

REVISTA PRISMA SOCIAL N° 25

LA SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE: RETOS EDUCATIVOS EN LA SOCIEDAD Y CULTURA POSMODERNA

2° TRIMESTRE, ABRIL 2019 | SECCIÓN TEMÁTICA | PP. 225-247

RECIBIDO: 16/9/2018 – ACEPTADO: 4/11/2018

KIVA PEDAGÓGICA: TRANSFORMANDO LA RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD EN CLAVE DE DIÁLOGO CULTURAL

KIVA PEDAGOGICAL: TRANSFORMATION OF THE SCHOOL-COMMUNITY RELATIONSHIP IN THE KEY OF CULTURAL DIALOGUE

DANIEL A. VELÁSQUEZ-MANTILLA / DANIELVELASQUEZM84@GMAIL.COM

DOCTORANDO EN INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID, ESPAÑA. SOCIÓLOGO, MÁSTER EN INTERVENCIÓN SOCIAL. DOCENTE INVESTIGADOR, CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS, LÍDER DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN PSICOLOGÍA, SOCIEDAD Y DESARROLLO COMUNITARIO. ES CATEDRÁTICO DE LA UNIVERSIDAD LIBRE, FACULTAD DE DERECHO, COLOMBIA

MÓNICA Y. CUINEME RODRÍGUEZ / MONICAYASMINCUINEME@HOTMAIL.COM

MAGISTRA EN INVESTIGACIÓN SOCIAL INTERDISCIPLINARIA Y LICENCIADA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS, ES ESPECIALISTA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA Y MAESTRA EN PROPIEDAD DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO CAPITAL Y DOCENTE DE LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA, COLOMBIA

ANDRÉS F. CASTIBLANCO ROLDÁN / GEOANDES@HOTMAIL.COM

DOCTOR EN CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. PROFESOR ASOCIADO DE LA MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN SOCIAL INTERDISCIPLINARIA Y EL DOCTORADO EN ESTUDIOS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. DOCENTE DE LA MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN EDUCACIÓN EN LA CULTURA DE LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS, ES INVESTIGADOR DEL GRUPO DE TRABAJO CLACSO EN SUBJETIVIDADES Y TERRITORIOS DE PAZ Y EL GRUPO DE LA ESCUELA DE HÁBITAT DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

ANA B. RAMÍREZ-CABANZO / ANABRIZET@GMAIL.COM

DOCTORA EN EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. MAGÍSTER EN INVESTIGACIÓN SOCIAL INTERDISCIPLINARIA Y LICENCIADA EN PEDAGOGÍA INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS, ESPECIALISTA EN DESARROLLO CULTURAL Y SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD LOS LIBERTADORES. MAESTRA INVESTIGADORA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA DEL DISTRITO CAPITAL. ACTUALMENTE, DOCENTE DE LA MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN – EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



prisma
social
revista
de ciencias
sociales

RESUMEN

El trabajo aporta elementos de comprensión a las relaciones propuestas por la escuela-comunidad en los contextos de especialidad/espacialidad sugeridos en la ciudad-región y región-ciudad. Se camina por las trayectorias de vida propuestas en las experiencias educativas formales, no formales e informales, en donde se reconocen en los escenarios educativos sus principales apuestas, se hacen evidentes las líneas de tensión que atraviesan la territorialidad en las prácticas pedagógicas y mapean los lugares de enunciación y las relaciones entre los sabedores y la comunidad.

La ruta metodológica planteada en el proyecto es la cartografía pedagógica. Se mapearon 5 experiencias de educación formal, no formal e informal, en donde se identificaron los contextos de enseñanza y aprendizaje atravesados por las dinámicas de la ciudad-región y región-ciudad; es un proceso que implicó la participación activa de la escuela-comunidad y a través de sus narrativas evidenciamos los mapas que enclavan unas formas diversas de enseñabilidad. Como resultado se logra reconocer en los procesos de la ciudad-región y región-ciudad, un enfoque social y cultural que impacta los escenarios educativos, más allá de las fronteras impuestas por los planteamientos hegemónicos de la escuela tradicional como dispositivo de normalización de los/as sujetos/as en la estructura social contemporánea.

PALABRAS CLAVE

Educación; cartografías pedagógicas; ciudad-región; región-ciudad; diálogo cultural; escuela-comunidad.

ABSTRACT

The work provides elements of understanding to the relationships proposed by the school-community in the contexts of specialty / spatiality suggested in the city-region and region-city. We walk through the life trajectories proposed in the formal, non-formal and informal educational experiences, where their main bets are recognized in the educational scenarios, the tension lines that cross the territoriality in the pedagogical practices and map the places become evident of enunciation and the relations between the knowers and the community. The methodological route proposed in the project is pedagogical cartography. 5 experiences of formal, non-formal and informal education were mapped, where the teaching and learning contexts crossed by the dynamics of the city-region and region-city were identified; it is a process that implied the active participation of the school-community and through its narratives we show the maps that enclave different forms of teaching. As a result, it is possible to recognize in the processes of the city-region and region-city, a social and cultural approach that impacts the educational scenarios, beyond the borders imposed by the hegemonic approaches of the traditional school as a standardization device for the subjects in the contemporary social structure.

KEYWORDS

Education; pedagogical cartographies; city-region; region-city; cultural dialogue; school-community.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad no existe un modelo axiomático que permita comprender las relaciones que se producen en la ciudad-región. Sin embargo, las políticas de los organismos gubernamentales del orden nacional e internacional impulsado por el norte global, han tratado de construir un modelo de *Ciudad-Región* que responda a los intereses del capital mundial. Bajo esta perspectiva, responde a las dinámicas de reproducción del capital y sus procesos de adaptación a las nuevas relaciones sociales que se edifican con la expansión territorial del sistema social propuesto (Boisier, 2006). Su expectativa de implementación se consolida a partir de los procesos de la postguerra hacia 1945, que favorecieron el cambio acelerado en las ciudades, la emergencia de nuevos asentamientos urbanos de gran escala producto de la migración, acontecida por las expectativas de prosperidad en el escenario urbano y las violencias internas que provocaron un desplazamiento masivo a las ciudades.

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

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

En este escenario los esquemas normativos que favorecen el control social se implementan y extienden su alcance en las relaciones sociales, políticas, culturales y económicas, los intereses del eje dominante se reproducen garantizando así su predominio respecto a la clase subordinada. (Velasquez-Mantilla & Hernández-Pacheco, 2017)

Los currículos impuestos han sido el camino principal establecido por las políticas educativas de los organismos gubernamentales nacionales e internacionales, no resuelven las demandas sociales, políticas, culturales y económicas de los/as habitantes de la Ciudad-Región y los países; son estandarizaciones que nutren los conflictos y las violencias que afectan las posibilidades de concebir una vida digna en los territorios. Imposiciones que limitan los espacios de integración de los saberes construidos por las comunidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta reflexión invita a pensar: ¿Qué papel pueden desempeñar las corrientes de educación crítica y situada en los procesos de enseñanza y aprendizaje en una ciudad-región integrada por sus prácticas culturales y sociales? En este sentido Georges Benko (2000) concibe la Ciudad-Región en términos de *recomposición de los espacios*, que se nutren con la emergencia de la globalización como fenómeno inminente en el desarrollo planetario. Más allá del proceso de evolución de los bloques económicos en su búsqueda de universalización de las economías, generó una especie de pánico localizado frente a la participación de las culturas y la pérdida del sentido propio de las comunidades.

Entonces, ¿cómo puede configurarse la Ciudad-Región para desenvolverse como entidad integradora y organizadora de las funciones sociales, y agenciar empoderamiento y optimización para las pequeñas economías tradicionales y las comunidades que se posicionan en las periferias?, Benko hizo notorio que:

(...) la Globalización no es sinónimo de homogenización del espacio, sino todo lo contrario, diferenciación y especialización. Se han constituido unos grandes polos que forman una economía en oasis, es decir una red de las regiones más dinámicas, que dejan detrás de ellas al resto del mundo. (Benko, 2000, p. 6)

A partir de estas premisas e interrogantes, se elaboró un itinerario con el cual se analiza un estado de la escuela, sus comunidades y las posibilidades de tránsito que existen para los aprendizajes en las esferas territoriales, con miras al diálogo de saberes y al intercambio con otras experiencias pedagógicas. Se pretende reconocer en los procesos de la Ciudad-Región un enfoque social y cultural que impacta los escenarios educativos más allá de las fronteras impuestas por los planteamientos hegemónicos de la escuela tradicional como dispositivo de normalización de los/as sujetos/as o escenario de reproducción a menor escala de la sociedad. Esta perspectiva de trabajo trata principalmente de hacer una búsqueda con el firme propósito de actualizar los alcances de la educación en tiempos de expansión territorial de los proyectos educativos en el país.

A través de este artículo se da cuenta de la forma en que las comunidades tejen sus sinergias con los territorios, las cuales constituyen relaciones de creación colectiva que proponen una resistencia a los aparatos institucionales del estado y la sociedad de consumo, o bien que hacen tránsito a estos marcos de institucionalidad para sobrevivir. Es por esta razón que se toma como referente la cuestión Ciudad – Región para evidenciar la dependencia del escenario rural de las disposiciones urbanas. El predominio del urbanismo como unidad de medida de todas las relaciones sociales, hegemonía que en casos como el colombiano afecta la posibilidad de transformación del sistema de producción actual y por lo tanto de las alternativas a una sociedad que ha vivido casi un siglo acorralada por un destino violento y sin sentido.

Para abordar estos propósitos el equipo se nutre de diferentes perspectivas teóricas que orientan la discusión y la estrategia conceptual, en las que operan la relación de redes de sentido y ensamblajes biosociales, en clave de comunidades de saberes (Castiblanco y Cuineme, 2015); se nutre de los debates sobre la reinención de la comunidad e incluso de lo común como categorías y formas de la experiencia (Torres, 2013; Cerbino, 2018). Estas formas de asociatividad que resisten de cierto modo las lógicas de aglutinación de las instituciones postfordistas, remiten a escenarios que se juegan las posibilidades de sobrevivir entre los muros de escuelas, las ventanas de rejas de hogares infantiles e incluso entre el labrado rústico de las cuevas en el caso de las comunidades mineras.

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

lasquez-Mantilla, 2018). En este contexto se reconocen tres unidades de sentido que atraviesan a su vez tres campos de escenarios de formación.

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

Prácticas formativas: el horizonte de la acción regular y constante sobre las territorialidades con las cuales se instala una cultura del actuar o del saber hacer, en este sentido aquí se sitúan los movimientos de los roles donde las comunidades construyen lo que podría llamarse el devenir situado. La noción de práctica vincula en el hacer el empoderamiento de un saber colectivo, con el cual el facilitador se transforma en mediador de los acentos culturales y sociales de la comunidad sobre los/as educandos/as, tal como lo expone Ramírez-Cabanzo (2018), al referirse a la producción de saber al interior de las experiencias pedagógicas en contextos diversos.

Tecnicidades: se dividen en dos tipos de tecnologías. En primer lugar, se establecen las de la vida que tienen que ver con las del cuerpo y las expresiones que son mediadas por el gesto tradicional, en ellas se observan las costumbres y hábitos en las cuales se encuentran ejercicios de transmisión y educación, las cuales devienen del organicismo sociológico fundamentado en trayectos teóricos como los de Mauss (1972) llevados al análisis relacional en las técnicas de sí y las técnicas de poder (Foucault, 1999). En segundo se ubican las tecnologías digitales que se llamarían nuevos medios, junto con los viejos medios, las cuales son herramientas de mediación con el entorno para la producción simbólica y la construcción de sentido (Ramírez-Cabanzo, 2013^o).

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

Educación Formal: se entiende en el marco de esta investigación por educación formal a los procesos educativos organizados y avalados por instituciones educativas que el estado como institución garante transterritorial certifica y acredita. En términos de Belén (2014) entre los aspectos que caracterizan la educación formal se encuentran: la responsabilidad del poder Público, del Estado, los organismos públicos para satisfacer necesidades sociales, el asumir la responsabilidad global de la política educacional, el papel político de la escuela, cuyo eje es «Aprender a ser»; y la acción mediadora de la cultura. Así las cosas, la educación institucional cumple con dos funciones básicas: la reproductora: asegurándose la continuidad cultural, transmitiendo los valores y las realizaciones del pasado y del presente; y la renovadora: en la medida en que, en el conjunto de los factores sociales, pueda concurrir a las transformaciones sociales.

Educación no formal: los procesos de enseñanza que se gestionan tienen objetivos específicos; viabilizados en cursos cortos; predominantemente instructivos; que se desarrollan normalmente

en fábricas, instituciones de salud e instituciones sociales. (Belén, 2014). Al no ofrecerse en un centro de educación o formación, no se entrega un certificado. La educación no formal está estructurada en objetivos, adquirida por las personas a través de la actividad educacional organizada de tal modo que se sitúa fuera del sistema de educación formal. En este campo de la educación no formal se promueven aprendizajes en torno a la alfabetización funcional y específica a una técnica de saber o saber hacer. Dentro de estos espacios se enmarcan capacitaciones que cualifican la labor o trabajo específico de un sector productivo de la comunidad, desarrollando metodologías apropiadas para estos ámbitos. En el caso de algunas comunidades se trata de la potenciación de las funciones productivas y la transmisión a nuevas generaciones.

Educación informal: se reconoce como aquella que se desenvuelve en diferentes ámbitos de la vida social; este proceso de aprendizaje es permanente, múltiple y continuo, posibilitando el desarrollo de aptitudes, competencias, conductas, cualidades y destrezas que permiten al sujeto/a adaptarse a la estructura social a la cual hace parte. Mientras la no formal establece un esquema de propósito para sus fines, la informal se da en términos de la interacción y la cotidianidad. Se trata de un estilo formativo espontáneo, cuyo propósito es inmediato, en términos de una lógica de corte instruccional. De esta manera en la educación informal, el aprendizaje está medido por las experiencias vivenciales con las cuales se generan espacios significativos dentro de la vida familiar o comunal, trabajos o juegos, ritos, ceremonias, cánticos, relatos entre otros rituales que se constituyen alrededor de las relaciones comunitarias diarias, las cuales, como narraciones de herencia, se transmiten a través de la palabra.

Cartografía pedagógica: Se entiende como un dispositivo analítico alrededor de procesos investigativos, entre los elementos propios del rastreo sistemático y diferencial de realidades. La cartografía pedagógica, epistemológicamente permite ir tras la huella de sí, desde la indagación reflexiva y participativa de las realidades educativas, así como de los imaginarios de los/as sujetos/as que la hacen posible, en palabras de Ramírez-Cabanzo(2013b). Como estrategia de investigación cualitativa, conlleva a desvelar intencionalidades, modos de organización, códigos, discursividades, acciones, bases teóricas, vínculos, creaciones, objetos y todos aquellos insumos que caracterizan el acontecimiento formativo entre sujetos/as. La cartografía convierte la realidad educativa en un contexto de aprendizaje de la propia práctica en el que se reconocen cómo los entornos familiares, culturales, ambientales, económicos, comunicativos, estéticos y geográficos, se entranan en los trayectos de saber que colectivizan el espacio escolar (Ramírez-Cabanzo, 2013b).

Saberes situados: Pretenden otorgar a los/as sujetos/as la comprensión de su entorno desde los saberes y los problemas; la posibilidad de reconocer las relaciones que se dan en el entorno permite detectar problemas a partir de diagnósticos sobre la práctica cotidiana, bajo la lupa de unos/as sujetos/as en contexto y con saberes que lo colocan como partícipe del devenir del espacio que habita, transita y transforma. Tetamanti (2014) propone que la cartografía social es la geografía sin límite, desde experiencias sin límite con la naturaleza y lo cotidiano. De ahí que la forma como se observa el contexto corresponde a la forma de mirar y narrar, porque el territorio es escenario de interacción y se edifica desde lo narrado, lo vivido en lo cotidiano y con quienes participan.

Grimoldi (2010, p. 3-4) retoma la idea de pasado colectivo e individual, en este sentido cartografiar las relaciones exige revisar el pasado para pensar lo proyectivo desde la remembranza y añoranza. Desde esta visión se puede mapear los espacios desde una mirada participativa donde cada uno de los/as sujetos/as desde sus saberes reivindica el conocimiento del contexto. Desde esta perspectiva, se genera auto responsabilidad en el manejo de información y la representación de las actividades humanas que merecen ser reconocidas en comunidad para la constitución de nuevos abordajes de las problemáticas y las relaciones entre sujetos/as, saberes, participación y proposición en comunidad para proyectar soluciones ante las realidades sociales, políticas, económicas, culturales entre otras.

Comunicación cultural: Pensar sobre la comunicación y la cultura, nos remite entenderlas como prácticas sociales agenciadas por los/as sujetos/as y las colectividades que los acogen. Entendemos la comunicación como proceso y producto de diversas prácticas sociales cuyos componentes básicos son la socialidad, la ritualidad, la institucionalidad y la tecnicidad, apoyándose en los planteamientos de Martín-Barbero (1987).

Desde este punto de vista, las prácticas sociales se constituyen como ritualidades que se practican en el hacer específico de los/as sujetos/as y en el que tienen lugar sus actuaciones, las cuales pueden ser mecánicas, hegemónicas, creativas, innovadoras, reflexivas, o críticas, de modo que la comunicación opera en la expresión de sentidos y significados que son producidos por los/as sujetos/as sociales. En ello, tales expresiones marcan ritmos de vida y ponen en escena percepciones, sistemas de creencias, tradiciones, modos de obrar, temporalidades, ideologías, espacialidades e imaginarios que orientan a las prácticas sociales y promueven un sinnúmero de matrices culturales que ordenan la experiencia humana.

Narrativas y Lugares de Enunciación: Los diferentes entornos o contextos de situación de la narración, están mediados por los enunciados como prácticas sociales en las que el material semiótico se pone en relación con la ideología, la sociedad y la historia. Las dinámicas de significación se ponen en juego con el contexto y el material enunciado; así, el texto emergido en la narración, es siempre colectivo. Leonor Arfuch (2002), desarrolla un análisis de las narrativas desde el entrelazamiento entre el relato, la identidad y la razón dialógica, para pensar a los/as sujetos/as a partir de «su otredad, en el contexto del diálogo que da sentido a su discurso». Las narrativas para la autora son la posibilidad de apertura a la enunciación de la vida del sujeto/a, para dar puesta de sentido a su existencia y en ese ejercicio, el espacio autobiográfico se constituye permanentemente en la acción, en la medida en que su voz y sus testimonios dan cuenta de su experiencia en los relatos, es decir, «historias que nunca se terminan de contar» (Arfuch, 2002, p. 18).

2. OBJETIVOS

El objeto de esta investigación es comprender las trayectorias de vida de las experiencias pedagógicas en educación formal, no formal e informal en la relación escuela-comunidad en los escenarios de ciudad-región de Santander, Boyacá y Cundinamarca en Colombia.

Los objetivos que se desean alcanzar con esta investigación son:

- Reconocer los escenarios de formación propuestos desde el ser, hacer, saber hacer y convivir en los contextos propuestos por la escuela-comunidad en la ciudad-región de Santander, Boyacá y Cundinamarca en Colombia.
- Identificar las líneas de tensión que atraviesan la territorialidad en las prácticas pedagógicas en los contextos educativos de la ciudad-región de Santander, Boyacá y Cundinamarca en Colombia.
- Mapear a través de las narrativas los lugares de enunciación y las relaciones entre los sabedores y la comunidad en los contextos educativos de la ciudad-región región-ciudad de Santander, Boyacá y Cundinamarca en Colombia.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

La cartografía pedagógica es una estrategia que implica situar la cotidianidad escolar en notación de praxis para poder comprender cuáles y cómo son los procesos de educabilidad y enseñabilidad que allí se agencian. Serán entonces las dimensiones del contexto, el currículo, la práctica pedagógica, los procesos académicos y convivenciales, los aprendizajes y el mundo de la vida, las que mueven a posicionar el acontecimiento formativo en el escenario educativo formal, no formal e informal las que dan sentido a los procesos mencionados, como lo expone Ramírez-Cabanzo (2013b).

El proceso se dividió en seis fases descritas a continuación:

- *Primera fase, delimitación de las experiencias:* Proceso en donde se identificaron 5 experiencias de educación formal, no formal e informal. Se caracterizaron por incluir en sus planteamientos pedagógicos y didácticos la integración de los saberes de la ciudad-región para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que proponen.
- *Segunda fase, Cartografía pedagógica e investigación formativa:* en esta fase se potenciaron las habilidades de sistematización de las experiencias delimitadas en el estudio a partir de las siguientes preguntas problematizadora con los/as participantes/as del proceso:
 1. ¿Cuáles fueron las condiciones que permitieron que la experiencia educativa existiera?
 2. ¿Qué sujetos/as integran la experiencia y que roles cumplen?
 3. ¿Cuál es el rol del estudiante/a?
 4. ¿Cuál es el rol del maestro/a?
 5. ¿Cuáles son las alianzas que ayudaron al proyecto educativo?
 6. ¿Qué dificultades han encontrado a largo de su experiencia educativa?, ¿Cómo las han afrontado?
 7. ¿Cuál es el contexto sociocultural de la experiencia educativa?
 8. ¿Cuál es el rol de la comunidad?
 9. ¿Qué escenario de aprendizaje promueve?

10. ¿Cómo entienden la didáctica?
11. ¿Cuál es el rol de la experiencia educativa en el contexto educativo?
12. ¿Cómo entiende la educación?
13. ¿Qué relaciones establece con el ambiente, el territorio y lo diverso?
14. ¿Cómo entiende la experiencia educativa la pedagogía?

- *Tercera fase, categorización de las experiencias:* se identificaron los núcleos comunes de las experiencias y los procesos que las orientan y articulan. A partir de este diálogo se establecieron unos ejes comunes. En este proceso participaron los sabedores y las comunidades con la intención de comprender cómo ha sido la experiencia antes, hoy y como se proyecta, con el fin de comprender en las narrativas los lugares de enunciación y las relaciones entre los sabedores y la comunidad.

- *Cuarta fase, contextos de enseñabilidad y aprendizaje:* en este se evidenciaron los procesos de enseñabilidad y aprendizaje de las experiencias a partir del reconocimiento de la acción curricular y la práctica pedagógica; se desarrollaron teniendo en cuenta las fases anteriores y se engranó a partir de las siguientes líneas problematizadoras, mediante talleres se integraron los/as sabedores/as, la comunidad y las experiencias según ejes de articulación.

- *Quinta fase, valoración crítica de las experiencias, los/as sabedores/as y sus comunidades:* En esta fase se integraron los diálogos en relación a las unidades de sentido y los campos de análisis, según lo describe Ramírez-Cabanzo (2013b), teniendo presente los principios de integración, recurrencia y gradualidad, coherencia, vida cotidiana, colectividad. Estos principios permiten leer que la enseñabilidad en las experiencias, se sustenta en una generosa epistemología comunitaria, un pluralismo de ideas y saberes, lo cual implica que educar es dar poder, y más que enseñar se necesita reconquistar, o mejor aún, enseñar, en este sentido, es despertar la capacidad de soñar, despertar la creencia que es posible cambiar el mundo (Freire, 2003).

- *Sexta fase, análisis de la información:* A continuación, se sintetiza la relación entre unidades de sentido y campos para el análisis de la investigación:

Tabla 1. Campos y unidades de sentido

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

Fuente: elaborada por autores/as

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

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

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

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

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

4. HALLAZGOS Y RESULTADOS DE LAS APUESTAS DE MAPEO

Una vez se han realizado las pesquisas a través del diálogo con las comunidades, se encuentran algunas claves que permiten entender las relaciones entre la ciudad y la región, como tejidos territoriales, sinérgicos, en los cuales el principio de atracción y dispersión aparecen como formas de tensión en donde las comunidades a través de sus experiencias han tenido que resistir o asimilar contenidos tanto normativos, como la presencia de violencias simbólicas que se han naturalizado con la consigna que posiciona a la ciudad y las cabeceras urbanas como epicentros normativos, productores de leyes, límites de las prácticas y las acciones humanas. A partir de las experiencias cartografiadas, se presenta un análisis en clave del diálogo cultural que se entabla entre los procesos educativos y las comunidades, que se desglosa a continuación, situando cómo se da cuenta del logro de los objetivos de la Kiva Pedagógica.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Los Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB) agrupados emergen en este contexto y se configuran como grupos hasta de 4 HCB tradicionales, que se reúnen en un espacio por lo general de propiedad del municipio y el cual cuenta con una infraestructura más adecuada para atender a la población infantil. Con este escenario se encuentran las experiencias educativas con la comunidad que se desarrollan en el nodo Simijaca, en donde las prácticas pedagógicas derivan del encuentro de saberes entre las formas crianza y cuidado que se dan en cada hogar y las promovidas por las agentes educativas que parten de una mirada tributaria de la pediatría, la psicología y la pedagogía.

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

Simijaca – Cundinamarca

Simijaca comprende sus límites con municipios de Cundinamarca como Carmen de Carupa y Buena Vista, la zona rural comprende las escuelas veredales que interaccionan con los colegios privados y los colegios públicos. Lo primordial en las técnicas vivas de este territorio son la producción lechera y la agricultura. Se incentiva con la creación de parcelas, y trabajos de sembradío y cuidado de cultivos. Se busca que los jóvenes aprendan con la tierra y desarrollen

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

consciencia para quedarse. El desarrollo de instituciones tradicionales como el Colegio Agustín Parra de Simijaca, promueven incubadoras de empresas a través de desarrollo de galpones, y procesos de huerta. Promueven procesos de «la tienda sana» como una tienda escolar promovida por padres y los/as estudiantes/as, lo que ha permitido enlaces con países como Corea y España a través de procesos de robótica, recursos humanos y turismo.

En sus procesos de formación se promueven espacios para nuevas prácticas agropecuarias para el mejoramiento del trabajo rural a través de la agricultura orgánica. La cual se desarrolla en las fincas de procedencia de los/as estudiantes/as. En este sentido el énfasis está en la producción de leche y derivados en relación con empresas reconocidas. El modelo se desarrolla a través de la multiplicación de prácticas donde los/as estudiantes/as replican en sus comunidades, a través de gestiones con entes territoriales encargados del cuidado ambiental en Cundinamarca.

Por otro lado, en la formación de la infancia, el trabajo comunitario en Simijaca ha sido una apuesta por la construcción de procesos de encuentro con los saberes de cada familia alrededor de la crianza. Las madres comunitarias van a los hogares de las familias inscritas en el programa, junto con ellas se ha constituido proyectos que integran otras instituciones del orden municipal, que se generan a partir de las tensiones que se identifican entre las prácticas de crianza propias de cada núcleo familiar y los objetivos que se establecen dentro del programa institucional.

Imagen 1. Cartografía de Simijaca – Taller



Fuente: Chiquinquirá 4 de Agosto de 2018

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

A partir de esta serie de elementos se fortalecen las relaciones formativas con las entidades municipales, las cuales brindan talleres a las familias, para posibilitar las economías familiares y solidarias desde la autogestión, lo que promueve técnicas y tecnologías limpias en el cuidado de animales y sembradíos. Cuando hay familias interesadas se establecen puentes con instituciones oficiales de educación tecnológica, a partir de cursos, así como la gestión organizativa

de la comunidad alrededor de la creación de empresas o negocios inclusivos. Además, se promueven las rutas de atención a las familias para la prevención y acción ante la vulneración a los derechos de Los/as infantes.

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

Muzo – Boyacá

Las experiencias en Muzo – Boyacá se ubican alrededor del problema ambiental generado por la explotación minera industrial y la internacionalización de las operaciones de producción que pasaron del poder de los gamonales como terratenientes y negociantes esmeralderos, caracterizados por su poder armado y el control del acceso a la minería artesanal, al control total de las multinacionales que aíslan a los trabajadores artesanales y extraen todo el rédito fuera del municipio; en palabras de una de las participantes: «Por lo menos las grandes familias gastaban sus ganancias en el pueblo y lo embellecían, hoy las multinacionales sacan la plata y al pueblo solo le dejan los tristes salarios de los mineros y nada más» (Grupo de discusión Colegio Industrial Julio Flórez, Chiquinquirá - Boyacá 4 de agosto de 2018). Además del impacto social, la erosión de los terrenos es característica de este tipo de extracción que ha dejado a los/as campesinos/as sin tierra para labrar.

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

Togüi – Santander

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

Imagen 2. Togüi- Santander, Taller



Ráquira 5 de Agosto de 2018

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

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

Ubaté – Cundinamarca

El Instituto de Ciencias Agroindustriales y del Medio Ambiente ICAM, es la experiencia que permitió transitar por los senderos del Valle de Ubaté, un ecosistema estratégico para la región, en donde las actividades económicas derivadas de la agricultura y la minería soportan la estructura social que fundamenta los modos de pensar y sentir el territorio.

En palabras de los actores institucionales, se considera que juegan un papel fundamental en la dignificación de la ruralidad regional y colombiana, soportado a través del compromiso con el desarrollo ambiental de la región. Sus estudiantes/as provienen de una cultura arraigada al pensamiento religioso, conservador y machista, viven en una estructura de una familia tradicional que ha sufrido cambios significativos con la presencia de hogares dirigidos por madres y padres solteros. La región se ve enfrentada a las relaciones de consumo que provienen de lo

urbano, consideran que los temas principales que los aquejan es la presencia del micro-tráfico de Sustancias Psicoactivas SPA y el embarazo adolescente, temas que han sido mitigados en el ICAM a través de una estructura pedagógica en donde se promueve el diálogo de saberes bajo la perspectiva de la escuela-comunidad.

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

Se resalta que la mayoría de sus estudiantes/as provienen de la ruralidad y dependen económicamente de las actividades agrícolas y mineras, consideran que la minería ha desplazado la agricultura, generando un desequilibrio en los sistemas ecológicos y las unidades de producción que determinaba los saberes que circulaban en la región, en tanto así, él ICAM busca a través de sus espacios educativos promover una armonía que se fundamente en la investigación comunitaria en donde sus estudiantes/as son agentes de recuperación y construcción de los saberes. Soldano (2014), explica al respecto que estas situaciones contribuyen a generar escenarios para reducir las desigualdades sociales que se expresan en toda la región latinoamericana, donde los entornos rurales entran a aportar procesos de transformación cultural que empodera a las poblaciones desde la comunalidad.

Imagen 3. Ubaté – Cundinamarca



lombricultivo ICAM, 16 de Julio de 2018

Nacen como una propuesta de alfabetización para hombres y mujeres adultos/as cuyo propósito principal era lograr que los/as habitantes de la ruralidad accedieran a la educación. Paso a paso durante cuarenta años de experiencia han logrado instituir una propuesta que dialoga con la necesidad de establecer una relación con los saberes producidos en la región, invisibilizados por la propuesta de educación hegemónica que circula desde las esferas urbanas. Esta articulado a una organización del tercer sector denominada Fundación BiosTerraes, sus miembros fundadores son un actor institucional importante para la estructura escolar, cuentan con una comunidad de maestros/as, padres y madres de familia y estudiantes/as al interior de

la institución, usuarios externos que toman como referencia los saberes producidos sobre las actividades agrícolas que impactan a través de la innovación y la investigación en las formas de producir.

Cuentan con aliados externos que apoyan las actividades que desarrollan y han logrado a través de su ejercicio instituir nuevas prácticas en la concepción de la educación rural, las cuales se han implementado a través de los organismos encargados del control y vigilancia de las instituciones educativas en Colombia y los organismos relacionados con la protección del ambiente en la región. Así mismo, dentro de sus alianzas externas han logrado relacionarse más allá de las fronteras regionales y nacionales, en la actualidad mantienen vínculos con el episcopado italiano, la embajada de Japón y ONU-medio ambiente, proceso que ha logrado fortalecer su apuesta por la educación rural, muchas veces a espaldas de la institucionalidad colombiana que no reconoce estos saberes y reproduce prácticas que van en contravía de los saberes regionales.

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

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

Barbosa – Santander

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

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

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

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

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

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

Imagen 4. Barbosa –Santander, Taller



Fuente: Chiquinquirá 4 de Agosto de 2018

En tal sentido, se puede establecer que por medio del juego se desarrollan diferentes técnicas corporales que posibilitan tejer relaciones con el otro y la otra, ya que en el cuerpo se sitúan los lenguajes que dan cuenta del repertorio cultural que permite integrar las formas en que se ordena el espacio. A través del movimiento del acto de lanzar el tejo se establece una conexión entre el cuerpo y las formas colectivas del grupo (Mauss, 1972).

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

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

5. CONCLUSIONES

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

En este sentido, unidades como territorios y tecnologías explican la manera en que las comunidades y sus saberes se enfrentan a una serie de relaciones, donde lo regional es llevado a encajar de manera forzosa en las lógicas urbanas de la planeación que implican las formas institucionales en que se organiza la ciudad en su producción cultural del fenómeno educativo. Desde la cartografía como metodología emprendida se logró encontrar esas tensiones materiales y simbólicas que históricamente han producido las formas de desigualdad como fenómeno socio-territorial en palabras de Soldano (2014). Así las cosas, dice la autora, los modos de exclusión y segregación, tienen su correlato territorial y un sinnúmero de gradientes móviles que se intersectan con la ciudad, específicamente con luchas por el poder y la riqueza.

Las unidades de análisis permitieron evidenciar que las experiencias se orientan al desarrollo de aprendizajes para la vida, en la medida que estos son practicados una y otra vez en formas variadas, recurrentes y en diferentes circunstancias en los contextos cotidianos en que se envuelven los actores en cada uno de sus territorios. La cartografía mostró que estos parten de situaciones habituales, personales o colectivas, en las que se genera una construcción colectiva

del conocimiento, que orienta el carácter dialógico y educativo con los niños, niñas, mujeres, jóvenes y adultos con los que se trabaja «situadamente», desde la planificación y la transformación social.

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

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

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

La KIVA pedagógica como metáfora, da lugar a expresar los relatos que constituyen las transformaciones escuela-comunidad en clave de diálogo cultural. El escenario del reconocimiento de los/as sujetos/as de las experiencias se apoya básicamente en la propiedad de su enunciación, desde donde se articulan sus vivencias, en un efecto interlocutivo. Conversar sobre lo que hacen cotidianamente, conllevó a situar los lugares en que se posicionan como actores sociales en su territorio.

La KIVA pedagógica como proceso epistémico logró evidenciar como se construye conocimiento entre los sabedores y comunidades, y cómo logran pasar de una educación basada en las disciplinas a una educación para la vida, que busca incidir en la formación integral de las poblaciones. A partir de sus prácticas consolidan aprendizajes en los ámbitos del ser, del saber, del saber hacer y del convivir ancladas a sus necesidades vitales, a las potencialidades del territorio y a los intereses de las colectividades que los constituyen.

La KIVA pedagógica como entorno comunicativo cultural reveló como a partir de las diferentes experiencias, el carácter dialógico muestra las transformaciones sociales que se agencian en sus entornos. Los/as actores/as en cada una de estas agencian nuevos alfabetismos, que invitan a entender sus socialidades, sus luchas, sus formas de encuentro discursivo, las tensiones que les llevan a negociar significados para mantener su identidad y sobrevivir en un territorio

construido y habitado. Muchas de estas dinámicas, se escapan a los modos tradicionales de racionalidad institucionalidad, y se inspiran en sensibilidades comunitarias, como las de los afectos.

Asimismo, en cada experiencia también se expresan ciertas tensiones que refieren la invisibilización de sus saberes, la profesionalización de su oficio, las condiciones de vida cada vez más vulneradas, los conflictos sociales y políticos que generan choques culturales con sus tradiciones, los discursos oficiales en torno a sus modos de auto organización, las acciones de distribución desigual de la riqueza, que se suman a la explotación del territorio, al trabajo infantil y a los problemas socioambientales que imponen las formas de capitalismo salvaje que hoy por hoy vivimos.

Dentro de los escenarios de formación se rescata el papel que cumplen las mujeres como madres y lideresas comunitarias, las prácticas de cuidado, trato y crianza infantil con diversos grupos de apoyo, la autoformación para generar acciones por la familia, la infancia, las juventudes y una educación entre pares, que entre otras cosas dignifica las prácticas de trabajo rural y la consolidación de proyectos productivos y de economías solidarias y sostenibles, basadas en prácticas mineras y de agricultura amigable con el ambiente.

Como lugares de enunciación sobresalen los Hogares Comunitarios, los vínculos comunidad-Estado con otras entidades como agentes educativos, el territorio y sus técnicas vivas, la autogestión cultural, y definitivamente, la relación con sabedores comunitarios es vital para su preservación identitaria en el territorio. Se identificaron, además, como construyen pedagogías ambientales que entran en diálogo con la academia y con el trabajo en red de múltiples organizaciones.

En síntesis, la KIVA pedagógica expresa la necesidad de desarrollar procesos de relatos comunes insitu, en los que los/as sujetos/as de las experiencias tengan posibilidades de narrarse desde lo que hacen, sienten, viven, saben hacer y constituyen en la cotidianidad. Esta puesta en escena aporta elementos para comprender las relaciones propuestas por las escuelas-comunidades en los contextos de especialidad/espacialidad sugeridos en la ciudad-región y región-ciudad. Se camina por las trayectorias de vida propuestas en las experiencias educativas formales, no formales e informales, en donde se reconocen en los escenarios educativos sus principales recorridos, haciendo evidentes las líneas de tensión que atraviesan la territorialidad en las prácticas pedagógicas y mapean los lugares de enunciación y las relaciones entre los sabedores y la comunidad.

Esta investigación da cuenta de la necesidad de entablar sinergias en clave de diálogo cultural entre las diferentes regiones y ciudades. Allí se pueden trazar puntos de encuentro entre múltiples experiencias y contextos educativos que se proponen transformar las inequidades y las brechas que han marcado la historia no solo en nuestro país, sino a lo largo y ancho de las ciudades latinoamericanas, en el conjunto de sus centros y periferias.

6. REFERENCIAS

- Arfuch, L. A. (2002). *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético: de los borradores y otros escritos* (1. ed). Barcelona: [Puerto Rico]: *Anthropos* ; Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Belén, Martín, R. (2014) Contextos de aprendizaje Formales, No formales e informales. *Revista de didáctica* N° 12 pp11 -22
- Benko, G. (2000). La recomposición de los espacios. *Geographicalia*, (38), 5–12.
- Boisier, S. E. (2006). Algunas reflexiones para aproximarse al concepto de ciudad-región. *Estudios sociales* (Hermosillo, Son.), 14(28), 163–190.
- Castiblanco, A.y Cuineme, M. (2015) "Comunidades de saberes: dispositivos de memorias y oralidades en resistencia" *Revista Esfera Volumen 6* N° 1 pp 25-33
- Cerbino, M. (2018) *Por una Comunicación del Común: medios comunitarios, proximidad y acción*. Ecuador. CIESPAL
- Cerda, H. (1996). *Educación preescolar: historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Bogotá. Editorial Magisterio
- Freire, P. (2003). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno.
- Grimoldi, M. I. (2010). Memoria y recuerdo en la obra de Walter Benjamin. Resignificar el pasado, mirar el presente, conquistar el futuro. Recordando a Walter Benjamin. Justicia, historia y verdad. Escrituras de la memoria. *III Seminario Internacional de políticas de la memoria*. Centro Haroldo Conti. Buenos Aires, Argentina.
- Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y currículum*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Ediciones Gili.
- Martín-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación* (Vol. 18). Editorial Norma.
- Mauss, M. (1972). *Sociedad y Ciencias Sociales*, Tomo III . Barcelona. Barral Editores.
- Ramírez-Cabanzo, A. B. (2013). Infancia y nuevos repertorios tecnológicos. Debates y perspectivas. *Revista Magistro*, 7(13), pp. 51-79.
- Ramírez-Cabanzo, A. B. (2013a). Infancia, nuevos repertorios tecnológicos y formación. *Revista Signo y Pensamiento*. Vol. 32, N. 63. 2013. Pontificia Universidad Javeriana, pp. 52 – 68.
- Ramírez-Cabanzo, A. B. (2013b). La cartografía pedagógica: un lente para investigar las experiencias educativas. *Revista Internacional MAGISTERIO. Educación y Pedagogía*. No. 82, oct – nov 2016. Investigación en la Escuela. pp. 48 -52. Bogotá – Colombia.
- Ramírez-Cabanzo, A. B. (2018). Itinerarios que potencian al maestro como intelectual de la pedagogía. En: *Maestra Escuela. La investigación y el maestro como intelectual de la pedagogía*. Red Chisua. (2018). SED. IDEP.

Soldano, D. (2014). *Ciudades latinoamericanas: desigualdad, segregación y tolerancia*. Coordinado por María Mercedes Di Virgilio y Mariano Daniel Perelman. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Tetamanti, J. M. D. (2014). *Hacia una geografía comunitaria: Abordajes desde cartografía social y sistemas de información geográfica*. Juan Manuel Diez Tetamanti.

Torres, A. (2013). *El retorno a la Comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Bogotá. CINDE - BUHO.

Velasquez-Mantilla, D. A. (2018). Una mirada al sistema mundo científico y sus derroteros en la investigación formativa del siglo XXI. En A. b. Ramírez, A. Castiblanco, & D. A. Velasquez-Mantilla (Eds.), *Maestra Escuela: La investigación y el maestro como intelectual de la pedagogía* (pp. 71-80). Bogotá, Colombia: Red Chisua.

Velasquez-Mantilla, D. A., & Hernandez-Pacheco, H. A. (2017). Educación Popular Virtual: Caminos transitados por la alfabetización para adultos. En *Virtual Educa, Colombia-2017* (pp. 1-14). Colombia: Organización de los Estados Americanos.