con otros/as en la escuela? ¿Cómo formular y desarrollar un proyecto desde una entidad gubernamental que no se convierta, en sí mismo, en una prescripción sobre lo “que debe ser” la convivencia o ser y hacer el maestro?

Sin pretender dar respuestas categóricas a esas preguntas, sino más bien explorar posibilidades, surge el programa Uaque³ (en muisca el amigo, el vecino, el próximo) que pretende: primero, potenciar el saber pedagógico, experiencial y vital de las y los maestros, así como sus prácticas en torno a la convivencia; segundo, potenciar los saberes y prácticas de estudiantes y familias sobre la convivencia y visibilizarlos como sujetos de agenciamiento y tercero, desarrollar procesos investigativos y formativos en torno a los saberes y prácticas sobre la convivencia por parte de estudiantes, docentes y comunidad académica, a partir del diálogo de saberes.

¹ Coordinadora del programa Uaque / rcortes@idep.edu.co

² Se entiende por ámbito el espacio ideal configurado por las cuestiones y los problemas de una o varias actividades o disciplinas relacionadas entre sí. Así la convivencia como ámbito refiere a un conjunto de saberes, prácticas y sujetos en relación vinculante con las tensiones que de ello se derivan.

³ Para ampliar información sobre el programa Uaque y las formas de participar en él, consultar su sitio web <https://sites.google.com/site/programauaque2014/>

Uaque

El diseño del programa, que inició en octubre de 2013, contó con un equipo gestor y la participación directa y activa de 20 maestros/as, también de manera intermitente de otros 66 docentes de colegios públicos de Bogotá,

quienes en espacios metodológicos como tejidos, malocas, narrativas, cartografía pedagógica y las comunidades de afecto, hicieron aportes centrales a la propuesta inicial.



Del cruce de las líneas estratégicas, las cualidades de las prácticas, los ejes y las potencias se definieron los cuatro pilares de la convivencia⁴

Pilar de los sentimientos, las emociones y la hospitalidad:
Se refiere a la dimensión del sujeto y a la relación que establece consigo mismo y con el otro, en la que surgen pasiones, placeres y deseos como también la sensibilidad estética de la existencia. Las sentimientos morales y las emociones políticas se constituyen en potencias que hacen posible hacerse cargo de ese otro. Así mismo, en Uaque, la hospitalidad se entiende en el marco de las prácticas de cuidado, especialmente de aquellos cuyas condiciones de vida están expuestas a la fragilidad y a la contingencia.

Pilar de la justicia y la paz y la dignidad:
Explora las prácticas que buscan condiciones de vida más justas e incluyentes, reconociendo contextos de inequidad y desigualdad social, así como situaciones de múltiples violencias. Desde potencias como la reflexividad se advierten otras demandas de justicia que se centran en el reclamo de derechos en contextos de vulneración en las que es posible reconocer el daño causado a una persona, identificar a quien perpetra el daño y generar un acto de compensación que repare las situaciones de menosprecio, humillación y desposesión de valores morales y materiales, por lo que la memoria histórica y colectiva es también una potencia importante para construir este tipo de justicia. La paz no es ausencia de guerra, sino que es un concepto positivo que incluye la justicia. En su dimensión exterior la paz es pública y colectiva, en su dimensión íntima es un estado interior del individuo y ambas deben estar en consonancia. La paz no solamente es un valor sino que es un derecho fundamental inherente a la dignidad de todo ser humano y por tanto implica el despliegue de prácticas creativas de orden ético, estético y afectivo que fortalezcan el buen vivir, una vida en libertad y sin humillaciones.

Pilar de las diversidades, la alteridad y la corporeidad:
Alude por un lado al despliegue, reconocimiento y celebración de las diferencias, al diálogo entre ellas y al reconocimiento del otro en lo que lo hace singular, como condiciones fundamentales de las relaciones interpersonales. Adicionalmente alude a los vínculos de solidaridad que emergen de la acción colectiva y de la constitución de lo social, de la configuración de normas y valores comunes que son necesarios para con-vivir sin menoscabo por razones de género, sexualidad, etnia, especie, religión, capacidades, edad y/o posiciones políticas. Finalmente este pilar reconoce la potencia de la corporeidad, que se refiere a la experiencia del ser en el propio cuerpo, no sólo como una entidad biológica sino como el lugar donde y desde donde se establece la relación consigo mismo y con el mundo; un cuerpo histórico, cultural, sexual y socialmente situado. La corporeidad es central en el cuestionamiento de las formas de relación y de convivencia instituidas.

Pilar del sentido de vida, el territorio y la naturaleza:
Explora el sentido de vida en varias potencias: a) lo lúdico como forma de incrementar la sensibilidad ante el mundo; b) la espiritualidad como una dimensión trascendente –no religiosa– y felicidad, y c) la imaginación y la creatividad, que posibilita la transformación de las relaciones con los otros seres humanos y no humanos, yendo más allá de sus formas habituales de ser y estar en el mundo. El territorio se asume no solo como espacio geográfico sino como una construcción cultural en la que se ponen de manifiesto relaciones sociales, producciones simbólicas y formas económicas que configuran las identidades personales y colectivas. Sentido de vida y territorio acogen la naturaleza donde se enmarca todo lo que constituye lo viviente más allá de lo humano.

Uaque, con el apoyo de varios aliados como la Organización de Estados Iberoamericanos - OEI, la Secretaría de Educación del Distrito - SED y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, avanza en su consolidación en la fase de implementación, de la cual los artículos que siguen dan cuenta.

⁴ Este resultado específico obedece en particular a la alianza entre el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP y la Secretaría de Educación del Distrito - SED, con el proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia. Ver artículo de Marina Bernal "Incidencia del programa Uaque en la política pública de convivencia escolar en Bogotá" en este número.



La potenciación de experiencias pedagógicas: finalidad de la formación In Situ

POR: David Andrés Rubio Gaviria¹

“Estamos convencidos de que estamos haciendo algo en el aula. Es una experiencia que a veces nos toca bastante porque cuando logramos afectaciones en los estudiantes, esas mismas afectaciones se nos devuelven. Cuando yo le digo a un niño que hay otra forma de relacionarse, de estar con el otro, que eso requiere de respeto, dignidad, reconocimiento; pero como maestro a veces se me olvida, entonces el mismo le dice a uno: profesor pero por qué me grita”.

Profesor participante en la línea de potenciación de experiencias pedagógicas.

El proceso de potenciación de experiencias pedagógicas, una de las líneas estratégicas del programa Uaque: prácticas éticas, estéticas y afectivas para la con-vivencia en la escuela, liderado por el IDEP, se desarrolló durante cinco meses de la primera parte de este año². El trabajo in situ fue la característica más visible del proceso, complementado con talleres y conferencias. Se convocaron maestros, maestras, directivos y colectivos docentes con el propósito de identificar, desde las prácticas pedagógicas, las posibles afinidades o las zonas de debate en relación con los pilares de la convivencia que ha propuesto Uaque.

En Uaque la potenciación se entiende como movimiento o transformación de la experiencia del docente como sujeto que la resignifica. La “experiencia” requiere de reflexividad (en el sentido de que el maestro hable sobre sí y lo que le pasa) como pieza clave, que busca la identificación de los puntos de alteridad y subjetividad. Acción que se espera, impacte la experiencia misma, afectándola.

Esta transformación, sobra decirlo, no tendría la intención de borrar o derumbar las bases que constituyen las experiencias, sino de identificar los puntos visibles o invisibles aun para quienes las erigieron y a partir de allí establecer un pasaje de productividad con los sujetos, que redundaría en beneficio de la experiencia. Implicaría que en mayor o menor medida, las experiencias y los sujetos, después de la potenciación, no serían los mismos; no el sentido estricto de una transformación radical, sino que una vez experimentado el hecho de reflexionar sobre sí y lo que les acontece, la experiencia tomaría un tinte distinto al que venía siendo asumido por quien o quienes la hicieron posible.

Así, en la potenciación de las experiencias promovidas por Uaque se hizo evidente que todas constituyen en buena medida una práctica de sí³. Esto porque fueron ideadas por maestros y maestras, quienes las pusieron en marcha sin la mediación o motivación de la normatividad o la institucionalización, aunque no evadiendo los posibles diálogos con estos espacios. Esto implica

¹ Coordinador equipo de potenciación de experiencias del programa Uaque en convenio con la OEI y la Fundación Convivencia / darubiogaviria@yahoo.es

² Este proceso estuvo coordinado por la Organización de Estados Americanos - OEI (Mireya González) y la Fundación Convivencia.

³ Uno de los ejes conceptuales de Uaque. Ver artículo de Amanda Cortés “Uaque: prácticas éticas, estéticas y afectivas para la con-vivencia en la escuela”, en este número.

que se trata de sujetos (maestros) que están, en principio, abiertos al cambio, transformándose y formándose dentro de sus propias experiencias. En esta medida, la potenciación es también una experiencia de formación.

La formación misma de los maestros y las maestras, a través de la generación de preguntas sobre lo que hace que una experiencia pedagógica, así como las reflexiones pertinentes para la continuidad en el diseño de Uaque, fueron resultados que, una vez más, nos dan señales para comprender que la cualificación de la acción educativa escolar es un efecto de reconocer que los cambios y los movimientos (la potenciación) se generan desde la agencia de los maestros y maestras, y no solamente con reformas que provienen desde arriba. Éste es justamente un elemento diferenciador de la concepción del programa, así como del diseño de la estrategia de potenciación.

Igualmente, potenciarlas implicó reivindicarlas frente a los saberes expertos de la ciencia y la racionalidad. Se trató también de identificar en parte la pasión que las mueve, o cómo se denominan desde Uaque las prácticas afectivas, en tanto afectaron a quienes se vieron involucrados en esas experiencias particulares.

Todas las experiencias que participaron⁴ en el proceso se proyectaron siempre sobre el otro (ya sea el otro maestro, el estudiante, el padre de familia o la comunidad) y en la intención de afectar positivamente al otro se hace efectiva la imagen ética, estética y afectiva que mueve al maestro a gestar la experiencia, a hacerla viva y así mismo vivirla.

A continuación se presentan dos experiencias que fueron potenciadas en el proceso adelantado y que dan cuenta de lo vivido:

“Educar es un acto político. Somos unos educadores comprometidos con el pueblo y consideramos que la educación va más allá de muros de la escuela. Nos ubicamos en la pedagogía de borde, tomado de la pedagogía crítica, es decir, cómo la escuela hegemónica es compleja pero contradictoria en sí misma, porque está la posibilidad de la reproducción, pero también los resquicios de la posibilidad de liberación” (Entrevista a la maestra María Luisa Niño, marzo 20 de 2015, integrante del colectivo de maestros/as La Tulpa)

La Tulpa Edukativa, en esencia, se trata de una congregación de maestros que laboran y habitan el territorio sur de Bogotá. Esta se constituye como un “gran colectivo”, conformado por colectivos menores interesados en discutir diversos temas políticos, pedagógicos y educativos que conciernen a los maestros y los afectan en todas sus dimensiones de sujeto.

En su accionar, la Tulpa ha desarrollado un gran eje de comunicación a partir de dos programas radiales: Tu voz aguanta, que es realizado por los niños y

niñas en los proyectos de emisora escolar (en las distintas instituciones educativas a las que pertenecen los maestros y maestras de la Tulpa); y Frecuencia Libertaria, que es un espacio para maestros y maestras con miras a fortalecer el magisterio como movimiento social, además de buscar desplazamientos políticos, formas de pensamiento y ampliación del espectro sobre lo educativo como acción política, y lo pedagógico como práctica fundante del maestro.

Son diversas las miradas que ofrece la Tulpa desde los pilares del programa Uaque. En primera instancia, podríamos ubicar la práctica de sí como elemento central, siendo un espacio extraescolar que los maestros, a voluntad y de manera deliberada, ofrecen al colectivo, una cuestión que los vincula como gremio.

Sujeto a esto, los maestros y maestras de la Tulpa generan entre ellos ciertas relaciones de afectividad que los engranan.

Igualmente, la hospitalidad, como acogida del otro, no solo se encuentra al interior del colectivo, también es una práctica que involucra su máxima “la palabra como mandato”, forma de acción política e intercambio de saberes, en donde es precisamente eso, la palabra, lo que cada miembro da y recibe también un segundo encuentro con la hospitalidad lo ofrece el territorio sur de Bogotá, como lugar abierto y dispuesto a recibir la diversidad.

“El sentido de la palabra ‘convivencia’ se pierde cuando el uso empieza a hacer referencia a todo lo relacionado con los otros y no pasa por uno mismo y el entorno” Profesora Celmira Torres

De otro lado, la experiencia “la infancia recuperada a partir del juego y las tradiciones” se propuso reflexionar sobre el concepto de prácticas de sí como dimensión para fortalecer la experiencia de convivencia con niñas, niños y padres de familia a partir de juegos tradicionales. Al realizar actividades con juegos, mitos y leyendas

tradicionales con estudiantes de cuarto grado, nos dimos cuenta que ellos mostraban interés y gusto por la dinámica generada. Esto los motivó a contar y escribir algunas de las historias que en diferentes momentos sus padres les han contado; algunos manifestaron el deseo de invitar a un familiar para que asistiera al colegio a contar historias, también consultaron con sus padres y abuelos sobre estos temas trayendo nuevas ideas al aula. Esto generó nueva información que, de forma espontánea y divertida, proporcionó aprendizajes significativos en diferentes temas.

Después de dialogar sobre la importancia del conocimiento que se puede construir a partir de la cotidianidad en el aula, la docente líder de la experiencia encontró en la historia de vida una herramienta importante para reconstruir este saber cotidiano que está relacionado con las vivencias de su propia infancia.



4 Fueron 20 experiencias pedagógicas las participantes en el proceso de potenciación.



Emociones en la vida de la escuela: caminos para una gramática moral de cara al postconflicto

POR: Marieta Quintero Mejía¹

“Algo que actualmente es importante en esa escuela imaginada es precisamente el reconocimiento del otro en la diferencia, el valor del respeto, la tolerancia y especialmente no tomar atajos para lograr los objetivos”

Docente participante en el diseño de Uaque.

En el marco de las prácticas de violencia, desposesión, maltrato e injuria que se han instaurado en la vida comunitaria, particularmente en los entornos escolares, se hace necesario proponer nuevas formas de comprensión acerca de las situaciones de vulneración y daño que afectan la escuela; formas que podemos denominar narrativas. Estos “vehículos de comprensión” permiten interpretar los modos de resistencia, lucha y emancipación de los actores educativos, así como la memoria y el sentido de la vida con los otros.

En la fase de diseño programa Uaque, se abordaron narrativas de docentes de diferentes instituciones educativas vinculadas al proyecto, cuyos hallazgos permitieron situar el papel de las emociones morales y políticas en el fortalecimiento de la convivencia y los lazos comunitarios. Al respecto se encontró que la inclusión y la diversidad se constituyen en criterios fundamentales para relacionarnos con los otros. La convivencia, en estos relatos, está asociada con el reconocimiento de la otredad, es decir, de la valoración de los congéneres como “distintos entre iguales”.

Asimismo, la convivencia está vinculada a la responsabilidad con el otro, reconociéndolo como hermano en su humanidad. Por ello, el fundamento de toda relación recíproca es, justamente, el cuidado y la hospitalidad²; prácticas que se acompañan del sentimiento de solidaridad, especialmente, ante situaciones de “desprotección” y vulnerabilidad. Otro de los sentimientos que emerge en la relación con el otro es el amor, el cual nos confirma como seres necesitados: nuestros proyectos y realizaciones están determinados por la acogida y el reconocimiento de nuestros pares.

Las narrativas de los docentes permitieron mostrar el papel que ocupa la escuela en la construcción de la intersubjetividad. En estos relatos se observa la institución educativa como “territorio” en el que transcurren sentires, ha-

ceres y formas de interacción que dibujan o trazan maneras de relacionarnos. Es en estos espacios donde aparece el cuerpo, la palabra, el rostro, en fin, la apelación y la solicitud ante los momentos de sufrimiento. Así la escuela no sólo es un territorio centrado en modos de socialización, sino mediado por los sentimientos que ponen a prueba nuestro carácter necesitado y la naturaleza humana que reside en el acto de formación.

Trazar esta “gramática de las emociones” es fundamental, particularmente, en situaciones de violencia y conflicto. Los sentimientos, en su carácter comunicativo, expresivo y performativo – estético -, contienen creencias, valoraciones y juicios acerca de nuestros modos de sentir y vivir la alteridad y la diferencia (reconocimiento y menosprecio), las cuales se ven trastocadas con la emergencia de experiencias extremas. Estos atributos llevan a sostener que los sentimientos están estrechamente relacionados con los acontecimientos, experiencias y vicisitudes vividas por los sujetos, los cuales se ven “suspendidos” ante hechos de crueldad, como aquellos relacionados con el conflicto armado en nuestro país.

En virtud de ello, en el proyecto se propone como forma de construcción de memoria y mecanismos de reivindicación y restitución, explorar las emociones morales que se asientan en los individuos bajo los momentos de violencia, entre los cuales se encuentran el miedo, la repugnancia (relacionada con la menosprecio por las formas de vida particulares), la repulsión y la vergüenza; ésta última asociada con las situaciones de maltrato y desintegración del cuerpo. Esta geografía y geopolítica de las emociones en la escuela, a propósito del postconflicto, nos permitirán conocer modos de imputación, resistencia, emancipación y (con) fabulación en la vida ciudadana.

¹ Coordinadora proyecto Escuela y Conflicto Armado del programa Uaque en convenio con la Facultad de Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas/ marietaqmg@gmail.com

² Dos de los tres ejes conceptuales de Uaque. Ver artículo de Amanda Cortés “Uaque: prácticas éticas, estéticas y afectivas para la con-vivencia en la escuela”, en este número.



Pensar la convivencia escolar desde la investigación creativa en clave de representación etnográfica

POR: Jorge Arcila¹

“En la idea de la mirada obligada que cada día ponen los estudiantes en mí, pensando que en cada clase esos 38 pares de ojos que se posan sobre mi cuerpo y mis acciones, quisiese poner un espejo y observar esa otredad, esa realidad desde la otra mirada. ¿Qué transmito?, ¿qué llega?, ¿cómo nos afectamos entre sí?... así que me gustaría indagar sobre mi propio ser en la escuela, sobre mi figura de maestra”.

Maestra Angélica Rodríguez, investigadora del proyecto.

En el área de la educación, en los últimos veinte años y particularmente en el contexto anglosajón, el uso de la ‘Representación etnográfica’ como metodología cualitativa de investigación se ha incrementado notablemente, sobre todo en países como Canadá, Australia, Inglaterra y Estados Unidos². La idea de vincular al Proyecto Uaque la “Representación Etnográfica”, parte de las similitudes en propósitos, orientaciones y temáticas, así como de las posibilidades investigativas, metodológicas y creativas que la etnografía representada ofrece a la consolidación de los sentidos de las cualidades éticas, estéticas y afectivas de las prácticas pedagógicas de la convivencia que Uaque propone.

La “Representación etnográfica”, conocida también como “Performance Ethnography”, es una metodología de investigación cualitativa que transforma los resultados y los registros etnográficos de un proceso de investigación, en textos y acciones representacionales a ser interpretados o puestos en escena por los propios investigadores, los participantes de la investigación y/o los profesionales de la academia y las artes. En el campo de las ciencias sociales, este tipo de metodologías facilitan formas creativas de recoger los datos, analizar la información, lo cual termina democratizando el conocimiento y su apropiación al acudir a formas no convencionales para socializar los resultados finales del proceso investigativo. Un ejemplo de ello, es la obra de teatro La Casa de Harriet, actuada por maestras de Bogotá y que versó sobre

la adopción por parejas del mismo sexo³.

La riqueza y utilidad de estas metodologías proviene fundamentalmente de tres fuentes: la investigación etnográfica de la que emerge el resultado estético, la puesta en escena de los resultados de la investigación, y los foros, diálogos y conversaciones que vienen después de la presentación del producto final. En estos foros los investigadores junto con los participantes de la investigación y el público, reflexionan sobre las conclusiones presentadas, lo cual permite un paso adicional de análisis de los resultados y contribuye a crear relaciones más éticas entre los investigadores, los participantes de la investigación y las comunidades a las que ellos pertenecen.

El programa Uaque apropia así la “Representación etnográfica” en un proceso de formación docente y de investigación desde el aula convocando treinta maestras y maestros de los colegios públicos de Bogotá, quienes han estado explorando esas otras prácticas y saberes que, al dialogar con su quehacer y saber pedagógico, posibiliten profundizar en los sentidos de la convivencia escolar.

Se espera presentar un ensamblaje artístico que circule de manera itinerante por algunas localidades de Bogotá mostrando los resultados de las investigaciones desarrolladas por los maestros y maestras que participan en el proyecto.



¹ Coordinador del proyecto Convivencia Escolar, Arte y Representación Etnográfica del programa Uaque / jorgearcila7@gmail.com

² En este contexto, particularmente en Canadá, sobresalen “theArts-BasedResearch Studio” de la Facultad de Educación de la Universidad de Alberta (<http://abrstudio.wordpress.com>); el grupo de investigación “a/r/tography” de la Facultad de Educación de la Universidad de British Columbia (<http://artography.edcp.educ.ubc.ca>); y “the Center for Imaginative Ethnography” de la Universidad de York (<http://imaginativeethnography.org>).

³ El libreto diseñado por Tara Goldstein de la Universidad de Toronto puede ser consultado en <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/35544/1/Gui%CC%81a%20de%20Discusio%CC%81n%20La%20Casa%20de%20Harriet-June%202019,%202013.pdf>

Incidencia del programa Uaque en la política pública de convivencia escolar en Bogotá

POR: Marina Bernal¹

En el marco de la fase de diseño de Uaque, la cual concluyó a finales del primer semestre de 2014, el programa Uaque decidió conocer las premisas vigentes en la política sobre convivencia desarrollada desde la Secretaría de Educación del Distrito - SED, impulsada desde el Proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia de la Secretaría de Educación del Distrito, de aquí en adelante PECC.

A partir de este acercamiento se identificaron resonancias y búsquedas conjuntas en torno la convivencia, así como coincidencias entre las capacidades ciudadanas, las áreas temáticas de PECC y los ejes contextuales y temáticos de Uaque. De esta exploración surge una propuesta de alianza encaminada a potenciar conjuntamente las apuestas de política pública en torno a la convivencia a nivel distrital.

Se diseñaron estrategias de trabajo interinstitucional cooperativo con énfasis en la estrategia RIO² durante 2014, las cuales se concretaron en el reconocimiento de experiencias de convivencia con cualidades éticas, estéticas y afectivas, asesorías académicas en asuntos como la revisión y actualización de manuales de convivencia y la construcción de agendas académicas conjuntas para el fomento de la integración curricular de la ciudadanía y la convivencia.

Todas estas acciones han generado aprendizajes que permitieron identificar aspectos que requerían profundización en los dos programas: para Uaque, la importancia de considerar el territorio y la familia y para el PECC, el reconocer a los maestros y maestras como actores claves en la producción de un saber sobre la convivencia en la escuela y en el reconocimiento de prácticas pedagógicas para el abordaje de la convivencia.

Surge de este trabajo mancomunado el diseño de metodologías y espacios de formación que conjugaron las capacidades ciudadanas y las áreas temáticas de PECC con los ejes conceptuales, contextuales y las potencias de Uaque. En especial el espacio metodológico de la Maloca de la Convivencia, como escenario para profundizar en el conocimiento y la elaboración de los

sentidos de la convivencia en la escuela, con el fin de generar diálogos y conversaciones de saberes en torno a la convivencia, susceptibles de interpelar los sentidos y formas ya instituidos y de abordar el tema asumiendo los retos que plantea el contexto colombiano actual.

La Maloca se constituyó para la alianza PECC-Uaque, en un elemento simbólico de la convivencia, donde el centro ritual es la Palabra, y donde el hacerse en colectivo posibilita la exploración de diversas prácticas de reconocimiento de la pluralidad, de modos de ser y hacer acuerdos, para vivir en comunidad de manera digna, justa e incluyente.

Los sentidos metafóricos de la Maloca como son la circularidad del espacio, de la palabra, de las prácticas

y de los saberes, el no tener divisiones internas pero si una distribución simbólica de sus objetos y su estructura sostenida por cuatro pilares que delimitan el centro de la Maloca, fueron retomado por

PECC y Uaque para proponer los cuatro pilares que sustentan la convivencia en la escuela y el entorno³.

El balance de esta alianza mostró la potencia del trabajo interinstitucional, en particular

con el proyecto PECC, por lo que para el 2015 tanto

PECC como Uaque deciden dar continuidad a esta alianza. Así, durante el presente año, se diseñó el denominado “Ciclo de

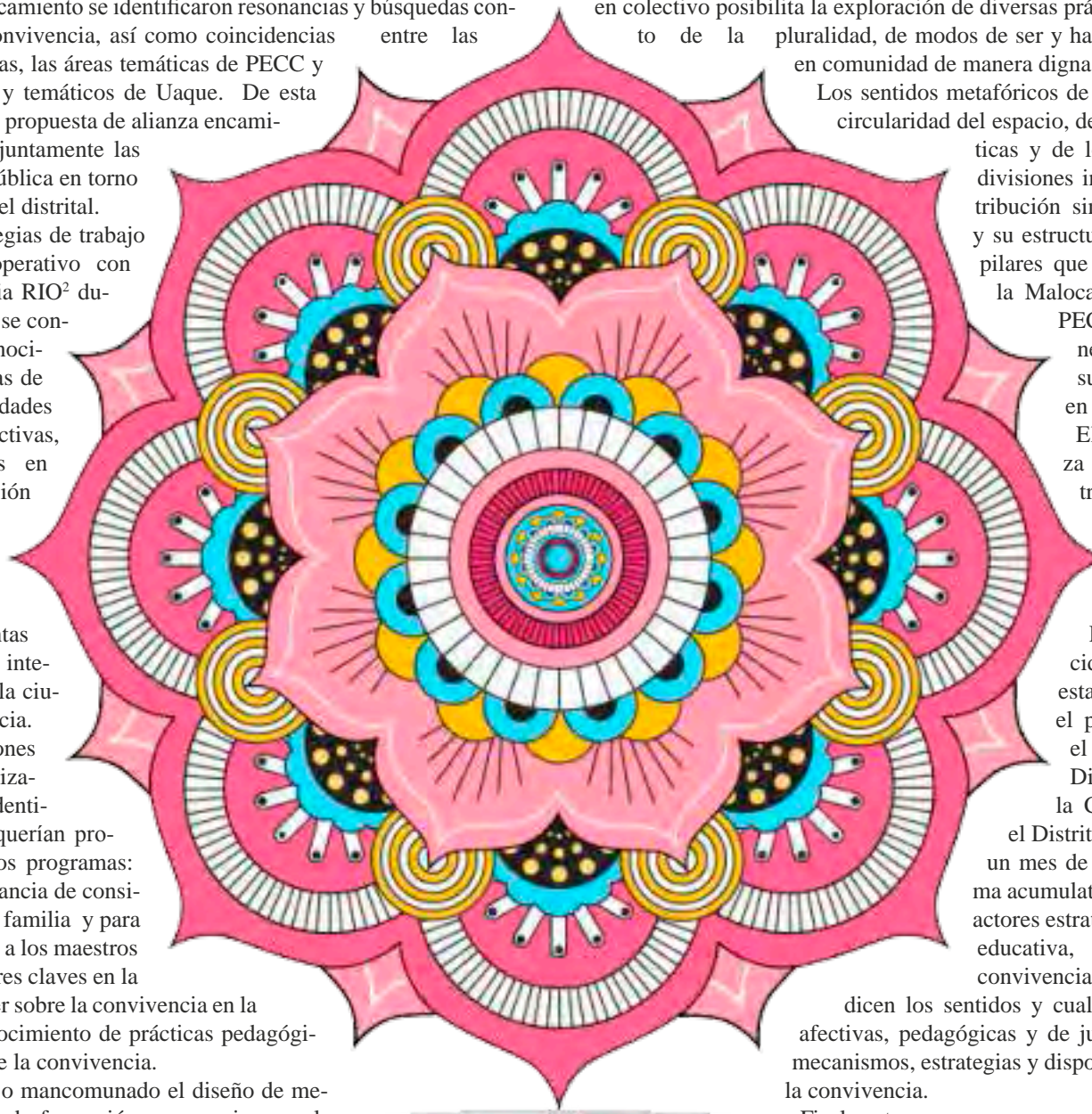
Diálogos de Saberes sobre la Convivencia Escolar en el Distrito”, que se plantea como

un mes de actividades que de forma acumulativa coadyuvan a que los actores estratégicos de la comunidad educativa, quienes dinamizan la convivencia en la escuela, profunden

los sentidos y cualidades éticas, estéticas, afectivas, pedagógicas y de justicia en sus prácticas, mecanismos, estrategias y dispositivos de regulación de la convivencia.

Finalmente, se espera promover la revisión crítica de los dispositivos o mecanismos diseñados para la afectación positiva de la convivencia en la escuela: su capacidad de incidir, sus

lenguajes, saberes o disposiciones y su efectividad y afectación respecto a la forma en que las y los sujetos se relacionan consigo, con los/as otros/as y con lo otro.



¹ Asesora académica del programa Uaque en el marco de la alianza con el proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia de la SED / marina.bernal.consultora@gmail.com

² “La estrategia RIO (Respuesta integral de Orientación Escolar), se propone responder oportuna, eficiente y eficazmente a las necesidades de garantía, prevención, promoción, difusión y restablecimiento de derechos y al desarrollo de capacidades ciudadanas” Cartilla RIO, SED, 2014.

³ Ver el artículo de Amanda Cortés, Uaque: prácticas éticas, estéticas y afectivas para la convivencia en la escuela, en este número.



Resignificación de tiempos y espacios escolares para pensar otra escuela

Gestión y organización escolar: una mirada en clave de participación

El ámbito gestión y organización escolar aporta en la resignificación y análisis de los tiempos y espacios escolares con el fin de desentrañar prácticas de participación política y liderazgo en las instituciones educativas, trascendiendo con ello las comprensiones tradicionales relacionadas con la administración y cultura organizacional.

POR:

Claudia Luz Piedrahita Echandía¹

Jairo Gómez Esteban²

Luisa Fernanda Acuña Beltrán³

“Un liderazgo alternativo es la ruptura de muchos paradigmas. (...) cuando nosotros contamos con una administración abierta es mucho más fácil romper el paradigma, la estructura, ¿en qué sentido?, es más fácil que tú encuentres fisuras por donde “asomarte y mirar si puedes meter la cabeza (...) eso no quiere decir que todo está permitido (...) estamos implementando una política que es necesaria, porque es el beneficio de los niños, es garantizar el derecho de la educación (...) pero uno puede romper el esquema de aquí, ser el alternativo del colegio, tú puedes cambiar el estilo de la administración, tú puedes cambiar el estilo de todo...”

En el ámbito “Gestión y Organización Escolar” del Componente Escuela, Currículo y Pedagogía, se ha pretendido indagar por aquellos procesos que plantean formas diversas de proponer los currículos, los tiempos, los espacios escolares, las interacciones entre los sujetos y las formas de participación, entre otros.

Los procesos de gestión, organización y participación en la escuela, plantean

necesariamente la articulación entre los componentes pedagógico, político y organizacional en las instituciones educativas. Los estudios que se realizan en el IDEP, en este ámbito, trascienden aproximaciones tradicionales relacionadas con la administración y la cultura organizacional de la escuela, para asumir la complejidad del análisis de las diferentes formas de participación política y de liderazgos que transitan en las instituciones educativas.

¹ Coordinadora Maestría Investigación Social Interdisciplinaria - Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo: claluz7@gmail.com

² Docente Investigador. Maestría Investigación Social Interdisciplinaria - Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo: jairogo50@gmail.com

³ Profesional Especializada e Investigadora IDEP. Correo: lacuna@idep.edu.co

.En esta misma línea, las claves propuestas por el IDEP: “Escuchar a los niños, niñas y jóvenes, a sus familias y comunidades: un imperativo para la acción educativa” y “: “La escuela y la ciudad: sus espacios, tiempos y relaciones son fundamentales para los saberes y la vida”, proponen analizar y profundizar en el sentido y resignificación de

los tiempos y espacios escolares en relación con la construcción de saberes que se tejen entre los actores involucrados en el acto educativo, así como la visibilización de las voces de los diferentes actores de la comunidad.

La perspectiva hasta aquí expuesta sobre la gestión y organización escolar trasciende aquellas miradas tradicionales que han permeado la escuela. En las últimas décadas específicamente han imperado dos modelos de gestión, los cuales han venido desde el contexto de la administración. Por una parte, una mirada de la gestión y la organización escolar desde la “Planificación”, tendiente al logro de metas que satisfagan las necesidades que la sociedad impone. En este sentido la planificación se impone como una herramienta para diseñar, ejecutar y evaluar procesos, acciones y decisiones que generalmente provienen de los directivos de las instituciones educativas. En esa línea un “liderazgo efectivo” está orientado hacia la eficacia y el cumplimiento.

Ahora bien, si recogemos los resultados de diversas investigaciones (Alvaríno, 2000; Sammons, 1995; citados por Pernet; 2010) sobre los principales factores que inciden en la gestión escolar, se destaca el papel de un liderazgo propositivo y participativo, la unidad de propósitos por parte de sus impulsores, un ambiente favorable de aprendizaje y el buen uso del tiempo, así como una inequívoca orientación al rendimiento. Todos estos estudios parten del supuesto, implícito o explícito, de que la escuela, aunque depende de unas políticas estatales, en gran medida es un sistema cerrado que requiere la definición clara de instructivos, normas y objetivos de aprendizaje; pero, lo más importante, que el conocimiento que produce y reproduce (léase currículo), es un saber universal, socialmente relevante y, sobre todo, un saber obligatorio y necesario para desempeñarse adecuadamente.

El otro modelo de gestión y organización escolar que ha imperado en la escuela, proveniente también de la administración es el de “gerenciamiento”, en el cual el liderazgo es visto casi que exclusivamente desde el rector, con una

mirada de administrador de recursos a quien se le “carga” la responsabilidad de todos logros y desaciertos de la institución.

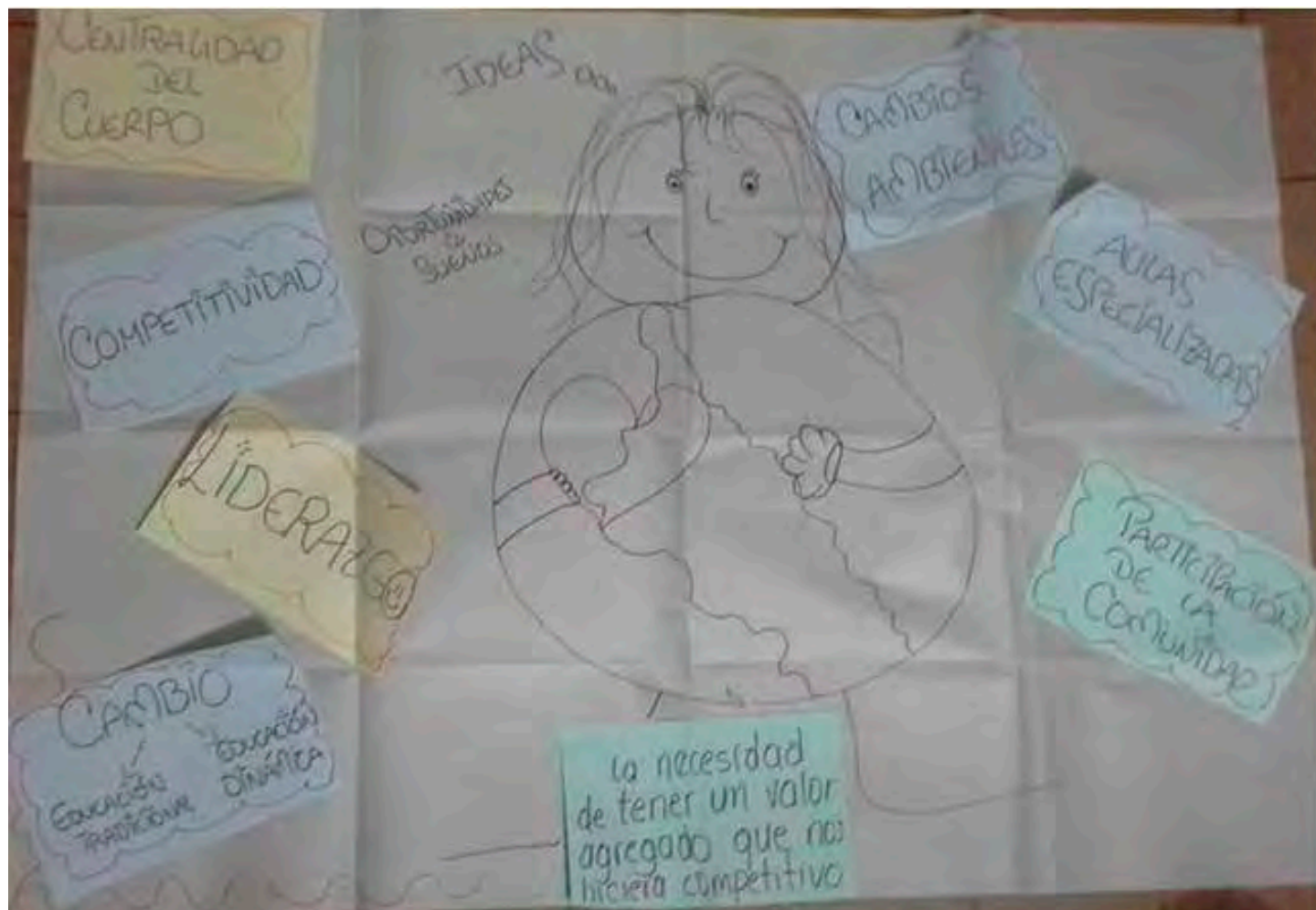
Desde el IDEP, trascendiendo estas perspectivas, que sin duda han dado aportes significativos al ámbito de la gestión y la organización escolar, en una apuesta colaborativa con rectores y rectoras de instituciones escolares del Distrito, hemos avanzado en la búsqueda de otras formas de comprender la gestión y la organización escolar desde el análisis de los procesos de subjetivación y participación política que se visibilizan en la escuela.

Transitando hacia otras formas de comprender la gestión escolar

La premisa central desde la cual se ha pensado este recorrido es la de Lindagar sobre las potencias -en oposición a las falencias o carencias- que un grupo de rectores y rectoras despliega en sus prácticas de gestión y liderazgo escolar. Se trata de entender cómo ellos y ellas crean territorios de sentido y significado e identifican tejidos sociales emergentes que, con base en otras formas de interrelación, les permiten construir cartografías que resignifican los espacios escolares al introducir, mediante su gestión administrativa, nuevas formas de subjetivación política de los diversos miembros de la comunidad educativa.

Los cambios, las aperturas o los deslizamientos hacia otras formas de gestión o administración en una de las instituciones más conservadoras de la sociedad, generalmente conllevan no sólo incertidumbres y desasosiegos para quien trata de introducirlos sino también emociones y afecciones que pueden ir desde el estrés y la angustia hasta sentimientos placenteros y de reconocimiento. Resultan interesantes los testimonios de algunos rectores y rectoras en los que se evidencian estos procesos y rupturas:

Quando algo no sale bien o no corresponde al camino propuesto en la meta, hay momentos de estrés, de dificultad, momentos difíciles y me toca hacer un alto en el camino, pueden ser un día o dos días en los cuales hago un proceso de discernimiento de mirar las cosas positivas de lo que se está





haciendo, también las cosas que me dicen los otros, qué es lo negativo de esa acción o esa actividad y a partir de eso, es un ejercicio individual que hago, retomo la tarea con cambios.

Y el desgaste emocional es mayor cuando los cambios se proponen ya sea de manera unilateral por parte del directivo docente, o la propuesta se convierte en una meta u objetivo institucional que hay que cumplir a rajatabla:

El principal proyecto del colegio en este momento es el que desarrolla la política de primera infancia (...) por azares, al sistema entraron matriculados al sistema niños de cuatro años en la matrícula, no sé cómo, ni por qué. Se conformó un grupo de niños de cuatro años que “no tenían por qué estar”. (...) el año siguiente, yo hice la gestión, pegándome a esa línea de política [la de primera infancia], yo soy de las personas que creo que donde está la política está el dinero. Y con el dinero es que se hacen realidad los sueños; el dinero siempre está, pero hay que conseguirlo.

Si entendemos la necesidad de introducir cambios como la materialización del impulso de transponer y realizar “transferencias intertextuales entre un paradigma y otro” (Braidotti; 2009: Pág. 22), esto significa que, entre modelos organizacionales, saberes disciplinares, éticos y populares, y prácticas evaluativas y curriculares, las transposiciones implican establecer aquellas relaciones atípicas en apariencia, las cuales crean combinación de enfoques que supuestamente serían incompatibles entre sí y que hacen interconexiones y relaciones entre aspectos como el arte, los mitos, la ciencia, la ética, la política, el folclore y la espiritualidad, entre otros.

Las experiencias presentadas en los testimonios de rectores y rectoras demuestran un sinnúmero de posibilidades en las que se combinan diferentes rasgos de liderazgo y se entremezclan iniciativas que, aunque parezcan dispares, permiten que emerja una forma distinta y particular de afrontar las condiciones y características propias de las instituciones educativas:

“yo, por ejemplo, pienso que la gestión es una situación pedagógica que tiene que ser abordada desde lo pedagógico, digamos que lo pedagógico tiene que ver con resolver una problemática social, cultural, política, desde las transformaciones que se viven día a día, planear cómo uno tiene la capacidad de proponer alternativas para resolver estas dificultades y generar un espacio de transformación de diálogo de saberes, de comunicación, de acciones enfocadas hacia mantener procesos en el corto, mediano y largo plazo como para ir viendo avances y resultados, para saber si lo que uno está haciendo está bien, si hay que reformar. Yo creo que los procesos de transformación son a largo plazo, mínimo 5 a 10, años uno no puede resolver muchos problemas en el corto plazo, el corto plazo no es una lectura, es más una radiografía de una realidad y ya después tomar acciones frente a esa realidad y mirar los avances los resultados que se pueden obtener frente a la situación”.

Las rectoras y rectores, hacen referencia a momentos específicos de su historia de vida que estuvieron marcados por la decisión de dedicarse al campo educativo y por la apropiación de algunos parámetros éticos que los acompañarían de allí en adelante en su desempeño docente, en la toma de decisiones y en formas particulares de ejercer sus liderazgos. De esta forma, los relatos de algunos de ellos y ellas muestran también la manera en que acontecimientos específicos presentados como “situaciones inesperadas”, llegaron a constituirse en factores de desequilibrio que llevaron a agenciamientos colectivos y al establecimiento de conexiones entre distintas prácticas de resistencia ocurridas en los contextos escolares y educativos:

“Y luego, para salir de esa crisis, me pregunté: ¿qué es esto?, ¿qué están queriendo?, ¿qué es lo que el colegio no les está ayudando a resolver a estos estudiantes y a sus familias que actúan de esa manera? (...) lo que encontré fue que el colegio también los agredía negándoles algunas posibilidades, por ejemplo: llegó tarde, no entra a clases, no entra al colegio sino trae a sus papás (...) Había también una agresión que generaba el colegio y profundizaba esas situaciones. Mi trabajo y el trabajo de mi equipo directivo fue tratar de escuchar, conciliar. Aprendí que la conciliación tiene que ser el centro de resolver los problemas, pueden existir dificultades, desacuerdos pero, agrediéndonos, maltratándonos, no los vamos a resolver; tenemos que sentarnos y escucharlos. Y empezamos un trabajo alrededor de la conciliación y el diálogo, eso logró resolver y bajar una cantidad de tensiones, generó

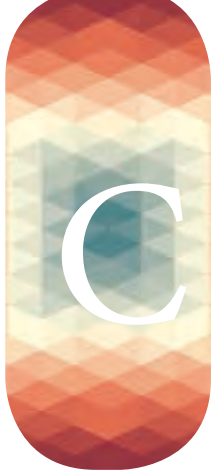
una mejor actitud de los estudiantes y de los papás que llegaban a agredir”. Los rectores y las rectoras encuentran que desde su propia experiencia se va dando un reacomodamiento, en el que las prácticas educativas se pueden llevar a cabo, propuestas dadas en tensión con el contexto en el que se desarrolla la actividad educativa y dan lugar a formas distintas y particulares de plantear los espacios de participación y decisión. En este sentido, lo político lo entendemos

aquí como un espacio de libertad, creación y deliberación pública, y no sólo como el lugar del poder, el conflicto y el antagonismo; es decir, lo político entendido como el modo en que la escuela deviene en instituida y en instituyente. Será entonces, la capacidad de mezclarse, de hibridarse en “una multiplicidad de singularidades”, de convertirse en “multitud” (Hardt y Negri;) lo que posibilita verdaderos procesos de subjetivación política.

Bibliografía

- GARAVITO M. C. Y YÁÑEZ J. (2011) Las críticas al concepto de representación y las nuevas posibilidades de la investigación cognitiva desde las perspectivas de cognición situada y corporeizada. En: Yáñez J. y Perdomo A. (Editores) *Cognición corporizada y Embodiment*. Bogotá. Uniminuto.
- GÓMEZ ESTEBAN, J. H. Pedagogía de la metamorfosis. En *Revista magis. Revista Internacional en Investigación en Educación*, 4 (9)
- PERNETT, J.A. (2010) *Educación y gestión: Elementos formativos de gestión institucional*. Pretextos. Colombia





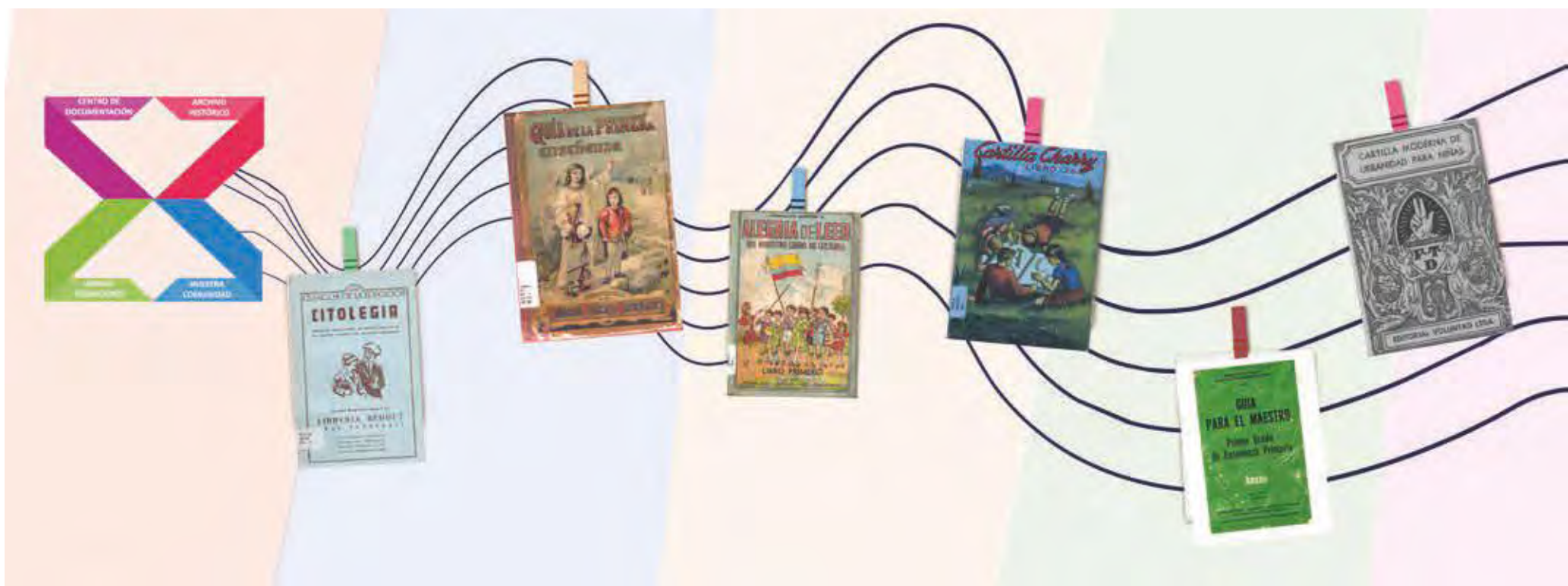
CVMEP



Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía

Espacio para el encuentro con la memoria del saber pedagógico

No siempre han existido las escuelas, las normales, las facultades de educación y menos aún nuestros sistemas nacionales de educación. Incluso, el surgimiento del maestro público como un acontecimiento de finales del siglo XVIII ha pasado desapercibido tanto en la historiografía nacional como por los mismos gremios de maestros. Qué decir de la infancia y la juventud, dos nociones que gravitan hoy como prioridades en la agenda de la política pública según unas condiciones particulares de nuestra formación cultural. De allí la importancia de preguntarnos por la memoria en educación y pedagogía desde su propia historicidad como un tejido y una narrativa construida a partir de los acontecimientos que han marcado su devenir. Este es el propósito del Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía, CVMEP, un proyecto conjunto entre el IDEP y la Universidad Pedagógica Nacional que, además de afirmar un espacio para la recuperación del patrimonio histórico materializado en diversos registros (manuscritos e impresos, objetos, mobiliario y material didáctico que nutren en el Museo Pedagógico), se ha propuesto ante todo como un espacio para un encuentro con la memoria del saber pedagógico, disponiendo para ello de un soporte digital que agrupa y establece diferentes enlaces con toda aquella información relacionada con la historia de la educación y la pedagogía a nivel local, nacional e internacional, generando las condiciones para el apoyo e intercambio con comunidades especializadas y con la comunidad educativa en general.





Novedades Editoriales

| | | |
|--|---|---|
|  <p>Jornada 40 x 40 Sistematización y análisis de la experiencia piloto</p> <p>JOSÉ VARGAS ANAYA JOSE VALENTE RUBIO DELGADO</p> <p>Jornada 40 x 40</p> <p>El equipo de investigadores del IDEP señala una serie de lecciones aprendidas y sugerencias para el desarrollo del programa de ampliación de jornada (40x40) de la SED y los proyectos específicos en colegios del Distrito, al tiempo presenta algunas recomendaciones a la política pública educativa que derivan del estudio.</p> |  <p>Políticas de incentivos docentes en Bogotá 1996-2013 De la educación como servicio a la educación como derecho</p> <p>GLADYS JAMES CÁRDENAS MARÍA ESTHER RODRÍGUEZ LUNA</p> <p>Políticas de incentivos docentes en Bogotá 1996-2013</p> <p>El balance y las perspectivas de las políticas de incentivos en el Distrito Capital (1996-2013) permite establecer importantes conclusiones y recomendaciones tendientes a consolidar los aspectos positivos y a mejorar las ejecutorías.</p> |  <p>Derechos humanos y ambientales en los colegios oficiales de Bogotá Estudio con escolares de los ciclos 3, 4 y 5</p> <p>ANDRÉS LÓPEZ GONZÁLEZ EDISON RAMÍREZ HERNÁNDEZ LUIS ENRIQUE RUIZ GARCÍA FERNANDO ANTONIO RINCÓN TELLEZ</p> <p>Derechos humanos y ambientales en los colegios oficiales de Bogotá</p> <p>Este estudio surge de la preocupación de la ciudad por la sostenibilidad ambiental y por las relaciones armónicas entre los seres vivos y la naturaleza. Se ocupa de cómo los chicos y las chicas de los ciclos 3, 4 y 5 conciben los derechos humanos y los derechos ambientales.</p> |
|  <p>Desarrollo y aprendizaje en el ciclo inicial: Valoración y abordaje pedagógico Una reflexión a partir de la experiencia</p> <p>Desarrollo y aprendizaje en el ciclo inicial</p> <p>Dada la incidencia de este período educativo, se desarrolló el estudio centrado en la valoración y el abordaje pedagógico de los procesos de aprendizaje y sus dificultades en el ciclo inicial, cuyos resultados se dan conocer en este libro.</p> |  <p>Subjetividades y diversidad en la escuela, en estudiantes de Educación Media</p> <p>Subjetividades y diversidad en la escuela, en estudiantes de Educación Media</p> <p>El trabajo compilado en la presente publicación reseña los referentes conceptuales y metodológicos que se han desarrollado en diversas disciplinas de las ciencias humanas y sociales alrededor de los temas de subjetividad y diversidad.</p> |  <p>Pensar la formación de maestros hoy Una propuesta desde la experiencia pedagógica</p> <p>MARÍA CRISTINA MARTÍNEZ PINEDA GLORIA CAJANO ALBERTO MARTÍNEZ BODINI CAROLINA SOCORRO MARÍN MAXIMILIANO PRADA DUSÁN</p> <p>Pensar la formación de maestros hoy</p> <p>La presente publicación es resultado del ejercicio académico realizado por el IDEP y la Universidad Pedagógica Nacional, durante el segundo semestre de 2013, que tuvo como propósitos: adelantar un balance de la ejecución y alcances del Plan Territorial de Formación de Docentes y Directivos Docentes 2009-2012.</p> |

Consulta y descarga las publicaciones a través de la página www.idep.edu.co



[HTTP://CENTROVIRTUAL.IDEP.EDU.CO/](http://centrovirtual.idep.edu.co/)



/CENTROVIRTUALMEMORIA



@CVIRTUALMEP



CENTRO VIRTUAL MEMORIA PEDAGOGICA



Centro
Virtual de
Memoria en
Educación y
Pedagogía

Av. Calle 26 No 69D-91
Centro Empresarial Arrecife, Torre Peatonal
Oficina 806 - Tel 2630603 - Horario L-V 7:00 a.m. a 4:30 p.m.
www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co