



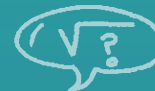
Flexibilización
Contextualización
Conocimiento territorial



PALABRAS De LA **escuela** en el **TERRITORIO**



$$2+2=4$$





PALABRAS De LA **escuela** en el **TERRITORIO**

**Gilberto de Jesús Obando Zapata, Lina Marcela Coral Villota, María Mercedes Jiménez Narváez,
Walter Fernando Castro Gordillo, María Denis Vanegas Vasco, Valeria Lebrun Llano
Alexander Castrillón Yepes, Yonatan Stiven Cardona Garzón, Katerine Rodríguez Berrío
Catalina del Valle Mendoza, Karen Melisa Ospina Berrío**

© *Palabras de la Escuela en el Territorio*

ISBN: 978-628-7762-22-0

42 páginas. (Colección Educativa Aula Abierta).

Equipo académico

Gilberto de Jesús Obando Zapata - gilberto.obando@udea.edu.co

Lina Marcela Coral Villota - lina.coral@udea.edu.co

María Mercedes Jiménez Narváez - maria.jimenez@udea.edu.co

Walter Fernando Castro Gordillo - walter.castro@udea.edu.co

María Denis Vanegas Vasco - maria.vanegas@udea.edu.co

Valeria Lebrun Llano - valeria.lebrun@udea.edu.co

Alexander Castrillón Yepes - alexander.castrillony@udea.edu.co

Yonatan Stiven Cardona Garzón - yonatan.cardona@udea.edu.co

Katerine Rodríguez Berrío - katerine.rodriguezb@udea.edu.co

Catalina del Valle Mendoza - catalina.delvallem@udea.edu.co

Karen Melisa Ospina Berrío - kmelisa.ospina@udea.edu.co

Diseño y diagramación

Lina Marcela Lozano de la Ossa

lozzanita@gmail.com

Facultad de Educación Universidad de Antioquia

Fondo de publicaciones

Teléfono: 2195798

Correo electrónico: edicioneducacion@udea.edu.co

Calle 67 #53-108 Bloque 9 Oficina 120

Primera Edición 2024

ISBN: 978-628-7762-22-0

© Facultad de Educación, Universidad de Antioquia

© Fondo de publicaciones Facultad de Educación

Agradecimientos:

El proyecto *Diseño de estrategias para la gestión de conocimiento territorial en la contextualización y flexibilización curricular de la Educación Básica Primaria y Secundaria en Instituciones Educativas Públicas del Departamento de Antioquia*, BPIN 2021000100311, se desarrolla gracias al recurso otorgado por el Sistema General de Regalías en el marco de la Convocatoria 14 del 2021 del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación.

El contenido de la obra corresponde al derecho de expresión de las y los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia.



índice

Descripción de las subregiones	6
Bajo Cauca	7
Nordeste	8
Magdalena Medio	9
Urabá	10
Introducción	11
Calidad educativa	12
Historia	12
Comunidades de aprendizaje y comunidades de práctica	14
Comunidad de aprendizaje	14
Comunidad de práctica	14
Currículo	16
Gestión curricular	17

índice

Diálogo de saberes	18
Educación rural	19
Enfoque diferencial – Territorial – Poblacional	20
Sistematización experiencias pedagógicas	21
Contextualización.....	22
Formación de profesores	23
Gestión del conocimiento territorial.....	25
Gestión del conocimiento territorial	26
Gestión del conocimiento territorial y gobernanza.....	28
Flexibilización curricular y cultura institucional	29
Integración curricular.....	32
Interdisciplinariedad	33
Redes pedagógicas.....	35
Referencias.....	37



DESCRIPCIÓN de LAS SUBREGIONES

BAJO CAUCA

Se encuentra ubicada en el Nororiente de Antioquia y está conformada por 6 municipios, de los cuales **Tarazá, Cáceres, Nechí y Zaragoza** se focalizaron en el Proyecto. La subregión ocupa una extensión de 8.485 km² y se encuentra localizada entre las serranías de Ayapel y de San Lucas sobre la cuenca baja de los ríos Cauca y Nechí.

Las actividades económicas que caracterizan a esta subregión son: la explotación de minerales, la agricultura, la ganadería, la piscicultura y la explotación forestal. La situación geográfica de la subregión entre el interior de Antioquia y la Costa Caribe de Colombia la convierte en un punto comercial importante de intercambio de bienes y prestación de servicios; además, su cultura es una mezcla de costumbres antioqueñas y costeñas, lo que hace que sus habitantes se caractericen por su solidaridad, amabilidad y alegría.



NORDESTE

La subregión nordeste se encuentra conformada por 10 municipios de Antioquia, de los cuales 6 se focalizaron en el proyecto: **Amalfi, Vegachí, Segovia, Yolombó, Remedios y Anorí**. Se encuentra localizada sobre el margen de la cordillera central, con una extensión de 8.544 km², lo que la convierte en la segunda subregión más grande del departamento de Antioquia.

Se caracteriza por su industria panelera, la siembra de café y por ser la segunda región productora de oro en Antioquia. En términos de diversidad, esta subregión cuenta con grandes extensiones de bosques y recursos hídricos como quebradas, cascadas y senderos ecológicos, aspectos que enriquecen esta región y a la par nutren su cultura rica en mitos y leyendas.



MAGDALENA MEDIO •

La subregión del Magdalena Medio se ubica en el Oriente de Antioquia. Está integrada por 6 municipios que comparten abundante riqueza hídrica, bosques y humedales. De ellos, 4 fueron focalizados en el Proyecto: **Caracolí, Puerto Nare, Puerto Berrío y Yondó**. Cuenta con una extensión de 4.777 km², que además son hábitat de decenas de especies de aves y reptiles.

En cuanto a su economía, se destacan actividades como la minería, el cultivo de la palma de aceite y la ganadería. El descenso de la Cordillera Central hasta las orillas de las riberas del Río Magdalena, se considera Reserva Turística Nacional. Además, la abundancia de cascadas y balnearios ubicadas en varios municipios se convierte en un atractivo turístico de la región, ya que cuenta con grutas, cuevas, rocas y aguas cristalinas.



URABÁ

Urabá es una subregión que se encuentra en el Noroeste de Antioquia y está conformada por once municipios, de los cuales cinco fueron focalizados en el Proyecto: **San Pedro de Urabá, San Juan de Urabá, Mutatá, Arboletes y Necoclí**. Se encuentra localizada en la región costera de Antioquia y cuenta con una extensión de 11.664 km².

Las actividades económicas predominantes en la subregión son la pesca, la ganadería, la agricultura y el turismo. La subregión cuenta con diversas áreas naturales, como parques y reservas, además del Golfo de Urabá, el cual tiene una importancia estratégica y económica, con el Puerto de Turbo como punto clave para el comercio y la conexión con otras regiones del país. De la subregión se destaca la riqueza cultural que se evidencia en tradiciones, festivales y música folclórica que reflejan la vitalidad y la historia de las comunidades que la conforman.



INTRODUCCIÓN

Palabras del Territorio consolida la ruta conceptual que ha orientado el trabajo en el Proyecto **“Diseño de estrategias para la gestión del conocimiento territorial en la contextualización y flexibilización curricular de la Educación Básica Primaria y Secundaria en Instituciones Educativas Públicas del Departamento de Antioquia BPIN 2021000100311”**. Los conceptos presentados son los principales en el Proyecto, dan cuenta de su naturaleza, la cual incluye una perspectiva de la educación y de los sujetos que hacen parte de las relaciones que tienen lugar en la escuela y que se establecen a partir del conocimiento de los territorios.

En el Proyecto se destacan los conceptos de gestión del conocimiento territorial, la contextualización y la flexibilización curricular, por lo que gran parte del desarrollo conceptual que se presenta se vincula con estos tres conceptos. Aun así, se espera particularizar las descripciones de cada concepto y ubicarlos teórica e históricamente, además de reconocer las formas como han tenido lugar en el debate educativo colombiano.

Este es un trabajo de largo aliento que incluye intereses del Grupo de Investigación **MATHEMA-FIEM**. Se espera que sean fuente de consulta y discusión para investigadores y profesores.



CALIDAD EDUCATIVA

La calidad educativa en el Proyecto refiere a la pertinencia y relevancia de los saberes y habilidades que se priorizan en la escuela. Existe una tendencia a relacionar la calidad educativa con el logro académico, donde el concepto de calidad se ha asociado con los resultados de pruebas estandarizadas realizadas por el ICFES o por organismos internacionales- PISA, TIMMS-que valoran el rendimiento académico de los estudiantes. Sin desconocer la importancia de las pruebas estandarizadas, se considera que la calidad educativa incluye procesos formativos y de mejoramiento de las instituciones, que se han estado integrando paulatinamente en los estándares nacionales. Se considera que la calidad de la educación se debe valorar, además, mediante otros criterios tales como el nivel de satisfacción de las comunidades, la realidad social y económica. Esto supone incluir dimensiones políticas, sociales, culturales y contextuales como la permanencia de los estudiantes, la vinculación de las familias y la comunidad y, la acogida a la diversidad. En general, la capacidad de la Institución Educativa de acoger sus realidades y trabajar por la formación.

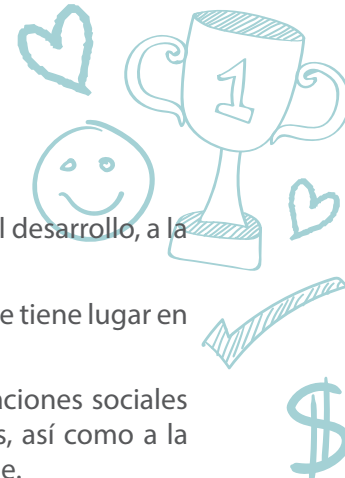
Historia

Uno de los hitos en la adopción y difusión de la calidad educativa se debe a la conferencia de Naciones Unidas de Jomtien (1990) que se propuso “la calidad”, la universalización del acceso a la educación y el fomento a la equidad. En este caso, la calidad se considera como un asunto de interés para las políticas educativas.

La UNICEF reconoce la complejidad inherente a la adopción de la calidad, su universalización y el fomento de la equidad, por los factores externos a la escuela y por la diversidad de las perspectivas pedagógicas. Así, encuentra que la concepción de la calidad depende de los marcos teóricos de referencia.

Algunas ideas sobre calidad presentados en el informe de UNICEF son:

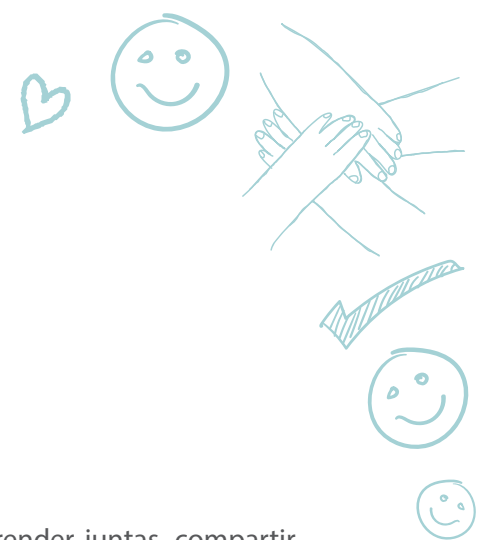


- 
- ◆ **Humanista:** está asociada con el reconocimiento del valor que recubre al aprendizaje, al desarrollo, a la enseñanza, y a la actuación de los estudiantes.
 - ◆ **Conductista:** busca resultados de aprendizaje, con los cuales se evalúan los procesos que tiene lugar en la escuela y se incentiva a los estudiantes.
 - ◆ **Crítica:** refiere al fomento del cambio social, que estimula el análisis crítico de las relaciones sociales de poder y de los modos de producción y transmisión de los conocimientos formales, así como a la promoción de la participación activa de los estudiantes en su experiencia de aprendizaje.

La calidad educativa refiere a un sentido humanista como reto que convoca a la conversación entre los intereses y propósitos de las instituciones y del Estado. Además, se adopta aquí la idea de calidad dependiente de un proceso permanente de evaluación en el que se incluyen la autoevaluación y la valoración externa que complementa y genera herramientas para valorar. De esta manera, la calidad asumida en las Pruebas Estandarizadas propuestas por el ICFES, se asumen como criterios adicionales a la relevancia, la pertinencia, la equidad, los resultados esperados a corto plazo, los planes de estudio ajustado, la actualización del PEI, la formación de los docentes y la percepción de los miembros de la comunidad educativa.

El término “calidad educativa” ha sido polémico por sus orígenes en los contextos neoliberales y por la influencia del discurso empresarial que ha permeado la narrativa de las políticas educativas. A partir del origen del término, se ha buscado que las instituciones educativas rindan cuentas ante un evaluador externo con base en indicadores cuantitativos que se enfocan en discursos administrativos de la educación. Esta concepción de la calidad pone de manifiesto el desconocimiento sobre la multidimensionalidad de la educación que se ofrece a los ciudadanos y que acoge la incommensurable realidad de sus comunidades educativas. Es por esto que el concepto se ha transformado y ha adoptado diferentes perspectivas que promueven un mejoramiento de la educación.

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y COMUNIDADES DE PRÁCTICA



Comunidad de aprendizaje

Las comunidades de aprendizaje refieren a grupos de personas que se asocian para aprender juntas, compartir conocimientos, experiencias y recursos de manera voluntaria y colaborativa. Estas comunidades fomentan la participación activa, horizontal y el diálogo entre sus miembros. Sus características incluyen diversidad de participantes, respeto mutuo, objetivos comunes, cohesión social y creación de un ambiente de confianza. También promueven la inclusión y la equidad, al permitir que todos los actores educativos tengan voz y participen en la toma de decisiones; fortalecen las relaciones entre los participantes y generan un sentido de pertenencia, reflexión, análisis y compromiso con el propio proceso de aprendizaje.

Comunidad de práctica

El concepto de comunidad de práctica que adoptamos es el propuesto por Wenger (1998). Para el Wenger la comunidad de práctica es una forma particular de agruparse que sólo puede existir en la interacción humana. Ni otros seres vivos, ni las máquinas pueden conformar comunidades de práctica, no tienen la iniciativa y la curiosidad por el conocimiento que nos hace buscar pares con los que satisfacer el interés por aprender. De manera específica, las comunidades de práctica se refieren a conocer en conjunto, a vivir plenamente estar con otros, a otorgarle un significado a la vida, desarrollar una identidad satisfactoria, en suma, ser humanos. También es una cuestión de



las posiciones de nuestras prácticas con respecto a los discursos y estilos históricos, sociales e institucionales más amplios (por ejemplo, científicos, religiosos, políticos, artísticos) hacia los que orientamos nuestras prácticas de diversas maneras.

No se trata sólo de aprender, no es ese el punto de partida ni el de llegada, aunque sí ocurre en la interacción. El punto de partida es la práctica. UP TO HERE Los sujetos apropian su experiencia en una combinación entre la participación y la concreción de esos conocimientos que se van derivando de dicha experiencia. La práctica conlleva al encuentro con otros en los que se desarrolla una identidad conjunta que le otorga significado a las experiencias. Para que una comunidad tenga sentido en estos términos, se requiere de tres dimensiones:

- ◆ Compromiso mutuo.
- ◆ Responsabilidad ante la empresa común.
- ◆ Negociabilidad del repertorio.

La conformación de comunidades de profesores ha sido una estrategia que ha tomado fuerza en la resignificación de la labor profesional del docente. Con el rompimiento de las estrategias de formación de profesores que se conciben como procesos verticales en las que se busca entregarles un conocimiento, se han adoptado diferentes procesos de formación, entre ellos, las comunidades de aprendizaje y de práctica, como formatos que buscan valorar y compartir el conocimiento y la experiencia derivados del ejercicio cotidiano y de los aprendizajes que allí se han configurado.

CURRÍCULO

Asumimos el currículo, como “[...] espacio de enlace entre la teoría y la práctica educativa, determinado por factores políticos, culturales, económicos y sociales” (García, 2014, citado en Universidad ECCI, et al, 2014). En este sentido, el currículo no es un listado de temas o contenidos, sino una construcción cultural, una manera de organización de la práctica educativa. Además, la postura de Sacristán (1991), quien reconoce el currículo como configurador de la práctica educativa, que se centra en la dialéctica Teoría-Práctica en un esquema integrador de los problemas de la escuela. Así, se enriquece el planteamiento del currículo como proyecto cultural institucional, en tanto que rescata los micro-espacios donde se fortalecen las comunidades y colectivos escolares y la acción liberadora y creadora de nuevos modos de ser, diferente a las opciones que sólo posibilitan el *status quo*.

Según Sacristán (1995, p. 15), el currículo como construcción cultural puede analizarse desde cinco ámbitos:



Así mismo, el documento de la UNESCO Educación 2030, plantea la necesidad de profundizar la comprensión del currículo para adecuarlo y reubicarlo como instrumento importante que permita aumentar las oportunidades de aprendizaje de todos los actores educativos, en especial de niños, niñas y jóvenes.



Gestión CURRICULAR

La *gestión curricular*, entendida en la dimensión de la flexibilización y en la contextualización, es un conjunto de procesos que permiten la construcción del proyecto cultural y educativo escolar, en armonía y articulación con las necesidades, intereses y perspectivas futuras de las comunidades y sus territorios.

La transformación de los currículos y prácticas institucionales se convierte en una necesidad actual y urgente, la cual requiere considerar el conocimiento que se ha generado y se genera en y sobre la región, de tal manera que la escuela, como institución encargada de la formación, contribuya, tanto a la creación, como a la adquisición y uso del conocimiento regional. En este sentido, los procesos de transformación se gestan en un currículo diseñado como construcción cultural, que adquiere forma y significado en la medida en que se transforma a través de las prácticas educativas (Sacristán, 1991).



DIÁLOGO DE SABERES

Refiere al reconocimiento de la cultura y herencia de los ancestros, incluidos los pueblos originarios. En ese sentido, se contempla como un escenario comunicativo y hermenéutico en el cual se establecen relaciones intersubjetivas. En esta relación dialógica, se destacan el reconocimiento, la reivindicación y la valoración de diferentes saberes, para la construcción de relaciones horizontales.

El diálogo incluye los saberes académicos, tradicionales, culturales, científicos, empíricos, que no se disputan ni por la centralidad ni por la verdad, aunque se puedan presentar contradicciones y cuestionamientos, sino que propenden por la construcción social del conocimiento a partir del intercambio de sentires y significados. El compartir de la palabra es una oportunidad para poner de manifiesto la descolonización de los saberes establecidos.

En el ámbito educativo, Cerón (2011) lo considera como “un marco pedagógico ideal para construir sentidos con otros y otras que son diferentes, que poseen un saber, miradas y prácticas distintos. Políticamente se trata de un instrumento educativo muy sugerente en tanto presupone una serie de elementos cruciales para construirse en democracia” (p. 2). Además, se considera como una oportunidad para compartir y adaptar saberes, fortalecer la interculturalidad, la contextualización, la creatividad y el enfoque de problemas complejos desde diferentes perspectivas, lo cual es una vía para lograr la interdisciplinariedad.

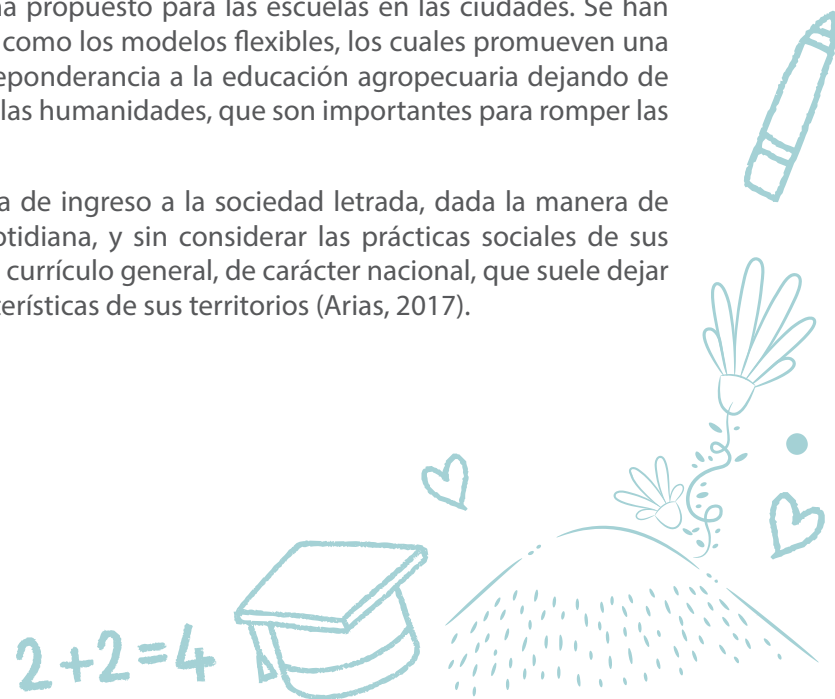
Cerón, E. (2010). Del diálogo de saberes al diálogo de ignorancias. Reflexiones para politizar la acción pedagógica y pedagogizar la acción política. Recuperado de <http://www.sustentabilidades.usach.cl/sites/sustentable/files/paginas/04-03.pdf>



EDUCACIÓN RURAL

La educación rural se asume como una categoría administrativa para caracterizar las comunidades educativas. Es una distinción que reconoce la importancia de proponer estrategias diferenciadas para los contextos rurales debido a las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas que enfrentan los estudiantes en sus territorios para participar de la oferta educativa que tradicionalmente se ha propuesto para las escuelas en las ciudades. Se han propuesto estrategias de formación para la población rural, como los modelos flexibles, los cuales promueven una mayor vinculación de la población. En Colombia, se dio preponderancia a la educación agropecuaria dejando de lado contenidos vinculados con la ciencia, con el arte, o con las humanidades, que son importantes para romper las brechas de inequidad.

Otra perspectiva considera la educación rural como técnica de ingreso a la sociedad letrada, dada la manera de construcción de los procesos de aprendizaje de la vida cotidiana, y sin considerar las prácticas sociales de sus habitantes. Así, la educación rural en Colombia transmite un currículo general, de carácter nacional, que suele dejar de lado el saber propio de los pobladores rurales y las características de sus territorios (Arias, 2017).



ENFOQUE DIFERENCIAL – TERRITORIAL – POBLACIONAL

El *enfoque diferencial* ha sido construido a partir de las políticas públicas para reconocer y atender las características de grupos humanos diferenciados, especialmente de aquellos grupos poblacionales considerados vulnerables. “Conceptualmente, se entiende [...] como un proceso político en el que se afirman derechos identitarios” (Olivar. 2020, p. 9). Se caracteriza por la sensibilidad para identificar necesidades y movilizar acciones que respondan, adaptan y respetan la diversidad (física, sexual, étnico – cultural, etapa del ciclo vital, género, situación de discapacidad), para disminuir brechas sociales y jurídicas entre grupos poblacionales. Este enfoque se dirige hacia ideales de igualdad de oportunidades, hace énfasis en la participación y protección de los derechos humanos en función de la creación de condiciones de bienestar.

Asimismo, el *enfoque poblacional* considera al ser humano como centro de su acción y para ello, actúa integralmente a partir de las dinámicas territoriales. Es un enfoque que reconoce a los seres humanos de forma individual (singularidades y características) y colectiva (interacciones, vínculos y relaciones entre las poblaciones), y presenta una interrelación entre el territorio y la población. El enfoque se interesa en estas dos dimensiones en cuanto los cambios en el crecimiento o movilidad de la población tienen efecto en las condiciones económicas, sociales y ambientales territoriales.

El *enfoque territorial* busca tanto el reconocimiento de los contextos y de las poblaciones de los territorios, como la cohesión social en los mismos. Este enfoque ha sido utilizado en diversos países que lo han elegido como alternativa de acción para reducir la pobreza. En el contexto colombiano, el enfoque territorial es una manera de enfrentar los problemas del ámbito educativo rural y de buscar estrategias de apoyo para la población, específicamente aquellas en condición de vulnerabilidad.



SISTEMATIZACIÓN EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

Las experiencias, en tanto que procesos históricos y sociales, son dinámicas. Están vinculadas con las vivencias individuales y colectivas, pero el protagonista es el sujeto. Las experiencias incluyen elementos contextuales objetivos y subjetivos, moderadas por las realidades de los sujetos, quienes, a su vez son objeto de la experiencia. En esta perspectiva, cada experiencia es única, pues inciden en ella diversos factores (sociales, económicos, políticos, culturales, etc.) que, conjugados con las particularidades de los individuos, se convierten en un entramado singular. Por ende, aunque se vivan en común, cada individuo las experimentará de forma distinta.

Se asume la sistematización de experiencias como “la interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso, los factores que han intervenido en él, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo” (Jara, 2018). Con lo cual, para sistematizar una experiencia, es necesario objetivarla, para que los sujetos puedan comprender los sentidos de las experiencias, narrar, interpretar, analizar y reflexionar en relación con los aciertos y desafíos que se derivaron en su desarrollo. A través de este proceso, se pueden identificar las lecciones aprendidas y las posibles transformaciones como logros de un proyecto o actividad, lo que ayuda a lograr eficacia y eficiencia de futuras investigaciones o proyectos.





CONTEXTUALIZACIÓN

El aislamiento de la materia respecto a la estructura social es el principal obstáculo en la práctica corriente para lograr una educación general del espíritu (Dewey, 1995)

La contextualización ha estado asociada con la hermenéutica. Atribuir contexto a un mensaje refiere a relacionarlo con los otros elementos próximos y condiciones subyacentes que no están expuestos en el texto. Contextualizar en ese sentido implica considerar el tiempo y el espacio en el que fue creado el texto y en el que se interpreta, considerar las personas de este intercambio, su historia y sus particularidades.

En una perspectiva pedagógica, la contextualización está relacionada con la comprensión de los elementos subyacentes al intercambio (Zabalza, 2012) como una tensión permanente entre lo local y lo global. La propuesta de Zabalza considera a la contextualización vinculada con el reconocimiento de los cambios globales, que podríamos considerar cambios temporales, de época, que suponen condiciones propias de un momento histórico. Simultáneamente, la contextualización supone un reconocimiento, una adopción y una revisión permanente de la identidad local que tiene un vínculo más próximo con el territorio, con el espacio en el cual se da una representación simbólica.

La contextualización convoca decisiones que se toman en los diferentes niveles escolares, en la legislativa, en los curriculares, en las acciones de los profesores en sus prácticas de enseñanza y en las etapas de desarrollo de los estudiantes. Estas discusiones tienen lugar en medio de las tensiones antes mencionadas entre lo global y lo local. Dewey (1995) declara que cualquier proceso de enseñanza debe estar relacionado, de manera íntima, con la actividad humana en el sentido más próximo e interior de la escuela, así como en el más general del mundo, de tal manera que las disciplinas que se abordan superen la visión técnica y se orienten a la formación integral del espíritu.



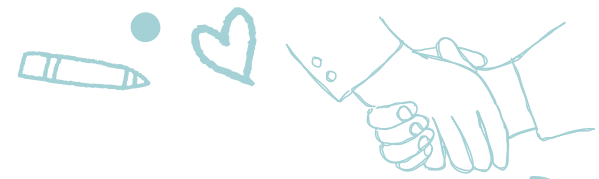
FORMACIÓN DE PROFESORES

El Ministerio de Educación Nacional, plantea que el proceso de formación de profesores involucra <<aprender a enseñar>> y <<enseñar a aprender>>, para desarrollar las competencias profesionales y personales, incidir exitosamente en los contextos educativos y orientar los aprendizajes escolares. De esta manera, la formación incluye tanto el desarrollo curricular, como la gestión institucional y la proyección a la comunidad, adecuando sus acciones al contexto, a la diversidad poblacional del país y a los avances de las tecnologías de la información y la comunicación (MEN – UNAL, 2009)

En la formación de profesores se pueden distinguir dos vertientes: la *formación inicial* que sitúa al docente en la figura de estudiante, y que es iniciado en fundamentos teóricos que favorecen abordar la enseñanza en sus dimensiones epistémica, cognitiva, regulativa, contextual, interactiva; y la *formación continua*, que promueve la discusión de problemas profesionales y la relación teoría-práctica.

En este apartado profundizaremos en la formación continua. Se asume que los procesos formativos, en esta segunda vertiente tienen en su centro la reflexión sobre los aspectos éticos, actitudinales, emocionales que se amalgaman en la docencia como profesión. Por ello, la literatura sugiere favorecer la colaboración en los procesos de formación, puesto que la docencia es una actividad aparentemente individual y solitaria, sin embargo, en el marco de una nueva cultura profesional y de desarrollo profesional docente se propone la colaboración donde “los profesores estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos, acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social” (Vaillant, 2016, p.10).

Los programas de formación de profesores en ejercicio deben cuestionar la manera como éstos aprenden, optando por una perspectiva que supere la simple transmisión de ‘técnicas’ y estrategias para que los profesores implanten en el aula y también, aquellas donde un ‘experto en educación’ les dice qué deberían hacer en sus clases. Por el



contrario, se sugiere, asumir a los profesores como sujetos que piensan, reflexionan sobre su práctica y donde sus decisiones están influenciadas por sus creencias, principios, conocimientos e intereses personales. En esa medida, se reconoce que los profesores poseen un conocimiento profesional (Perafán, 2004), o saberes profesionales (Tardif, 2004), y que pueden a su vez participar activamente en la generación de un conocimiento situado.





GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO TERRITORIAL

TERRITORIO

SEGÚN LA COSMOVISIÓN INDÍGENA

Nuestras tierras, territorios y recursos, son elementos fundamentales que permiten la continuidad histórica y la plenitud de la vida, la espiritualidad y el desarrollo social, cultural, económico, político y humano, vinculado a nuestra cosmovisión, la cual consiste en la relación profunda con la Madre Tierra. La institucionalidad de los Pueblos Indígenas, expresada a través de las instituciones, autoridades ancestrales, sistema de participación política y sistema jurídico propio, permiten la convivencia armónica, la gestión y gobernanza territorial (Neba, 2020)

Miembro Directivo de Asociación Kunas Unidos por Napguana (KUNA).

SEGÚN LA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA

El territorio es el espacio simbólico que el ser humano se da para lograr la satisfacción efectiva de sus necesidades y la realización concreta de sus deseos. El territorio es la creación más densa, el producto más singular de la imaginación y la creatividad distintivas de la condición humana. (García, 2011)

SEGÚN LA PERSPECTIVA NORMATIVA

TITULO III
CAPITULO 4 DEL TERRITORIO
Artículo 101.

Los límites de Colombia son los establecidos en los tratados internacionales aprobados por el Congreso, debidamente ratificados por el presidente de la República, y los definidos por los laudos arbitrales en que sea parte la Nación.

Artículo 101.
El territorio, con los bienes públicos que de él forman parte, pertenecen a la Nación.



El concepto de territorio comprende el espacio físico, pero sólo tiene lugar en el sentido simbólico que le puede otorgar la comunidad que lo habita y lo hacen suyo. En el territorio se albergan las interacciones entre comunidad y recursos, lo que genera prácticas que le dan identidad. Una de las características del territorio es su permanente estado de cambio. La multiplicidad de interacciones internas y externas en el territorio genera una amplitud de prácticas posibles que lo caracterizan en un devenir constante. Esta última idea no puede confundirse con un sentido independiente e impositivo sobre los sujetos. Como se presentará adelante, el territorio es susceptible de gobernanza de sus habitantes, quienes son los que tienen agencia frente a su transformación.

Gestión del conocimiento territorial

Se asume la gestión de conocimiento como “cualquier política, proceso o práctica para la creación, adquisición, captura, intercambio y uso del conocimiento, donde quiera que se encuentre” (Pérez, López y De Antoniis, 2005, citado en Olmos, 2012, p.168). La gestión del conocimiento territorial es una estrategia que facilita procesos de construcción y circulación de saberes, que requieren sinergia de los participantes, comunidades de práctica y redes, con la intención de aprovechar el potencial territorial y poblacional en la búsqueda del desarrollo regional. En este sentido, la gestión del conocimiento busca articular el trabajo en redes, la participación de la comunidad, e instituciones en la constitución de escenarios y políticas para mejorar el bienestar de las poblaciones. La escuela, como institución formadora por excelencia, es un eslabón fundamental en este proceso.

García (2020) propone que la gestión del conocimiento territorial debe recoger, crear, almacenar y compartir conocimiento de los siguientes componentes:



LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO TERRITORIAL

COMPONENTE



Algunas fuentes generadoras de conocimiento

PERSONAS E INSTITUCIONES



- * Diálogos con los habitantes del territorio.
- * Centros culturales.
- * Centros de investigación.
- * Administraciones públicas.
- * Organizaciones sociales.

PROCESOS



- * Educación
- * Infraestructura
- * Producción de bienes y servicios
- * Formas de organización social

CONTENIDOS

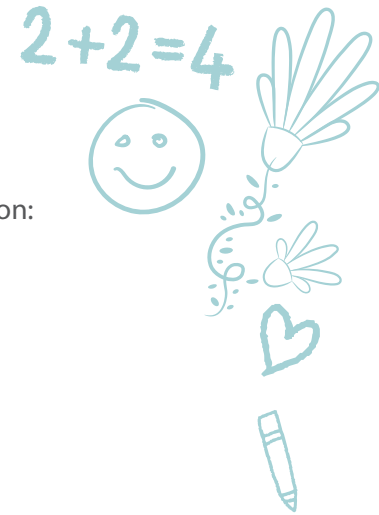


- * Temáticas en las que el territorio es especializado.

TECNOLOGÍAS



- * Repositorios.
- * Archivos.
- * Redes sociales.
- * Bases de datos.



Algunas de las condiciones que permiten una apuesta por la gestión del conocimiento territorial son:

- ◆ Organizar y estructurar esfuerzos.
- ◆ Acceso y continuidad a la participación.
- ◆ Generación de instancias de participación.
- ◆ Generación de alianzas.

Gestión del conocimiento territorial y gobernanza

Uno de los contextos en los que la gestión del conocimiento territorial cobra especial sentido es en la promoción de la gobernanza del territorio, pues convoca al diálogo que tiene en cuenta el espacio, el conocimiento y el poder. Launay (2008) comprende la gobernanza como “un conjunto de procesos, regulaciones e interacciones, con la finalidad de que hagan posible un “desarrollo (...) duradero” y un “sano equilibrio” entre los actores que conforman una sociedad” (p. 4).

Recoger, organizar, crear y divulgar el conocimiento del territorio contribuye al empoderamiento de los habitantes. Reconocer y nombrar los elementos potenciales que una comunidad ha configurado y nombrar los retos que los convocan dan orden y orientan la acción de la comunidad. La gestión del conocimiento otorga agencia a los actores de un territorio. Asimismo, recupera el poder democrático, y promueve redes de articulación entre el ámbito sectorial, institucional y territorial.

En Colombia, los territorios caracterizados como objetivos del Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) se han convertido en abanderados de la gestión del conocimiento, en el que han aprendido de los medios para la reconstrucción de la historia de los territorios, de la búsqueda de mecanismos de participación, el conocimiento sobre las diferentes iniciativas y agentes que intervienen en el territorio y articulación de los esfuerzos, a partir del establecimiento de propósitos comunes y coherentes con las necesidades de los territorios.

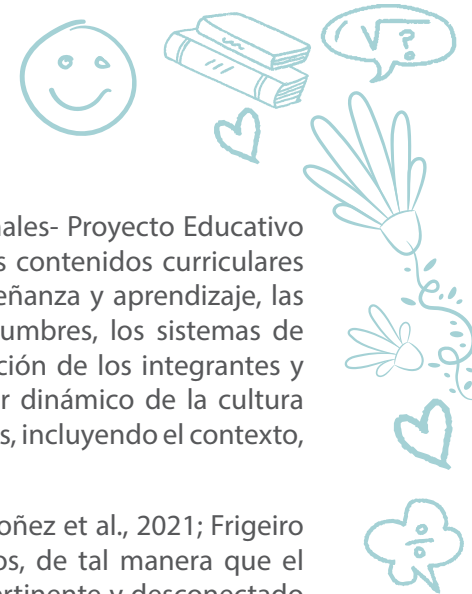
FLEXIBILIZACIÓN CURRICULAR Y CULTURA INSTITUCIONAL

Los procesos educativos están inmersos en un complejo entramado de relaciones entre las prácticas sociales, visiones de formación, prácticas de enseñanza, medios y recursos disponibles propios de cada institución educativa. Estas condiciones determinan posibilidades y limitaciones para atender las necesidades sociales a partir del funcionamiento institucional, lo cual incluye realidades del territorio, visiones, metodologías, sueños y proyectos propios. Estos elementos podrían enmarcarse en lo que Frigeiro y sus colaboradores (1994) denominan *cultura institucional*:

aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella. (p.1)

Así, el diseño y desarrollo del currículo escolar enmarcado en las reflexiones y debates sostenidos en los últimos años (Amadio et al., 2015; Tedesco et al., 2013), debe atender recomendaciones sobre la relevancia, la pertinencia y la consistencia externa e interna, lo que daría cuenta a su vez, de un proceso de *flexibilización*. En este sentido, López (1995) designa el currículo como “el proceso mediante el cual se selecciona organiza y distribuye la cultura que debe ser aprehendida, y, asumiendo además que la cultura es el resultado de toda actividad y creación humana” (p.20).



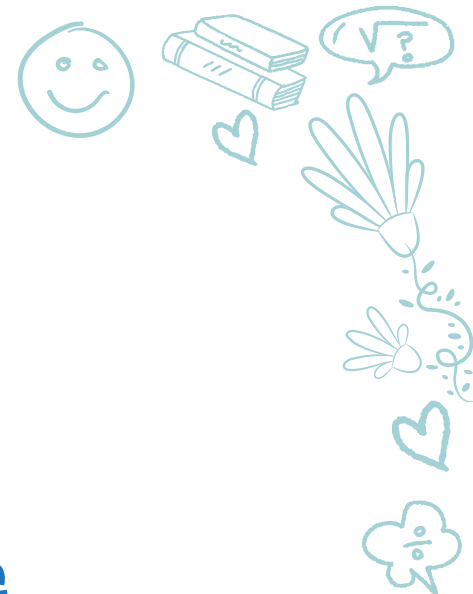


El reconocimiento de la cultura institucional incluye, de un lado, elementos organizacionales- Proyecto Educativo Institucional (PEI)-, orientaciones curriculares -Planes de Área- que proponen no solo los contenidos curriculares sino los modelos pedagógicos subyacentes; y de otro lado, incluye las prácticas de enseñanza y aprendizaje, las percepciones de las prácticas y la identidad institucional. Además, contempla las costumbres, los sistemas de socialización, el ingreso, ascenso y promoción, los criterios y normas de sanción, la filiación de los integrantes y las pautas de autoorganización (Frigeiro et al., 1994). Esto supone reconocer el carácter dinámico de la cultura institucional y de los posibles cambios que susciten las condiciones institucionales y sociales, incluyendo el contexto, las prácticas y los aspectos curriculares.

La relación entre cultura y *currículo* ha sido reconocida en la literatura (Bolívar, 1996; Ordoñez et al., 2021; Frigeiro et al., 1994). Para Ordoñez y sus colegas (2021) hay una relación recíproca entre ambos, de tal manera que el desconocimiento de esta relación puede derivar en que el desarrollo curricular sea no pertinente y desconectado del contexto. Por su parte, Frigeiro y otros (1994) plantean tres maneras de asumir el currículo prescrito a partir de diferentes tipos de culturas institucionales: en la primera es ignorado, en la segunda es percibido como un sistema imposible de modificar y, en la última, se presenta como un organizador institucional sujeto a modificaciones.

Una de las intenciones del Proyecto refiere promover el diálogo entre disciplinas a partir de la epistemología, el lenguaje y la metodología. Además, identificar las posibilidades de flexibilización del currículo, al reconocer las necesidades de las comunidades de acuerdo con las circunstancias institucionales, con las características del territorio, con los contextos socioculturales, económicos y políticos que afectan a la institución. En este sentido el MEN (s.f.), plantea una idea de currículo flexible, como “aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos: es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural, de estilos de aprendizaje de sus alumnos, tratando de dar a todos, la oportunidad de aprender”.

Esta manera de entender la flexibilización con base en la relación cultura institucional y currículo, en atención a la diversidad, favorece relaciones con otros conceptos en el Proyecto, como son la Integración Curricular y la Interdisciplinariedad.

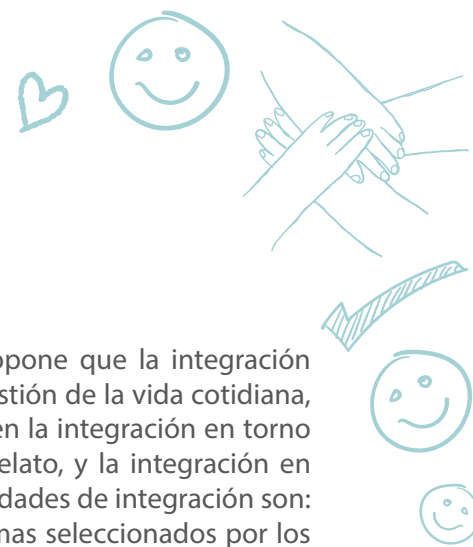


INTEGRACIÓN CURRICULAR

Existen diversas propuestas para estructurar currículos, por ejemplo, Torres (2006) propone que la integración correlaciona diversas disciplinas y se logra a través de temas, o ideas, en torno a una cuestión de la vida cotidiana, que incluye investigaciones o intereses de los estudiantes. Vasco y otros (2001), proponen la integración en torno a un tema (enunciado particular): un proyecto productivo, un problema práctico, un relato, y la integración en torno a un tema generador. De otro lado, Illán y Molina (2011), mencionan que las modalidades de integración son: relacionar varias disciplinas a través de temas, de cuestiones de la vida cotidiana, de temas seleccionados por los estudiantes, de conceptos, de bloques históricos o geográficos, de culturas o instituciones, o a través de grandes descubrimientos o inventos.

Así, la integración curricular busca la reagrupación de disciplinas para lograr una comprensión holística de objetos o de problemas en torno a la superación de las dificultades que le circunscriben (problemas de las disciplinas o de la sociedad). Además, se puede entender como una manera de organizar contenidos a través de actividades que favorecen cierta globalidad de los saberes y las disciplinas, como una forma de interdisciplinariedad (comunicación e interacción entre varias disciplinas).

Refiere a la necesidad de reunir lo que ha sido separado y propone una respuesta a la fragmentación en disciplinas, y propone que, a partir de la función cognitiva y social de cada disciplina se busque la complementariedad de los contenidos al integrarlos en un sistema amplio de comprensión del objeto, prestando atención a sus particularidades. La escuela se abre paso por medio de la traducción de lo disciplinar, reflejada en la aplicabilidad del conocimiento más allá de su producción, para establecer conexiones con la realidad según perspectivas interdisciplinarias, las cuales ofrecen posibilidades para que los estudiantes entiendan su entorno y puedan aplicar el conocimiento aprendido en su vida cotidiana.



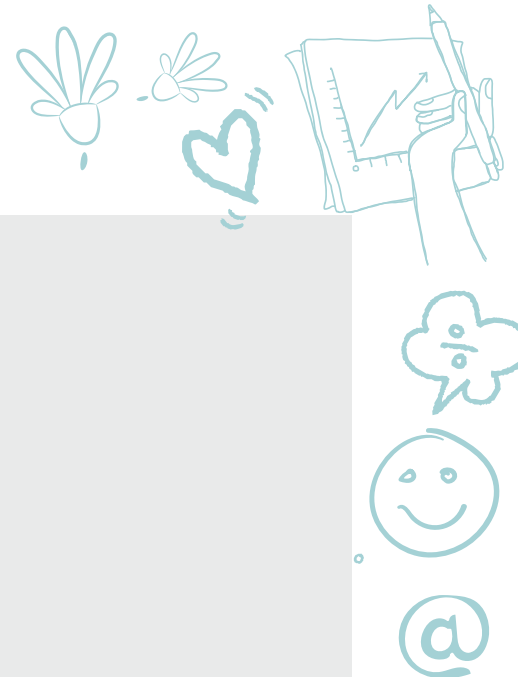
INTERDISCIPLINARIEDAD

En una comprensión amplia, la interdisciplinariedad refiere a todo tipo de relaciones entre disciplinas que pretenden superar las limitaciones disciplinarias en la solución de problemas complejos. Sin embargo, esta mirada tiene especificidades en correspondencia con los campos en los que se operativiza, en correspondencia con distintas finalidades. En particular, Lenoir (2013) distingue cuatro campos de operacionalización: la interdisciplinariedad científica, la escolar, la profesional y la práctica.

En el ámbito educativo incorporar la interdisciplinariedad no solo requiere de esfuerzos particulares, sino de una propuesta institucional, una mentalidad abierta y condiciones tanto curriculares como administrativas. En la literatura se referencian diversas estrategias que favorecen comprender la interdisciplinariedad escolar, que han generado apuestas disruptivas en la cultura institucional. Algunos ejemplos referencias estrategias propias de una disciplina pero que promueven relaciones con otras, como la modelación matemática (para las matemáticas), la indagación (para las ciencias), el pensamiento computacional (para las ciencias de la computación o la tecnología), el diseño (para la ingeniería); asimismo, se reconocen otros recursos metodológicos generales como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en retos, los proyectos transversales, enfoques en necesidades territoriales, entre otros. Estas estrategias suponen retos en cuanto a las formas, formatos, tiempos y recursos de organización curricular. Adicionalmente, han reconfigurado la perspectiva sobre el sujeto- estudiante, ya que requiere el reconocimiento sobre saberes, contextos, intereses y requiere de diversificación de formas de participación en los procesos de aprendizaje.

Para integrar la interdisciplinariedad en educación es necesario promover:





- | | | | | | | |
|---|--|---|---|---|--|---|
|  |  |  |  |  |  |  |
| La colaboración
entre profesores
de diferentes
asignaturas o
materias. | Conocimiento
de la propia
disciplina; no
existe interdisci-
plinariedad sin
disciplinas. | La resolución
de problemas
complejos. | Desarrollo
de proyectos
de investigación. | Enfoques
interdisciplinarios,
más que un
currículo
integrado. | Cierta conciencia
sobre cuándo es
necesaria la
interdisciplinari-
dad y cuando se
puede prescindir
de ella. | Recursos
educativos
pertinentes, con
apertura para un
tratamiento
multidisciplinar. |

REDES PEDAGÓGICAS

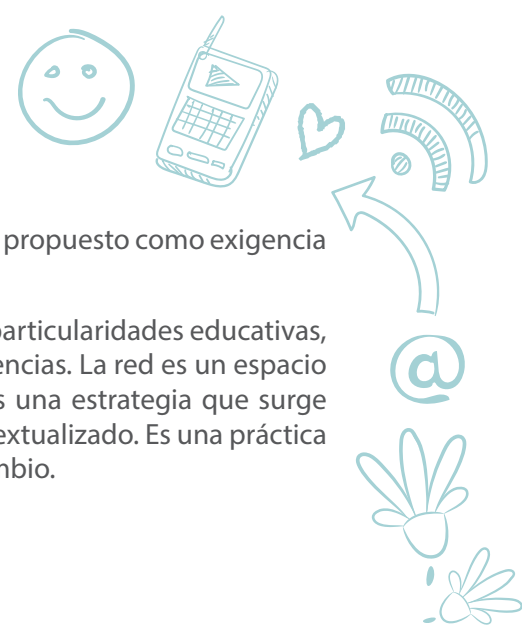
Las redes de maestros se configuran con base en los intereses de las personas, instituciones, retos y propuestas. De forma particular, se comprenden las redes como “grupos de maestros que se convocan especialmente para reflexionar sobre su papel, sus alcances, sus realidades, a fin de interpretarlas y reconstruirlas” (Martínez, 2004, p.2). Estas redes pueden constituir un proceso de formación permanente de maestros que se caracteriza por:

- ◆ Representar procesos horizontales de formación.
- ◆ Poner en diálogo diferentes actores educativos como directivos, profesores en ejercicio, profesores en formación, representantes de los entes gubernamentales.
- ◆ Presentar diferentes formatos de participación.
- ◆ Buscar participación amplia y extendida.
- ◆ Fortalecimiento en doble vía: individual y colectiva.

Las redes pedagógicas son una asociación libre y autónoma de profesores interesados por problemáticas compartidas. Así, se conforman las redes como un tipo de programa en los que se propone un proceso de formación continua a partir del diálogo entre experiencias y el aprendizaje que se genera a raíz del reconocimiento de necesidades propias en un lugar y un tiempo específico.

En Colombia, según Martínez y Unda (1995), la constitución de redes pedagógicas se dio como una respuesta a los discursos de calidad que ingresaron a la educación de los contextos empresariales y exigieron de los maestros la participación en procesos de cualificación externa. En este contexto, la formación se caracterizó por procesos





verticales, en las que un experto dirigía la capacitación de los maestros frente a un tema propuesto como exigencia gubernamental.

Ante la necesidad de proponer procesos formativos coherentes con las necesidades y particularidades educativas, los maestros comienzan a generar iniciativas para congregarse y compartir sus experiencias. La red es un espacio amplio de intercambio de prácticas escolares e investigativas. En última instancia, es una estrategia que surge como resistencia a las exigencias externas que buscaban imponer un discurso descontextualizado. Es una práctica que recupera el papel del maestro como profesional de su saber y como agente de cambio.

REFERENCIAS

- Amadio, M., Opertti, R., & Tedesco, J. (2015). El Currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: para una agenda curricular del siglo xxi; IBE Working Papers on Curriculum Issues, 15. <http://www.ibe.unesco.org/>
- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y ciudad* (33). (53-62)
- Bolivar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48(2), 169-177.
- Carmona-Mesa, J. A., Cardona Zapata, M. E., y Castrillón-Yepes, A. (2020). Estudio de Fenómenos Físicos en la formación inicial de Profesores de Matemáticas. Una experiencia con Enfoque Stem. *Unipluriversidad*, 20(1), 18-38. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.20.1.02>
- Chacón, F. (2019). Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia. *Educación y ciudad*, (36), 35-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7390625>
- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Delgado, H. B. (2014). El impacto de la calidad educativa. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 4(1), 6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5042937>
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.

- Echavarría G., C. V., J.H. Vanegas García, L.González Meléndez, y J.S. Bernal Ospina (2019). La educación rural “no es un concepto urbano”. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 15-40.
- Eirín-Nemiña, R. (2018). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación física. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 259-278. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052018000100259&script=sci_arttext
- Escudero Muñoz, J. M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/23683>
- Frigeiro, G., Poggi, M., y Tiramonti, G. (1994). La cultura institucional escolar. De cara y ceca.
- García, E. (2011). Territorio. En *diccionario pedagógico del Gimnasio Internacional de Medellín*.
- García, M. (2020). en las regiones: innovación y desarrollo. *Revista Institucional | UPB*, 53(153), 41–62. Recuperado a partir de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/revista-institucional/article/view/1205>
- García Yeste, C., Lastikka, A. L., & Petreñas Caballero, C. (2013). Comunidades de aprendizaje. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 2013, vol. 17, num. 427. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/113030>
- Girbés-Peco, S., Macías-Aranda, F., & Álvarez-Cifuentes, P. (2015). De la Escuela Gueto a una Comunidad de Aprendizaje: Un Estudio de Caso sobre la Superación de la Pobreza a Través de una Educación de Éxito. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 4(1), 88-116. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180001.pdf>
- <https://www.culturalsurvival.org/news/el-significado-de-tierra-territorio-desde-la-cosmovision-indigena#:~:text=Para%20los%20Pueblos%20Ind%C3%ADgenas%20nuestras,en%20la%20relaci%C3%B3n%20profunda%20con>

<https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/1063b127-a602-443f-b725-ae015a3569d7/Propuesta+para+la+Direcci%C3%B3n+INER+2021+2024.+Alejandro+Pimienta.pdf?MOD=AJPERES&CVID=ntufVup>

Illán, N., & Molina, J. (2011). Integración curricular: respuesta al reto de educar en y desde la diversidad. *Educación en Revista*, (41), 17-40.

Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Revista Investigación en la Escuela*. 43, p. 57-66.

Imbernón, F. (2016). Diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de formación. Editorial Síntesis.

Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE. Primera Edición. Bogotá.

Jiménez, A. A., Mendoza, L. M., Plaza, S. R., & Soler, M. (2010). El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje. RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales, (67), 45-56. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3148937.pdf>

Launay, C. (2008). Hacia un concepto de gobernanza diferenciada en Colombia. In Ponencia presentada en el Primer Congreso de Ciencia Política en Bogotá, Colombia. Recuperado el (Vol. 14).

Lenoir, Y. (2013). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *Inter Disciplina*, 1(1), 51-86.

López Jiménez, N. E. (1995). La Modernización Curricular de la Educación Superior: Un Propósito por alcanzar y una realidad por construir. *Entornos*, 1(9), 23-31. <https://doi.org/10.25054/01247905.294>

- Martínez Pineda, M. (2004). Colectivos y redes de maestros: campo constituyente de sujetos de saber pedagógico y de acción política. *Revista Colombiana de Educación*, (47). <https://doi.org/10.17227/01203916.5515>
- Ministerio de Educación – Universidad Nacional, (2009). Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente. Convenio entre el MEN y la Facultad de Derecho Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia, noviembre. Recuperado en febrero 8 de 2012 en, http://foro2010-760432773.us-east-1.elb.amazonaws.com/foro2010/wiki_foro/index.php/P%C3%A1gina_Principal
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (17 de noviembre de 2023) Flexibilización Curricular en Al Tablero. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82793.html>
- Olivar, A. (2020). Políticas públicas y enfoques diferenciales: aproximaciones desde la interculturalidad y la democracia radical. *Iztapalapa. Revista de ciencias sociales y humanidades*, 88. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39363249007>
- Ordoñez, L. M. B., Díaz, F. A. C., Viveros, M. Y. D., & Pacichaná, N. Y. G. (2021). ¿ QUÉ PAPEL CUMPLE LA CULTURA EN LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR?.
- Osorio, M. (2017). El currículo: perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*. (26). Universidad del Norte.
- Quintana-Torres, Y. E. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y educadores*, 21(2), 259-281. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942018000200259
- Sacristán, J. G. (1991). Currículo. Una reflexión sobre la práctica. Ediciones Morata. S. L. 3ª ed.
- Sacristán, J. G. (1995). Currículo. Una reflexión sobre la práctica. Ediciones Morata. S. L. 5ª ed.

- Sánchez, Y. M., Castillo-Pérez, I., & Martínez-Lazcano, V. (2022). Calidad educativa. *Ingenio Y Conciencia Boletín Científico De La Escuela Superior Ciudad Sahagún*, 9(18), 42-44. <https://doi.org/10.29057/escs.v9i18.8841>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea: Madrid.
- Tedesco, J., Opertti, R., & Amadio Massimo. (2013). Porqué importa hoy el debate curricular. *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, 10. <http://www.ibe.unesco.org/>
- UNESCO; UNICEF; Banco Mundial; UNFPA; PNUD; ONU; ACNUR. (2015). Educación 2030 Declaración de Incheon Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNICEF. (2005). Educación para todo el imperativo de la calidad. <https://doi.org/10.54676/ZGVB8219>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning ,and Identity*. Cambridge
- Yao, F. (2016). Los factores que influyen en la calidad de la educación. *Itinerario Educativo*, 30(67), 217-225. <http://www.revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/2898/2492>
- Zabalza, M. B. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *Revista Interacções*, 8(22).

El proyecto *Diseño de estrategias para la gestión de conocimiento territorial en la contextualización y flexibilización curricular de la Educación Básica Primaria y Secundaria en Instituciones Educativas Públicas del Departamento de Antioquia*, BPIN 2021000100311, se desarrolla gracias al recurso otorgado por el Sistema General de Regalías en el marco de la Convocatoria 14 del 2021 del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación.

