

TESIS DOCTORAL:

AGENCIA ESCOLAR CON ENFOQUE TERRITORIAL: APORTES A LA GESTIÓN Y  
LA CALIDAD EDUCATIVAS.

JUAN SEBASTIÁN DIAGO CAMACHO

DIRECTOR: PABLO PÁRAMO. PhD

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA  
BOGOTÁ D.C.

2024

# TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	1
1. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	5
DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA.....	5
El problema de la calidad educativa.....	6
El problema de la gestión educativa y la articulación del concepto de agencia.....	10
El problema de las desigualdades socioespaciales como fenómeno de incidencia en el desarrollo escolar.....	14
JUSTIFICACIÓN.....	19
PREGUNTA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	21
Pregunta de Investigación:.....	21
Objetivos:.....	21
2. REFERENTE EPISTEMOLÓGICO: APROXIMACIONES AL PRAGMATISMO CIENTÍFICO. ..	23
EN BUSCA DE LOS ORÍGENES DEL PRAGMATISMO.....	23
HACIA UNA DEFINICIÓN DEL PRAGMATISMO.....	26
APERTURA Y PLURALIDAD DEL PENSAMIENTO PRAGMÁTICO.....	30
PRAGMATISMO Y EDUCACIÓN HOY.....	34
Pragmatismo orientado al cambio social.....	37
Énfasis en el saber práctico del campo implicado.....	38
Orientación hacia el contexto como referente de la práctica.....	39
Orientación a la utilidad.....	40
Énfasis teórico.....	41
Promoción de métodos investigativos mixtos o múltiples.....	42
Autoaprendizaje.....	42
Énfasis en la investigación empírica o basada en la evidencia.....	42
Crítica al pragmatismo.....	43
SÍNTESIS. POTENCIAS Y DILEMAS DEL PRAGMATISMO ORIENTADO A LA INVESTIGACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA.....	43
3. REFERENTES GENERALES: CONCEPTUALES, NORMATIVOS Y METODOLÓGICOS.....	47
PEDAGOGÍA URBANA, ESPACIO/TERRITORIO Y AGENCIA HUMANA.....	47
La ciudad como escenario educativo: un encuentro con la pedagogía urbana.....	47
Espacio y territorio como categorías de análisis.....	56

La agencia humana y el cambio social.....	66
REFERENTES NORMATIVOS.....	76
REFERENTES METODOLÓGICOS.....	80
Revisión sistemática de antecedentes investigativos. ....	81
Caracterización histórico-geográfica de la ciudad de Bogotá.....	82
Análisis espacial mediado por SIG de los recursos territoriales de las escuelas y sus resultados de calidad. ....	82
Análisis de escalamiento multidimensional y Clasificación múltiple de ítems.....	83
4. REVISIÓN SISTEMÁTICA DE ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS EN TRES EJES: CALIDAD EDUCATIVA, AGENCIA HUMANA Y ANÁLISIS CON ENFOQUE ESPACIAL/TERRITORIAL. ....	86
METODOLOGÍA DE LA REVISIÓN SISTEMÁTICA. ....	88
RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA REVISIÓN SISTEMÁTICA .....	92
Agencia humana y calidad educativa escolar (A).....	94
Agencia humana y análisis con enfoque espacial/territorial (B) .....	102
Calidad educativa escolar y análisis con enfoque espacial/territorial (C).....	104
SÍNTESIS DE LA REVISIÓN SISTEMÁTICA .....	109
5. CARTOGRAFÍA HISTÓRICA DE LA ESCUELA BOGOTANA. ....	112
BOGOTÁ COLONIAL.....	113
BOGOTÁ, SIGLO XIX .....	125
BOGOTÁ, SIGLO XX.....	141
6. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL ÍNDICE DE RECURSOS TERRITORIALES ESCOLARES PARA LA GESTIÓN EDUCATIVA: ANÁLISIS ESPACIAL MEDIADO POR SISTEMAS DE INFORMACIÓN GEOGRÁFICA .....	159
SOBRE LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN GEOGRÁFICA Y EL ANÁLISIS ESPACIAL. ....	160
DESAGREGAR LA MULTITERRITORIALIDAD: LA APUESTA POR EL CONCEPTO DE EQUIPAMIENTO URBANO PARA AVANZAR EN EL ANÁLISIS ESPACIAL.....	161
SOBRE LAS FUENTES DE DATOS ESPACIALES:.....	165
CONTEXTO CARTOGRÁFICO SOBRE EL COMPORTAMIENTO ESPACIAL DE LAS VARIABLES IMPLICADAS. ....	176
Evidencia de alta segregación socioespacial. ....	176
Evidencia de segregación socioespacial media.....	182
Evidencia de segregación socioespacial baja.....	184
ESTRUCTURA METODOLÓGICA DEL ANÁLISIS ESPACIAL. ....	187
RESULTADOS.....	191
SÍNTESIS ANALÍTICA.....	197

7. APROXIMACIÓN A LA GESTIÓN DIRECTIVA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DISTRITALES: EN BÚSQUEDA DE LAS ARTICULACIONES DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS CON LOS EQUIPAMIENTOS URBANOS DE BOGOTÁ. ....	199
METODOLOGÍA.....	199
Selección de las instituciones implicadas en el estudio. ....	199
Instrumento: clasificación múltiple de ítems. ....	202
RESULTADOS.....	204
Estrategia de sistematización.....	204
IED con resultados altos en pruebas de calidad y con IRTEGE alto.....	206
IED con resultados bajos en pruebas de calidad y con IRTEGE alto.....	207
IED con resultados bajos en pruebas de calidad y con IRTEGE bajo. ....	209
IED con resultados altos en pruebas de calidad y con IRTEGE bajo.....	211
Análisis de escalamiento multidimensional de los datos combinados.....	213
SÍNTESIS ANALÍTICA DEL ESTUDIO .....	215
CONCLUSIONES .....	220
LIMITACIONES Y PROYECCIONES INVESTIGATIVAS. ....	230
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	232

## LISTA DE CARTOGRAFÍAS

Cartografía 1. Mapas de calor sobre los resultados de las instituciones educativas en las pruebas SABER 11 para el año 2018 y distribución de la estratificación socioeconómica en el casco urbano de Bogotá D.C. ....	17
Cartografía 2. Clasificación de los colegios de Bogotá D.C. según sus resultados en las pruebas SABER 11.....	18
Cartografía 3. Bogotá 1600.. ..	115
Cartografía 4. Proceso de expansión del área urbana de Santafé durante La Colonia. Proceso de expansión del área urbana de Santafé durante La Colonia.. ..	119
Cartografía 5. Principales instituciones educativas durante La Colonia.. ..	123
Cartografía 6. Instituciones educativas fundadas en Bogotá entre 1820 y 1870.....	131
Cartografía 7. Principal infraestructura vial de Bogotá y expansión hacia el norte a finales del siglo XIX. ....	134
Cartografía 8. Escuelas públicas y colegios privados fundados en Bogotá durante el siglo XIX (incluye la escuela de Chapinero fundada en 1905).....	137
Cartografía 9. Ubicación de instituciones educativas fundadas en el siglo XIX y mapa de calor de la concentración del precio del suelo en Bogotá 1878.....	139
Cartografía 10. Expansión urbana de Bogotá 1900-1950.....	143
Cartografía 11. Sectores sociales en Bogotá según la Contraloría de la República - 1946.. ..	145
Cartografía 12. Bogotá: Porcentaje de edificios sin acceso al agua potable y número de escuelas y colegio por zona censal (Censo de 1938).....	146
Cartografía 13. Variación del número de colegios y escuelas por zonas censales entre los años 1938, 1949, 1950, 1951 y 1952.....	151
Cartografía 14. Distribución de escuelas masculinas, femeninas y mixtas en Bogotá para 1952. ....	153
Cartografía 15. Estratificación socioeconómica de Bogotá por manzanas versus mapa de calor de la ubicación de las escuelas públicas de Bogotá.....	158
Cartografía 16. Ubicación de los equipamientos urbanos asociados a la categoría de Bienestar social.....	177

Cartografía 17. Mapa de calor que representa la concentración de los equipamientos urbanos asociados a la categoría de Bienestar social..	178
Cartografía 18. Ubicación de los equipamientos urbanos asociados a la cultura en Bogotá..	178
Cartografía 19. Mapa de calor que representa la concentración de los equipamientos urbanos asociados a la categoría de Cultura.....	179
Cartografía 20. índice de iluminación por Unidades de planeamiento zonal.....	179
Cartografía 21. índice de Espacio público por Unidades de planeamiento zonal. ....	180
Cartografía 22. Estado general de las vías en Bogotá..	181
Cartografía 23. Ubicación de las principales avenidas de Bogotá..	181
Cartografía 24. Localización de equipamientos urbanos asociados a la salud en Bogotá.	182
Cartografía 25. Mapa de calor sobre la concentración de equipamientos urbanos asociados a la salud en Bogotá..	183
Cartografía 26. Ubicación de equipamientos urbanos relacionados con Seguridad ciudadana.	183
Cartografía 27. Mapa de calor sobre la concentración de equipamientos urbanos asociados a seguridad ciudadana en Bogotá. ....	184
Cartografía 28. Rutas de transporte público de Bogotá: rutas zonales y troncales de Transmilenio.....	185
Cartografía 29. Red del sistema de acueducto de Bogotá. ....	185
Cartografía 30. Red del sistema de acueducto de Bogotá. ....	186
Cartografía 31. Ubicación de los puntos de conectividad pública a internet en Bogotá. .	186
Cartografía 32. Mapa de calor de la concentración de puntos de conectividad pública a internet en Bogotá.....	187
Cartografía 33. Índice de recursos territoriales para la gestión educativa - IRTEGE, todos los colegios.....	192
Cartografía 34. Índice de recursos territoriales para la gestión educativa - IRTEGE, colegios públicos de sede única. ....	193

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Prisma: Investigaciones incluidas en la revisión sistemática sobre pragmatismo y educación.....	35
Figura 2. Síntesis sobre el concepto de Multiterritorialidad propuesto por Haesbaert (2011 y 2021).....	64
Figura 3. Diagrama de Venn. Las intersecciones representan las combinaciones de palabras claves, de las cuales emergen las frases de búsqueda en bases de datos académicas. ....	89
Figura 4. Prisma: selección, exclusión y número de estudios finalmente seleccionados en la revisión sistemática de antecedentes investigativos. ....	92
Figura 5. Evolución de la población total en Bogotá hasta el siglo XIX. Fuente: Ibáñez, P. (1989). ....	132
Figura 6. Conteo de los tipos de edificaciones a finales del siglo XIX. Fuente: Ibañez (1989) .....	136
Figura 7. Porcentajes de los tipos de vivienda en Bogotá (1878 y 1907). Fuente: Montoya Garay (2014).....	136
Figura 8. Crecimiento poblacional según censos institucionales. Fuente: Fundación Misión Colombia (1988g).....	144
Figura 9. Ejemplo de Buffer para un colegio. A partir del buffer (círculo), el software SIG procede a cuantificar propiedades de los objetos geográficos en su interior.....	188
Figura 10 . Mapa de análisis de escalamiento multidimensional de la categoría 1: IED con resultados altos en pruebas de calidad y con IRTEGE alto. ....	206
Figura 11. Mapa de análisis de escalamiento multidimensional de la categoría 2: IED con resultados bajos en pruebas de calidad y con IRTEGE alto. ....	208
Figura 12. Mapa de análisis de escalamiento multidimensional de la categoría 3: IED con resultados bajos en pruebas de calidad y con IRTEGE bajo. ....	210
Figura 13. Mapa de análisis de escalamiento multidimensional de la categoría 4: IED con resultados altos en pruebas de calidad y con IRTEGE bajo. ....	212
Figura 14. Mapa de análisis de escalamiento multidimensional que procesa el conjunto de datos implicados en las cuatro categorías trabajadas.....	214

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Número de publicaciones por país. ....	35
Tabla 2. Número de artículos según las categorías propuestas. ....	37
Tabla 3. Ejes y componentes de la Carta de ciudades educadoras. Fuente: Elaboración propia a partir de Asociación internacional de ciudades educadoras (2020). ....	52
Tabla 4. Dominancias territoriales propuestas por Haesbaert (2021). ....	62
Tabla 5. Países de origen de las investigaciones integradas a la presente revisión sistemática. ....	93
Tabla 6. Número total de documentos incluidos en la revisión sistemática ordenados por tipo. ....	94
Tabla 7. Agencia humana y calidad educativa escolar (primera parte). ....	95
Tabla 8. Agencia humana y análisis con enfoque espacial/territorial. ....	102
Tabla 9. Calidad educativa escolar y análisis con enfoque espacial/territorial ....	105
Tabla 10. Resultados generales del censo infantil de 1871. Fuente: González-Rojas (1999) ....	138
Tabla 11. Equipamientos y planes maestro sobre equipamientos urbanos. Fuente Rodríguez et al. (s/f) y (Secretaría de planeación de Bogotá D.C., s/f-e). ....	163
Tabla 12. Bases de datos geográficas disponibles en el portal web de Mapas Bogotá. Fuente: Infraestructura de Datos Espaciales para el Distrito Capital (s/f). ....	165
Tabla 13. Bases de datos geográficas usadas en el análisis espacial. ....	168
Tabla 14. Principales algoritmos usados en la obtención de los indicadores implicados en el IRTEGE. ....	188
Tabla 15. Estadísticos descriptivos de las variables implicadas. ....	194
Tabla 16. Correlaciones de Spearman. ....	195
Tabla 17. Categorías para la selección de los colegios ordenándoles por quintiles en los resultados de las pruebas saber (2022) y el IRTEGE. ....	201
Tabla 18. Cuento de colegios evaluados para ser implicados en el estudio. ....	201
Tabla 19. Ítems propuestos por tipos de equipamientos urbanos. ....	203
Tabla 20. Elementos estructurantes y subcategorías identificadas en los análisis de escalamiento multidimensional. ....	217

# INTRODUCCIÓN

El autor de la presente investigación doctoral ha mantenido durante más de una década el rol de docente, y hoy día de directivo docente, en la escuela pública de Bogotá, ciudad capital de Colombia. En su trayecto por los escenarios escolares urbanos ha venido cultivando una preocupación que se expresa en dos aristas complementarias: 1. Las prácticas propias de la gestión educativa, pasando por lo curricular y lo administrativo y 2. La influencia de los contextos sociales, del espacio social, en los procesos educativos. Tal doble preocupación se ha mantenido anclada en el continuo cuestionamiento al papel de la escuela pública frente al cambio social, hoy día cada vez más urgente en términos de justicia y equidad, y en relación con la defensa de la naturaleza y el ambiente en general.

En este contexto nace la presente tesis doctoral, que parte de la configuración de un problema de investigación que articula tres elementos conceptuales: la calidad en la educación escolar, la gestión educativa y la desigualdad socioespacial. Aquí se pregunta por las estrategias a través de las cuales es posible fortalecer el agenciamiento educativo con base en la implicación analítica de las dimensiones territoriales de la escuela pública de la capital, y sobre cómo ello podría aportar al mejoramiento de la educación escolar.

Dirigida por el doctor Pablo Páramo, esta tesis se inscribe en el grupo de investigación Pedagogía Urbana y Ambiental del énfasis: Sujetos y escenarios de aprendizaje, del doctorado interinstitucional en educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Es así como uno de los referentes teóricos centrales de la investigación es justamente la Pedagogía Urbana, la cual aquí se recoge en algunos principios generales del pragmatismo científico, se articula con algunas perspectivas humanistas y críticas de las geografías contemporáneas, y retoma la noción de agencia (o agenciamiento) humano propia de la teoría de la estructuración. Se busca en este contexto configurar un enfoque de agenciamiento escolar que parta de la comprensión territorial de las escuelas públicas de Bogotá, y que

pueda ser orientado al mejoramiento general de la calidad educativa en relación con el cumplimiento de sus fines normativos y constitucionales.

El documento está dividido en ocho apartados posteriores a la presente introducción, iniciando con la presentación del problema de investigación, que referencia en perspectiva problémica las nociones de calidad educativa escolar, de gestión/agencia educativa y de la desigualdad socioespacial como elemento influyente en los desempeños de las escuelas públicas. Se delimita aquí el objeto de estudio, el cual se centra en la escuela pública de Bogotá, específicamente en aquella ubicada en su área urbana, se presenta una breve justificación, y se postulan la pregunta y los objetivos de la investigación.

El segundo apartado, capítulo 2, se centra en constituir una nutrida deliberación alrededor del pragmatismo científico como referente epistemológico propuesto para el presente desarrollo investigativo. Este abordaje consta principalmente de dos partes: una revisión de literatura que busca identificar los orígenes y principales características del pragmatismo como tradición epistemológica, y otra que constituye una revisión sistemática de artículos académicos recientemente publicados, que permiten evaluar la pertinencia científica del pragmatismo en la investigación educativa hoy.

El capítulo 3 recoge los principales referentes teórico-conceptuales, normativos y metodológicos de la investigación. Se destaca aquí la revisión de los principios generales de la Pedagogía Urbana, algunos referentes de las geografías humanistas y críticas, y el abordaje de la doble noción agencia/estructura. En términos normativos se hace revisión de los fines constitucionales de la educación en Colombia, del perfil de la educación escolar pública presente en la ley general de educación y en sus decretos reglamentarios, y del perfil del directivo docente en la normatividad pertinente. Finalmente, en términos metodológicos, se parte de recoger los elementos epistemológicos y teórico-conceptuales previamente abordados para delimitar un diseño investigativo de tipo descriptivo-propositivo con enfoque mixto, desde las técnicas empleadas para recoger y analizar la información, que proyecta cuatro estudios complementarios.

El capítulo 4, a manera de estado del arte, presenta una segunda revisión sistemática de artículos académicos, esta vez centrados en los referentes problemáticos principales de la tesis doctoral: La agencia humana, la calidad educativa, y los enfoques o análisis espaciales en la

investigación. Se hace una revisión de un total de 37 productos académicos entre tesis doctorales, artículos científicos, libros, capítulos de libros y conferencias. Sus orígenes son de distintos países y se implican artículos en español, portugués e inglés. Los resultados se presentan agrupando y presentando los artículos por categorías que constituyen en sí mismas las principales tendencias evidenciadas en el estudio.

En el quinto capítulo, a tono con las perspectivas humanistas y críticas de la geografía, que promueven un posicionamiento analítico sobre el espacio social en perspectiva multirrelacional y dinámica, por tanto cambiante, compleja e histórica, se constituye una reconstrucción espaciotemporal de un doble objeto de estudio: La ciudad de Bogotá y la emergencia de la escuela pública en este escenario. Para ello, se hace una amplia revisión de literatura especializada combinada con algunas fuentes primarias, que permitieron la reconstrucción de un conjunto de mapas históricos que dan cuenta del propósito del estudio. Es este un contexto ampliado de los abordajes sobre la escuela pública y los recursos territoriales de la ciudad que se proponen en las siguientes fases de la investigación.

El capítulo 6 hace uso de algunos sistemas de información geográfica para consolidar un análisis espacial que parte de identificar la distribución en la ciudad de un conjunto de recursos territoriales, y cuantificar la cercanía o no de las escuelas públicas de la ciudad a ellos. A partir de lo anterior se generó un índice para estas escuelas que da cuenta de qué tantos de esos recursos territoriales tienen cerca las escuelas, evaluando si existe un desigual reparto estos y, por tanto, un desigual acceso potencial a los mismos. A partir de esta medición, se proyectan algunos análisis estadísticos que buscan calcular posibles correlaciones entre el índice construido y los resultados en pruebas estandarizadas de calidad educativa; además se busca evaluar la capacidad predictiva del índice creado sobre los resultados en las pruebas de calidad. Los recursos territoriales aquí implicados son aquellos referidos en la normatividad distrital como equipamientos urbanos, que son de variada naturaleza y de los cuales fue posible conseguir información geográfica institucional. El estudio compila, presenta y analiza la distribución espacial de 60 tipos de fuentes geográficas distintas que contiene la información espacial sobre los equipamientos urbanos requerida para el estudio.

El último de los estudios desarrollados se presenta en el capítulo 7, el cual tiene como propósito implicar en las reflexiones que aquí se proponen, la experiencia de directivos docentes de colegios públicos de Bogotá, estratégicamente seleccionados con base en los resultados del estudio previo. La experiencia reflexiva del directivo docente es recogida a través de entrevistas mediadas por Clasificaciones múltiples de ítems, técnica de recolección de información que permite un procesamiento de sus resultados a través de software estadístico. Se evidencia de esta manera cómo se articula la gestión directiva de los rectores de las escuelas públicas de la ciudad con sus recursos territoriales, y sobre cómo estos son conceptualizados por los participantes con base en su posible influencia en los desempeños educativos de esas instituciones. Si bien este es un estudio de carácter preliminar, sus resultados son significativos vistos en el contexto de la presente tesis doctoral.

Finalmente, se presentan las conclusiones, las cuales inicialmente sintetizan los distintos desarrollos de la tesis, delimitan sus principales aportes, para luego avanzar en la conceptualización del aquí denominado Agenciamiento educativo con enfoque territorial, como aporte concreto a las discusiones contemporáneas sobre la Pedagogía Urbana y Ambiental

# 1. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

## DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

La educación escolar en Colombia se encuentra sumida en una profunda crisis. Por más que continuamente haga parte del discurso de políticos y gobernantes, o que la ciudadanía en general tenga que ver directa o indirectamente con ella, la educación aún hoy no logra cumplir con sus propósitos constitucionales básicos, los cuales se sustentan en la promoción de una formación basada “... en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente” (Constitución Política de Colombia, 1991, Artículo 67). Si bien no es fácil medir la influencia de la educación escolar en la promoción de los derechos humanos, la democracia y la ciudadanía responsable en el país, y es claro que esa responsabilidad no recae únicamente en el sistema educativo, lo cierto es que el país sigue siendo una sociedad profundamente violenta, antidemocrática y antiecológica (Amnistía Internacional, 2022; Contraloría general de la República de Colombia, 2019). Savater (1997) nos recuerda cómo una educación débil dificulta sin duda la construcción del Estado Social de derecho, de la democracia y de la paz con justicia social; además, Monroy & Flores (2009) ponen en evidencia que un débil sistema educativo dificulta el desarrollo económico de las naciones y las eventuales disminuciones de la pobreza derivadas de este.

Pero la crisis del sistema educativo se expresa en forma clara principalmente en relación con el desarrollo de saberes científicos y tecnológicos básicos de mano de las instituciones educativas escolares, en tanto estos no logran ser aprehendidos satisfactoriamente por un sector importante de las y los jóvenes que transitan por el sistema educativo. Esto es al menos lo que indican las pruebas estandarizadas de medición de la calidad educativa, tanto las de carácter internacional (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2019)

como las nacionales (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2020), aún sin tener en cuenta los innegables impactos en la educación escolar de la pandemia provocada por el SarsCov2 entre 2020 y 2021.

Así pues, está en entredicho la garantía del cumplimiento de los fines establecidos en la ley general de educación de la República de Colombia, que apuntan al desarrollo del individuo en perspectiva integral, al fortalecimiento de la ciudadanía y la democracia, a la defensa de los derechos humanos, y al desarrollo del pensamiento crítico, técnico, científico y ecológico, entre otros (*Ley 115 General de educación*, 1994).

Las dificultades del sistema educativo colombiano para acercarse al cumplimiento de sus fines normativos tienen su origen sin duda en múltiples factores. No obstante, *la presente tesis doctoral se centra en la problematización articulada de tres elementos puntuales: 1. El problema de la Calidad educativa en relación con sus tendencias y contradicciones, 2. El problema de la gestión/agencia escolar, y 3. La influencia de las desigualdades socioespaciales y de las dimensiones territoriales en el fenómeno educativo a nivel escolar.* Se propone lograr un abordaje relacional de estos tres factores y a partir de ello consolidar una estrategia interpretativa que les implique de manera conjunta en la construcción de estrategias de fortalecimiento de la realidad escolar para la ciudad de Bogotá.

## El problema de la calidad educativa.

En el marco de la administración estatal cobra cada vez mayor importancia el control y medición de los procesos que se adelantan en las instituciones educativas, debido a la fuerte penetración que han tenido los discursos sobre la eficiencia y la calidad en el marco de la administración pública y privada, como ejes de optimización del uso de los recursos. En este escenario, “... el verdadero inicio de los estudios de calidad de la educación está muy ligado no sólo al movimiento de escuelas eficaces... sino, en gran medida, a aspectos económicos” (Cano García, 1998, p. 51). Esto es el resultado del llamado “Modelo de globalización, al cual se hace referencia frecuentemente como el modelo del Banco Mundial... [que] también es defendido por la OCDE en muchos bancos regionales” (Adams et al., 2012, p. 198).

En nuestro país, de manera muy cercana al *Modelo del Banco Mundial* y desde hace ya varias décadas, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) se ha constituido como la institución encargada de evaluar la calidad educativa a partir de una serie de pruebas que hoy día se aplican a lo largo de los distintos grados escolares desde la educación básica primaria hasta la educación superior. Para el caso de la escuela, son las pruebas Saber 11 -en las cuales participan las y los estudiantes de último grado de escolaridad- las que tienen mayor impacto, no solo porque se vienen realizando desde hace mucho más tiempo que las otras pruebas que actualmente aplica el Estado, sino porque a sus resultados se han venido asociando la entrega de incentivos económicos para docentes (Ministerio de educación Nacional de Colombia, 2016), la entrega de créditos condonables para educación superior a estudiantes (*Resolución ministerial 175, Por medio de la cual se establece el reglamento operativo para el programa de créditos condonables - Ser pilo* *pagina 4*, 2018) o para la asignación de recursos a las instituciones educativas, en tanto, “[d]e acuerdo con los resultados obtenidos por sus colegios oficiales, se les asignan a los municipios recursos de calidad educativa provenientes del Sistema General de Participaciones” (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES, 2013, p. 19).

De hecho, hacia mediados del mes de junio de 2024, el país asiste a un escenario de paro nacional del magisterio docente. Esto en un contexto en donde se ha estado discutiendo, en el congreso de La República, un proyecto de ley que inicialmente fue propuesto para hacer de la educación un derecho fundamental, pero que, en su paso por las distintas comisiones y cámaras de dicha corporación, ha adquirido nuevos matices, uno de ellos, conectar directamente la evaluación del desempeño docente con los resultados de la evaluación estandarizada de la que se viene hablando. Así pues, en el marco de la coyuntura del paro nacional de maestros, dicho proyecto de ley sostenía que: “Para la mejora continua de la calidad de la educación, los resultados que obtengan las y los estudiantes en las pruebas de Estado servirán como criterio de evaluación de los docentes” (El observatorio de la universidad colombiana, 2024). Es así como, desde algunos sectores de la sociedad representados en algunos congresistas, se espera darle aún más poder al Modelo del Banco Mundial del que se viene haciendo referencia, condicionando directamente el ejercicio docente, lo cual entra en conflicto con la libertad de cátedra protegida constitucionalmente (Constitución Política de Colombia, 1991. Art: 27), y con la autonomía relativa de las

instituciones educativas escolares contemplada en la normatividad nacional (Ley 115 General de educación, 1994. Art: 77).

Volviendo sobre el esquema de evaluación propuesto desde el ICFES para las pruebas Saber 11°, es necesario referir que este se centra en la evaluación de competencias eminentemente cognitivas, priorizando unas áreas del saber específico: el pensamiento matemático, el desarrollo del lenguaje, las ciencias naturales, las ciencias sociales (articuladas con la evaluación de competencias ciudadanas) y el inglés como lengua extranjera. Como resultado de la prueba de evaluación, cada estudiante obtiene una calificación cuantitativa sobre sus saberes en relación con las competencias asociadas a cada una de estas áreas en una escala de 0 a 100 (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES, 2019).

A su vez, las instituciones educativas también son categorizadas de acuerdo con las ponderaciones de los resultados que sus estudiantes obtienen en las pruebas de Estado. De esta manera, entre 2001 y 2014 las instituciones educativas eran clasificadas en la escala *Muy superior, Superior, Alto, Medio, Bajo, Inferior, Muy Inferior*; a partir de 2014, la escala de clasificación pasó a ser A+, A, B, C y D, en donde A+ representa los mejores resultados y D los más bajos (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES, s/f-b).

Estas pruebas recientemente vienen aplicando un esquema de encuesta sobre las condiciones socioeconómicas de quienes las presentan, el cual permite "... obtener información sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y ayuda a explicar los resultados obtenidos en el examen" (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES, 2019, p. 12). Sin embargo, esta caracterización socioeconómica no incide en los resultados cuantitativos individuales que obtienen los estudiantes, lo cual podría garantizar cierta equidad como contrapeso a las desiguales condiciones sociales de las y los estudiantes que presentan este tipo de pruebas estandarizadas. Es inevitable así cuestionar las implicaciones de este esquema de evaluación de calidad que a partir de su estrategia de medición en últimas abrirá o cerrará puertas para las personas que culminan el ciclo de educación media. Resulta igualmente cuestionable que la evaluación de la calidad de una institución educativa se sustente en estos mismos números, dejando de lado la complejidad de sus relaciones internas, y de aquellas que mantiene con sus contextos sociales a distintas escalas e intensidades.

Frente a tales limitaciones resulta oportuno entender el problema de la calidad educativa como un campo limitado y aún en construcción, en tanto “... existe un amplio conjunto de grupos de interés, cada uno de los cuales tiene su propia perspectiva acerca de la calidad (aunque cualquier definición es transitoria)” (Cano García, 1998, p. 113). Así pues, la calidad debe ser sometida a una continua deliberación en perspectiva de avanzar en su objetividad, a la vez que se cuestiona el enfoque reduccionista que tiene en países como el nuestro, por lo que, según Adams et al. (2012), se debe avanzar en “... diversificar el criterio para la selección de un puntaje de prueba único a criterios múltiples... en tanto un examen tiene una muy limitada capacidad de medir los tipos de cualidades que se necesitan en la sociedad” (pág. 205). En este orden de ideas, Adams et al. (2012) identifican tres grandes enfoques de la evaluación de la calidad educativa vigentes hoy día a nivel global:

1. *Educación para la competencia económica global*, liderada por la OCDE y materializada a través de la aplicación de las pruebas Pisa, que avanza en la homogenización de la educación con algunos “posibles costos sociales” durante el proceso. A este modelo se acogen las pruebas ICFES en Colombia.
2. *Centros de aprendizaje comunitario*, en el cual se le da un papel central a la escuela como eje de la vida comunitaria y como ente capaz de mantener un diálogo con los administradores locales y nacionales de la educación pública, reorientando los procesos de evaluación de la calidad educativa a partir de ese diálogo continuo. Este modelo:

... rechaza la mentalidad tecnocrática percibida del Modelo A [Educación para la competencia económica global] y sugiere una posible reconfiguración radical de las funciones de la escolarización, para responder tanto a los cambios internos como a las tendencias internacionales. Una suposición es que la educación y las escuelas deberían ser parte de una respuesta significativa a los cambios sociales y demográficos en curso (pág. 206).

3. *Profundizar en lo básico*, basado en el supuesto de que “... las escuelas deberían concentrarse en el desempeño de muchas de las funciones que históricamente han tenido a cargo” (pág. 207). Se da un papel protagónico a los administradores educativos, los maestros, los estudiantes y los padres y madres de familia, quienes

juntos tienen la capacidad de transformar la escuela para asumir coherentemente los retos locales y globales.

La presente propuesta investigativa, en busca de avanzar en una comprensión más integral de la calidad de la educación, se propone alimentarse de las tres categorías de la evaluación de la calidad propuestas por los autores. Así, serán implicados los resultados de la evaluación estandarizada a la vez que se avanza en la problematización y análisis de la calidad educativa de cara al segundo y tercer enfoque (*Centros de aprendizaje comunitario* y *Profundizar en lo básico*). Estas dos últimas categorías propuestas por Adams et al. (2012), son significativas en tanto permiten reconocer el agenciamiento de las escuelas y sus actores (Bandura, 2000, 2006; Cohen, 1996; Giddens, 2006; Giroux, 2003) en el fortalecimiento de los escenarios escolares; además abren la puerta a implicar el emplazamiento social y espacial del fenómeno educativo en sus procesos de gestión. Esta triple relación calidad educativa-gestión-emplazamiento constituye el núcleo problémico de la presente intención investigativa.

### El problema de la gestión educativa y la articulación del concepto de agencia.

La gestión escolar es un fenómeno íntimamente ligado al problema de la calidad educativa. Si bien la administración escolar está constituida por roles y prácticas que nacen con la escuela misma, y se encuentra determinada por los marcados cambios en las sociedades contemporáneas relacionados con la globalización y la hegemonía planetaria del libre mercado, este fenómeno se ha revitalizado como uno de los ejes centrales de las discusiones contemporáneas sobre el fenómeno educativo (Pérez-Ruiz, 2014; Quintana-Torres, 2018).

Los abordajes académicos sobre la gestión escolar se remontan hasta finales de la década de los años 60 y principios de los 70 del siglo pasado (Alvariño et al., 2000) con estudios realizados principalmente en el mundo anglosajón, caracterizados por ser investigaciones longitudinales y con poblaciones numerosas. Estos primeros estudios apuntan a dar un peso determinante a los contextos sociales y familiares del estudiantado en sus resultados académicos y en el paso por la escuela en general. En este sentido, se da mayor relevancia a tales elementos contextuales y circunstanciales del estudiantado como referentes explicativos

de los resultados educativos que a la gestión escolar misma. Sin embargo, Alvariño et al. (2000) resaltan que:

El modelo no incluye variables relacionadas con los procesos, con la organización, ni con el contexto interno del establecimiento. Es decir, deja abierta la posibilidad de que el monto de varianza explicativo de las diferencias de logro entre escuelas pueda aumentar y que dicho aumento se deba a variables internas, curriculares y no curriculares (p. 206).

Estos vacíos abrieron la puerta a nuevas investigaciones que logran identificar de manera más clara la incidencia de los actores y procesos educativos en las personas tras su paso por las instituciones escolares, y las huellas que perduran en las comunidades educativas a través del tiempo. De este modo, se da un viraje hacia ubicar en el centro de los procesos educativos la gestión desde las escuelas, avanzando en una continua identificación de variables que servirían para medir los progresos propios de estas. No obstante, de acuerdo con el estado del arte logrado por Alvariño et al. (2000), la influencia de los contextos escolares tiende a desvanecerse en estos ejercicios de medición. Llama igualmente la atención de esta publicación el distanciamiento estratégico que se propone entre la gestión educativa al nivel de las escuelas y la evaluación de la calidad educativa de carácter centralizado:

En la actualidad no se acepta fácilmente que la evaluación de las escuelas se concentre exclusiva o principalmente sobre los resultados de los alumnos medidos por test estandarizados, como si éstos fuesen los únicos resultados válidos de la actividad del estudiante y del establecimiento... Más bien, se subraya la necesidad de llevar en cuenta los procesos al interior del establecimiento y cómo ellos se adecuan y responden a los objetivos de la propia unidad escolar (Pág. 22).

Este posicionamiento aparece muy a propósito de la reflexión suscitada en el apartado anterior en torno al reduccionismo propio de los modelos de evaluación de la calidad educativa propuestos por el ICFES para el caso colombiano, e impulsados por la OCDE y el Banco Mundial a nivel global. Así, en perspectiva de distanciarse de una gestión educativa supeditada exclusivamente a las pruebas estandarizadas, emergen conceptos como el de *Gestión auténtica* que propone incentivar la "... participación producto de la investigación y del reconocimiento de las necesidades y expectativas de los actores, la cual conduce a la reflexión" (Quintana-Torres, 2018, p. 277). O como bien lo propone Pérez-Ruiz (2014):

La apuesta, por tanto, es continuar este sendero abierto [de abordajes múltiples sobre la gestión educativa] con el propósito de aproximarnos a las realidades escolares desde distintos ángulos como una vía para trascender las concepciones funcionalistas centradas esencialmente en lo normativo, las cuales dominan en la actualidad los proyectos político-pedagógicos (pág. 366).

En este contexto interesa introducir el concepto de agencia educativa, en perspectiva de promover en los roles relacionados con la gestión escolar unas características diferenciales frente a la gestión escolar empresarial: se reconoce como agente no el simple reproductor de orientaciones y protocolos promovidos desde los niveles centrales de la administración educativa, sino a aquel que logra establecer un diálogo crítico con el sistema educativo en general pero también con los contextos escolares y sus particulares dinámicas internas. Giroux (2003) por ejemplo, ubica la agencia educativa como un ámbito de mediación cultural y como ejercicio de una autoridad relativa a la constitución de roles activos en el escenario escolar:

... las escuelas deben interpretarse como sitios embarcados en la «actividad estratégica de "autorizar" la agencia», ejercer la autoridad «para enunciar y regular significados e identidades inconmensurables». Desde esta óptica, la pedagogía se aparta de su insistencia exclusiva en la gestión y se define como una forma de liderazgo político e intención ética (Pág. 333).

Y es que la «agencia humana» es entendida por autores como Anthony Giddens, en el marco de su *Teoría de la estructuración*, como un diferenciador natural de nuestra especie de otros actores o fuerzas de la naturaleza, pues en la voluntad del ser humano reside su capacidad de «crear una diferencia» en sus contextos sociales, y “[p]uesto que ‘crear una diferencia’ significa transformar algún aspecto de un proceso o evento, en la teoría de la estructuración la agencia es sinónimo de capacidad transformadora” (Cohen, 1996, p. 27). Desde esta perspectiva, no resulta adecuado entender el rol del agente educativo como un simple reproductor de disposiciones generadas a niveles jerárquico-administrativos de orden superior, sino que, por el contrario, no será posible entender la agencia escolar sin un rol activo, propositivo y participativo claramente orientado a la intervención y transformación de las realidades sociales que se erijan como barreras para acercar a la escuela a sus fines

estratégicos, definidos en la *Constitución política colombiana* y en la *Ley general de educación* nacional.

Nos ubicamos en este punto en una doble relación dialéctica: Por un lado, la tensión escuela (con su complejidad interna) y los contextos educativos, y del otro, la agencia educativa y la normatividad institucional. Para la presente investigación, estos elementos no son excluyentes entre sí, sino que, por el contrario, invitan a su abordaje en lógica de complementariedad. Así, en el marco de esta perspectiva de los *agentes humanos* (Giddens, 2006), o bien desde la *agencia crítica* (Giroux, 2003), en diálogo con las perspectivas alternativas de la gestión escolar (Pérez-Ruiz, 2014; Quintana-Torres, 2018) y en consonancia con la normatividad educativa en Colombia, resulta pertinente identificar y delimitar dos aspectos fundamentales para esta tesis doctoral:

El primero es el reconocimiento de una tendencia a la *descentralización de la gestión educativa*, lo cual sitúa y espacializa el fenómeno educativo. Esto puede ser reconocido en, entre otros, el Decreto presidencial 1860 (reglamentación parcial de la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales, 1994), y además resulta coherente con el reconocimiento de la necesidad de que la gestión educativa propicie un “... conocimiento de las capacidades y posibilidades de la institución y el entorno en el que se circunscribe” (Quintana-Torres, 2018, p. 278). El segundo aspecto es la cercanía de la normatividad educativa colombiana con la noción de agencia escolar que aquí se propone, específicamente en relación con la promoción de los denominados *Gobiernos escolares* y la exigencia de que las instituciones educativas se orienten a partir de *Proyectos educativos institucionales*, acudiendo a la democracia, a la participación y a la coherencia de la gestión escolar con las características de la comunidad educativa y de sus contextos sociales (Decreto 1075, por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, 2015). Se identifican así dos expresiones espaciales de la gestión educativa: su descentralización y su emplazamiento territorial; de esta manera, se tienden puentes entre la agencia educativa y las expresiones territoriales de la escuela.

## El problema de las desigualdades socioespaciales como fenómeno de incidencia en el desarrollo escolar.

Si bien las preguntas por los espacios y sus representaciones son reflexiones y prácticas tan antiguas como la humanidad misma, el último tramo del siglo pasado vio nacer una importante revitalización del espacio como categoría de análisis social para múltiples disciplinas científicas en sus variadas estructuras epistemológicas. Esta reacomodación del espacio como categoría de análisis con potencial integrador y, por tanto, transdisciplinar, ha sido denominado el giro espacial de las ciencias sociales (Kümin & Osborne, 2013). Más allá de una moda académica, el espacio se ha posicionado como eje integrador en las ciencias sociales contemporáneas, como campo de análisis para la toma de decisiones en el marco de la ejecución de políticas públicas, y ha encontrado en los Sistemas de información geográfica combinados con el uso de Big Data un poderoso campo de acción que cada vez cobra más fuerza en el funcionamiento de las instituciones públicas y privadas (Sui & DeLyser, 2012).

La presente investigación parte justamente del interés por implicar las dimensiones espaciales/territoriales de la escuela en la agencia educativa y en su consecuente mejoramiento de la educación. Esto en tanto se parte de la hipótesis de que, los sistemas de gestión escolar no logran implicar coherentemente las dimensiones espaciales de la escuela en sus esquemas de comprensión sobre esta, aún en cuanto la normatividad así lo proponga; se postula en este sentido que el abordaje de las dimensiones socio-espaciales de la escuela permite su comprensión ampliada, compleja y multirrelacional, y por tanto, posibilita su fortalecimiento, no sólo en relación con sus referentes y prácticas curriculares, sino que además contribuiría a sus procesos de gestión administrativa en lógica de agencia y en atención a la evaluación de calidad.

Para el abordaje de las dimensiones socioespaciales de las escuelas se propone partir del concepto de Multiterritorialidad propuesto por Haesbaert (2011, 2021), que busca entender el territorio como una realidad multidimensional, multiescalar, multirrelacional y en red, y que emerge como una contrapartida a los abordajes modernos de los territorios que privilegian su carácter jerárquico, continuo y de tendencia estática. Este autor logra implicar en sus reflexiones las distintas formas de la territorialidad en las sociedades contemporáneas,

articulando sus dimensiones materiales y simbólicas, con las prácticas individuales y colectivas, y con la emergencia del ciberespacio como nuevo escenario territorial. De este autor resulta pertinente recoger su idea de recursos multiterritoriales, como la posibilidad/capacidad real que poseen las personas, las comunidades y las sociedades en general, de abrir o cerrar nuevas instancias territoriales en perspectiva de mejorar su calidad de vida en el mundo.

El recurso multiterritorial es una noción similar a la de derecho a la ciudad propuesta por Lefebvre (1978) y desarrollada por otros autores como Harvey (2013), pero permite ampliar su alcance más allá de los espacios urbanos, e implica además los accesos desiguales a las nuevas tecnologías como recurso territorial determinante en el mundo hoy. También es posible vincular la perspectiva de Haesbaert (2011, 2021), con la idea de geometrías del poder de los procesos de compresión espaciotemporales propios de la globalización que desarrolla Massey (2012c), que hace énfasis en identificar las distintas interconexiones y flujos entre los espacios en sus múltiples escalas en el planeta, pero también a los desiguales emplazamientos de los seres humanos en esa compleja red de lugares e intercambios.

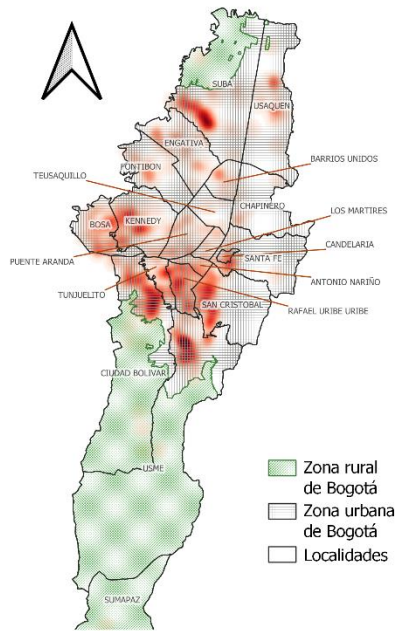
Si bien estas desiguales relaciones socioespaciales se expresan a múltiples escalas y en diversos escenarios, para la presente investigación emerge el interés particular de situarnos en el contexto urbano como escala de análisis que permita delimitar el escenario investigativo. Por ello se propone abordar el área urbana de la ciudad de Bogotá, atendiendo a una de sus dimensiones socioespaciales dominantes: el desarrollo urbano desigual.

Para autores como David Harvey Harvey (1977), Loïc Wacquant (2001), Teresa Caldeira (2007) y Neil Smith (2020), entre otros, la desigualdad social y la segregación son elementos propios del modelo de desarrollo urbano impulsado por el capitalismo a nivel global. Estos autores ponen su mirada en la segregación espacial evidenciada en un paisaje urbano lleno de contrastes, en donde emergen centros que acumulan excedentes de la producción capitalista y periferias que constituyen guetos sumidos en la pobreza y en sus conflictos derivados.

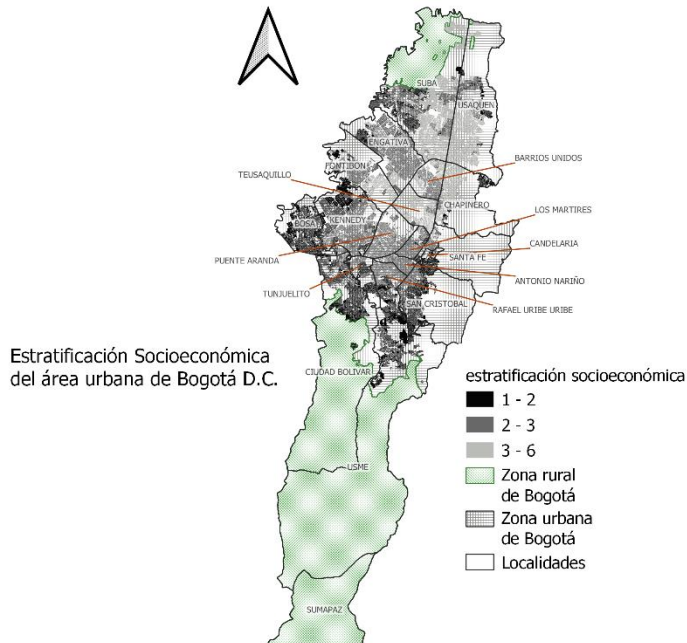
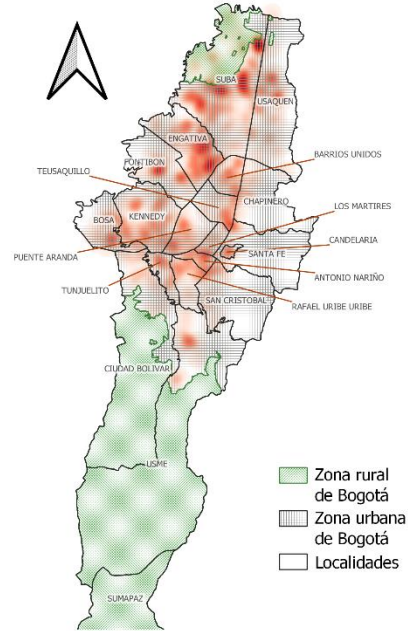
Las desiguales relaciones sociales, como ya fue señalado por Alvaríño et al. (2000), logran impactar negativamente el paso por los sistemas educativos de las personas y sus logros relacionados. Esto es posible constatarlo en el cruce de los resultados por instituciones

educativas en las pruebas SABER 11 con la distribución espacial de la estratificación socioeconómica reportada por el portal institucional de *Infraestructura de Datos espaciales de Bogotá* (IDECA), como se muestra en la Cartografía 1. Esta representación espacial pone en evidencia una correlación relativa entre los bajos resultados en las pruebas Saber 11 para el año 2018 y las dificultades socioeconómicas de los contextos en los que se encuentran inmersas las instituciones educativas. La tendencia es acumular los mejores resultados en el norte de la ciudad y los más bajos en el sur y suroccidente de esta. De igual manera, la Cartografía 2, evidencia cómo los resultados más bajos en estas pruebas se concentran en la zona rural del Sur de Bogotá; la zona rural del norte en cambio, al concentrar varios colegios campestres que atienden a población de estratos socioeconómicos altos, presentan los mejores resultados.

Mapa de calor - Clasificación de colegios de Bogotá D.C. por categorías B, C y D según los resultados de las pruebas Saber 11 año 2018

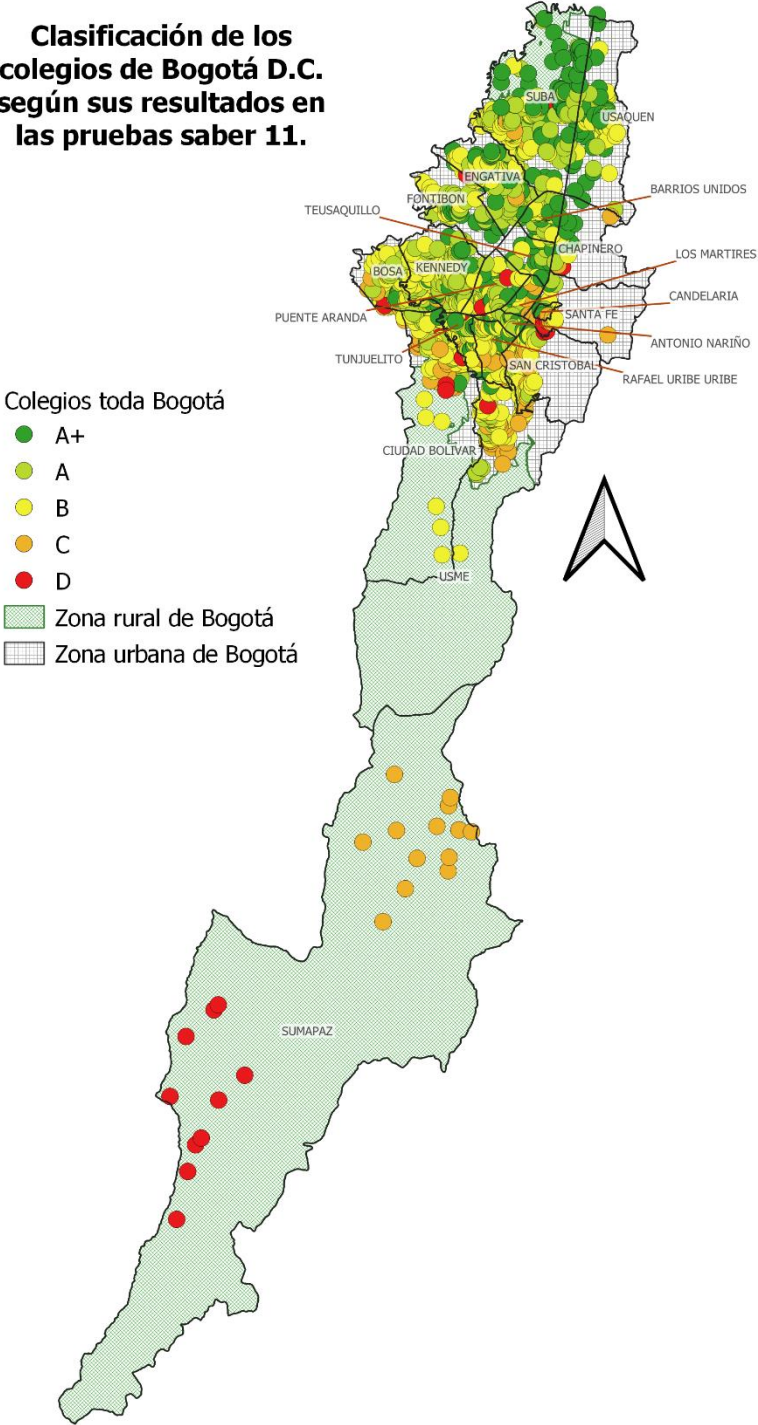


Mapa de calor - Clasificación de colegios de Bogotá D.C. por categorías A y A+ según los resultados de las pruebas Saber 11 año 2018



Cartografía 1. Mapas de calor sobre los resultados de las instituciones educativas en las pruebas SABER 11 para el año 2018 y distribución de la estratificación socioeconómica en el casco urbano de Bogotá D.C. Fuente: Secretaría Distrital de Planeación (2019a, 2020) e Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES (s/f-a).

**Clasificación de los colegios de Bogotá D.C. según sus resultados en las pruebas saber 11.**



*Cartografía 2. Clasificación de los colegios de Bogotá D.C. según sus resultados en las pruebas SABER 11. Fuente: Secretaría Distrital de Planeación (2020) e Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES (s/f-a)*

Conviene sin embargo hacer hincapié en que esta relación entre contexto social y resultados en las pruebas de medición de calidad no deja de ser relativa, pues tal como lo evidencian las investigaciones realizadas por Bravo Rojas & Verdugo Ramírez (2007), existen algunas excepciones a estas tendencias que bien vale la pena pormenorizar en perspectiva de esclarecer qué tipo de relaciones se han configurado entre la agencia educativa, la evaluación de calidad y los recursos multiterritoriales de las escuelas, y que hayan podido influir en la obtención de mejores resultados en este tipo de pruebas.

En este punto ya se logra articular la triada que define los alcances de la presente delimitación del problema de investigación: i) las concepciones sobre la calidad educativa deben avanzar hacia una perspectiva integral que reconozca la complejidad de las escuelas y las relaciones de estas con sus contextos; ii) la gestión administrativa en las escuelas, orientada a partir del concepto de agencia escolar, puede aportar significativamente en tales sentidos; iii) este agenciamiento educativo puede fortalecerse al implicar las dimensiones espaciales y territoriales de los contextos escolares, atendiendo a las lógicas del desarrollo desigual.

Para el abordaje de este triple escenario problemático se propone centrar el análisis en el área urbana de Bogotá. Se busca implicar en este análisis los colegios públicos de la ciudad, atendiendo a sus resultados en las pruebas de medición de calidad y a sus dimensiones territoriales. Se propone avanzar luego en la aproximación a algunos escenarios educativos seleccionados estratégicamente, en busca de implicar a los directivos docentes en la evaluación de la incidencia de los recursos territoriales en las dinámicas de agencia escolar y de mejoramiento de la calidad educativa. De este abordaje investigativo se espera consolidar lo que se define como *Agencia escolar con enfoque territorial*.

## JUSTIFICACIÓN

El distanciamiento de la escuela pública frente al cumplimiento de sus fines educativos de carácter normativo, tanto constitucionales como legales, dificultan el fortalecimiento de la democracia, el cuidado ambiental y el desarrollo científico y productivo de la nación. En este escenario, aparece con carácter urgente la necesidad de una revisión investigativa de algunos

de los factores que influyen en el funcionamiento irregular del sistema educativo colombiano en perspectiva de promover soluciones concretas.

La presente propuesta de investigación se centra en la necesidad de promover modelos de agencia escolar integrales capaces de implicar las dimensiones territoriales de las escuelas, y el impacto de las desigualdades socioespaciales en la calidad y gestión escolares. Las interrelaciones de estos elementos, evidenciadas en los apartados precedentes, ponen de manifiesto la pertinencia de que sean abordadas en el marco de una misma estrategia de análisis investigativo de carácter integral y relacional. Esta perspectiva analítica apunta a mantener como centro la identificación y problematización de las desiguales relaciones territoriales de las instituciones educativas en la ciudad. Se espera poner en el centro de la gestión escolar, y en distintas escalas, un modelo de agencia educativa que apunte al cierre de las brechas de la inequidad entre comunidades educativas y al mejoramiento de la calidad escolar en general, a partir de la conceptualización empírica de una *Agencia escolar con enfoque territorial*.

Esta perspectiva investigativa apunta a fortalecer las discusiones teóricas y metodológicas propias de la Pedagogía Urbana (Dobson, 2006; Páramo, 1995, 2009; Trilla, 1997), las cuales reclaman la necesidad de entender el espacio urbano y sus dimensiones territoriales como un escenario pedagógico susceptible de ser abordado en múltiples trayectos y perspectivas.

Se consolida así una justificación en tres sentidos principales: 1. Se intenta dar respuesta a la necesidad de fortalecer los procesos de educación escolar para acercar la educación pública al cumplimiento de sus fines constitucionales y los dispuestos en la *Ley general de educación*. 2. Se propone una reflexión crítica sobre la gestión escolar orientada a procesos de agencia educativa que permitan implicar las dimensiones y desigualdades territoriales de las escuelas. 3. Se busca integrar el presente ejercicio investigativo a los referentes teóricos y conceptuales propios de la Pedagogía Urbana, en perspectiva de generar un aporte que evidencie distintas relaciones entre la ciudad y las escuelas (Asociación internacional de ciudades educadoras, 2020; Colom, 1991). Se espera en este escenario la consolidación de un nuevo esquema de agencia escolar que se proyecte a la transformación de las prácticas educativas, y que apunte a su progresivo fortalecimiento.

## PREGUNTA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

### Pregunta de Investigación:

¿De qué maneras el agenciamiento educativo con perspectiva territorial fortalece la calidad educativa de la escuela pública de Bogotá, D.C.?

### Objetivos:

#### *Objetivo General:*

Configurar un enfoque de agenciamiento escolar que integre las dimensiones territoriales de la escuela y que atienda a las actuales discusiones sobre la calidad educativa.

#### *Objetivos específicos:*

- Consolidar un esquema conceptual que permita un abordaje territorial de la escuela pública de Bogotá D.C. y su relación con la calidad y agencia educativas.
- Establecer el estado del arte sobre el papel de la agencia escolar, el problema de la calidad educativa y la gestión territorial en escenarios educativos
- Generar una caracterización espaciotemporal de la ciudad de Bogotá y de la emergencia de la escuela pública en ese contexto.
- Desarrollar un índice que permita cuantificar el desigual emplazamiento de las escuelas públicas en la ciudad y abordar sus posibles implicaciones en los desempeños de estas.
- Implementar un acercamiento a la gestión directiva de algunas escuelas públicas de la ciudad seleccionadas a partir de los análisis derivados del índice previamente desarrollado.
- Promover un enfoque de agenciamiento escolar a distintas escalas atendiendo a las dimensiones socioespaciales de las instituciones educativas distritales.

- Consolidar un aporte conceptual y metodológico a los debates contemporáneos sobre la Pedagogía Urbana, con base en el abordaje de las dimensiones socioespaciales de las escuelas públicas en Bogotá y el enfoque de agenciamiento educativo propuesto.

## 2. REFERENTE EPISTEMOLÓGICO: APROXIMACIONES AL PRAGMATISMO CIENTÍFICO<sup>1</sup>.

El enfoque epistemológico que ha orientado esta tesis doctoral es el del pragmatismo, el cual es en esencia una postura filosófica sobre la ciencia orientada a la construcción de saber con base en la experiencia, la experimentación, la práctica y la utilidad social del saber. De esta corriente de pensamiento de origen estadounidense se pretende resaltar su anclaje en el método científico que se orienta al saber empírico y práctico y que, para varios de sus exponentes, mantiene una vocación resolutive para problemáticas y necesidades concretas de la sociedad.

El presente apartado busca poner en evidencia los orígenes históricos del pragmatismo, abordar algunas conceptualizaciones que se han hecho de este, delimitar algunas de sus principales características y presentar una revisión sistemática de bibliografía de sus principales aportes en el marco de la educación durante la última década del presente siglo. De este abordaje estratégico del pragmatismo se espera reivindicar su dimensión científica y filosófica, al tomar distancia de sus comprensiones reduccionistas e instrumentales. Se busca poner de manifiesto la naturaleza abierta y dinámica del pragmatismo, su capacidad de contextualizarse y de establecer diálogos elocuentes con distintas ideas y prácticas a través del tiempo y del espacio, y en este sentido, valorar su pertinencia para la presente investigación y para la educación en general.

### EN BUSCA DE LOS ORÍGENES DEL PRAGMATISMO.

El pragmatismo nace en los Estados Unidos de América a finales del siglo XIX, en un contexto histórico en el cual ese país, tras superar las dificultades propias de la Guerra de

---

<sup>1</sup> Este capítulo se ha convertido en dos artículos distintos, de los cuales uno fue publicado en la revista Praxis y Saber de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Diago & Páramo, 2023) y el otro se encuentra (para la fecha de esta entrega, hacia mediados de junio de 2024) en evaluación en la revista Análisis de la Universidad Santo Tomás (también colombiana) para su publicación.

Secesión, orientaba su desarrollo nacional hacia la modernización y el progreso (Barnes, 2008; Hollinger, 1980). Los Estadounidenses asisten a un escenario de unificación política y económica que presiona la necesidad de consolidar un proyecto de identidad nacional, el cual acudirá a algunos principios del puritanismo blanco de herencia europea, combinado con los ideales liberales de anclaje anglosajón que en su momento ya habían impulsado los procesos independentistas (Bercovitch, 1976). Aquello se inscribe en una coyuntura de grandes desarrollos científicos y tecnológicos, lo cual constituye el contexto de lo que algunos autores denominaron la “Época Dorada” estadounidense (Thoilliez, 2013), periodo comprendido entre los años 1870 y 1914. En este escenario el pragmatismo se vería influido por “... la rápida expansión de la industria y el comercio, la aparición de las agrupaciones obreras y un trasfondo religioso de que el trabajo duro y virtuoso sería recompensado” (Barrena, 2014, pp. 2–3).

Thoilliez en su tesis doctoral (2013), permite reconocer un conjunto de elementos propios de la cultura e historia estadounidenses que influirán de distintas formas en la emergencia del pragmatismo. Resulta significativo mencionar el reconocimiento que la autora hace de las nociones religiosas que precedieron el pragmatismo clásico norteamericano. Este se vio influenciado por las iglesias protestantes en dos sentidos específicos: el primero tiene que ver con la larga tradición retórica propia de los sermones evangelizadores de los líderes de estas iglesias, la cual logra enraizarse en el centro mismo de la cultura estadounidense, de tal forma que, sus más prestigiosas y antiguas universidades, ofertaron siempre cursos de retórica y argumentación; el segundo ámbito de influencia, emerge de una manera particular de asumir las prácticas cristianas de herencia puritana, la cual se basa en que

... la salvación del alma de uno se entendía directamente relacionada con la disposición y la acción que el sujeto pusiese deliberada y activamente en marcha para ese fin... lo que hacía de ella un tipo especial de teología aplicada. Y es que la dimensión social y política de la fe de los puritanos americanos, les hacía sentir un gusto especial por las implicaciones vitales de las formulaciones teológicas (Thoilliez, 2013. p. 60).

Se esboza de este modo una de las preocupaciones centrales del pragmatismo americano, a saber, la dimensión práctica, experiencial, de los fines trascendentes, de la cual emerge, entre otros elementos, un fuerte sentido misional por “...difundir la justicia social y la libertad en todo el mundo” (Kang, 2009, p. 150). Veremos sin embargo que, los primeros pragmatistas,

no pondrán su énfasis en la reflexión teológica (aunque no necesariamente la excluirán de sus postulados) sino en la filosofía y el saber científico en estrecha relación con la experiencia humana.

Por otro lado, Thoilliez (2013) menciona el acelerado proceso de industrialización que cobraba vigencia en Los Estados Unidos. Este se sustentaba, en primera instancia, en un proyecto nacionalista que promulgaba la consolidación de desarrollos económicos y científicos que se alejaran de la influencia directa de Europa (Dussel, 1995); en segunda instancia, de masivas oleadas migratorias que consolidaron una amplia base obrera que encarnaría la mano de obra necesaria para desplegar el proyecto capitalista estadounidense que recién establecía sus cimientos; finalmente, el auge del pensamiento científico e innovación tecnológica, que se alimentaba de la reciente publicación del Origen de las especies de Darwin, del ascenso del pensamiento estadístico (al cual Peirce, pionero del pragmatismo, acudió como profesión) y que vio nacer grandes inventores como Nikola Tesla y Thomas Edison en territorio norteamericano.

No obstante, la autora reconoce en este panorama un proyecto nacional que se sustenta en los valores propios de la supremacía blanca, el cual excluye de tajo a los nativos americanos y a los afrodescendientes que recientemente habían dejado de ser esclavizados; por demás, las precarias condiciones laborales de la clase obrera también sentaron los antecedentes para el nacimiento de las organizaciones sindicales en ese país. De estos rasgos conservadores y discriminatorios no logran distanciarse los primeros pragmatistas: James, por ejemplo, en sus reflexiones en torno a los hábitos, se muestra en ocasiones como defensor de las “buenas costumbres” enraizadas en el proyecto cultural dominante de la época (Thoilliez, 2013), coincidiendo con Dewey (1995), quien es también pionero del pragmatismo, que por su parte se esfuerza en diferenciar continuamente la civilización, de la cual él y su país hacen parte, de otras sociedades bárbaras y salvajes en las cuales incluye a los nativos americanos. Ideas que, como vemos, son influidas por unas prácticas sociales espacial y temporalmente situadas, que a todas luces resultan reprochables en el mundo académico contemporáneo.

No serán pues esos rasgos conservadores los que interesa resaltar en las presentes páginas, sino el empeño filosófico y científico que algunas perspectivas del pragmatismo pusieron en consolidar una perspectiva práctica, contextualizada, colectiva y con orientación

democrática, cooperativa y solidaria (Dewey, 1995; Honneth, 1999; Rorty, 2000). Un pragmatismo cuya “... concepción plástica del universo y del pensamiento humano suponen una respuesta a posiciones idealistas, fijas, con pretensión de ser absolutas. La acción y el cambio se convierten en ingredientes esenciales de la realidad” (Barrena, 2014. p. 15).

## HACIA UNA DEFINICIÓN DEL PRAGMATISMO

Conviene en este punto generar una aproximación a la conceptualización del pragmatismo. De manera general, pragmatismo “...es una palabra que usamos comúnmente para describir una forma particular de abordar y resolver problemas, una forma de actuar” (Ormerod, 2006, p. 893). En cuanto a su etimología, Rodrigues Kinouchi (2007) nos recuerda que la palabra pragmatismo viene del griego *prámatiké*, la cual tiene dos acepciones distintas: la primera, hace referencia a un “... conjunto de reglas o fórmulas que regulan las ceremonias oficiales o religiosas” (Weiszflog, 1998, citado por Rodrigues Kinouchi, 2007. p. 215); la segunda, refiere a la valoración de las cosas en relación con su punto de vista práctico, “[e]n este sentido, un individuo pragmático es aquel que no se adhiere por adelantado a principios ideológicos o fundamentos metafísicos, pero sí, se ocupa de los problemas en vista de sus consecuencias prácticas” (p. 215).

Por su parte James (1984), afirma que “... un significado que no sea práctico es, para nosotros [los teóricos del pragmatismo], como si no existiera” (Pág. 62), principio este el cual se aproxima a los postulados neopositivistas de Schlick (2002), quien se adhiere a la idea de que los conceptos que no tengan un referente empírico no son útiles para las ciencias. Sin embargo, James (1984) va más allá cuando propone entender el pragmatismo como un posicionamiento científico y filosófico que

... vuelve hacia lo concreto y adecuado, hacia los hechos, hacia la acción y el poder. Esto significa el predominio del temperamento empirista y el abandono de la actitud racionalista. Significa el aire libre y las posibilidades de la Naturaleza contra los dogmas, lo artificial y la pretensión de una finalidad en la verdad (p. 64).

Emerge en este escenario una relación continua entre teoría y práctica, entre experiencia y pensamiento, entre acción y razón. Dewey, en esta perspectiva, construirá una definición de

pragmatismo para el *Century Dictionary* del habla inglesa, en donde inicia su definición de la siguiente manera:

En filosofía, [el pragmatismo es] un método de pensamiento, un movimiento o tendencia general de pensamiento y una escuela específica, en la que se hace hincapié en las consecuencias y los valores prácticos como estándares para explicar las concepciones filosóficas y como pruebas para determinar su valor y, especialmente, su verdad (Dewey citado por Thoilliez, 2013. Pág. 118).

A su vez Thoilliez (2013), delimita tres aspectos alrededor de los cuales se articula el pragmatismo:

(i) que el pragmatismo es un principio de procedimiento filosófico y científico para explicar los significados de los conceptos; (ii) que el pragmatismo es una teoría del conocimiento, de la experiencia y de la realidad; y (iii) que el pragmatismo es una actitud filosófica abierta hacia la conceptualización de la experiencia (p. 151).

Se resalta en el anterior enunciado la articulación entre filosofía y ciencia desde una perspectiva práctica/experiencial, en donde las ideas mantienen un anclaje sobre la realidad concreta. La ciencia, por su parte, desde el pragmatismo puede entenderse como

... un proceso que lleva a cambiar un estado de duda real por otro de creencia. El método científico es el único que nos permite conocer esa realidad externa que afecta a nuestros sentidos siguiendo leyes regulares, es el único que nos permite avanzar desde hechos conocidos y observados hacia lo desconocido, a través de la observación y el razonamiento. En el método científico pragmatista hay lugar para el razonamiento formal y para la investigación empírica, para el racionalismo y para el empirismo (Barrena, 2014. Pág. 8).

Su perspectiva científica, como fue puesto en evidencia en líneas precedentes, se alimenta del auge del método científico del siglo XIX en Europa y Estados Unidos, el cual fue testigo de obras científicas clave en el pensamiento moderno como la teoría de la evolución de las especies o los grandes inventos de la época impulsados a partir de la denominada Revolución Industrial, que transformaban de manera acelerada la vida cotidiana en las sociedades implicadas, teniendo como marco general la expansión internacional del capitalismo.

No obstante, el pragmatismo, sin abandonar su énfasis en el método científico, a su vez busca mantener una estrecha relación con la vida cotidiana. Dewey (1995) en este sentido entiende

el pragmatismo como una actitud de vida que trasciende la razón filosófica y científica para constituirse más como una habilidad general de pensamiento, si se prefiere, como una estrategia cognitiva de comprensión y acción sobre la realidad concreta. Para este autor también es claro que el saber desde una perspectiva pragmática mantiene una relación continua con el ambiente, susceptible de ser transformado por acciones estratégicamente dirigidas; a su vez, en el marco de una experiencia ambientalmente situada, se transforma el saber. Así, Dewey (1995) se adscribe al pragmatismo partiendo de que:

Su rasgo esencial es mantener la continuidad del conocer con una actividad que modifica intencionalmente el ambiente. [El pragmatismo] Sostiene que el conocimiento en su sentido estricto de algo poseído consiste en nuestros recursos intelectuales, en todos los hábitos que hacen inteligente a nuestra acción. Sólo lo que se ha organizado en nuestras disposiciones para capacitarnos a adaptar el ambiente a nuestras necesidades y nuestros fines y deseos a la situación en que vivimos es realmente conocimiento. El conocimiento no es justamente algo de que somos ahora conscientes, sino que consiste en las disposiciones que utilizamos conscientemente para comprender lo que ahora ocurre. El conocimiento como acto es traer a conciencia algunas de nuestras disposiciones con vista a resolver una perplejidad, concibiendo la conexión existente entre nosotros mismos y el mundo en que vivimos (p. 287).

Esta relación entre el contexto y la producción de pensamiento científico y filosófico pone en evidencia el reconocimiento de distintas intenciones a la hora de aproximarse a la realidad desde el pragmatismo. En suma, subyace a estas intenciones la perspectiva de solucionar problemáticas específicas, de hacer más eficiente la gestión de los retos que se presentan en las sociedades en una perspectiva de crecimiento, de progreso. En este sentido, Páramo (2011), de manera cercana a los postulados de la psicología conductual, afirma que:

Para el pragmatismo, el trabajo de la ciencia no es neutral sino que debe estar orientado a la resolución de los problemas de la sociedad. Se considera verdadera aquella teoría que conduzca a identificar las influencias del ambiente sobre los comportamientos de las personas y, en la medida en que se encuentren estas relaciones, predecir y generar cambios en dichas formas de actuación (p. 243).

A propósito de la noción de verdad y su concepción desde un enfoque pragmatista, Páramo (2011) permite reconocer una distinción significativa entre la *definición de verdad* que tienen tres corrientes de pensamiento que acuden a la verificación empírica de sus postulados

científicos. De un lado, identifica que la verdad para el positivismo se constituye a partir de su pretensión de objetividad y neutralidad, de la necesidad de identificar *leyes* a partir del conocimiento científico, de la unicidad del método científico para las ciencias naturales y sociales, y en últimas, de una búsqueda de verdades universales, irrefutables o apodícticas. En segunda instancia, aborda la noción de verdad que subyace al racionalismo empírico que, si bien da continuidad a las pretensiones científicas de objetividad y neutralidad, reconoce que las verdades científicas son susceptibles de ser refutadas en el marco del desarrollo de la ciencia, por lo cual, su carácter será provisional, pero no por ello irrelevante. Por último, Páramo (2011) afirma sobre el pragmatismo que este:

... sostiene que lo que es verdad es lo que es útil. Una teoría se juzga como verdadera no solo por su coherencia lógica sino por su capacidad para resolver problemas ya que las ciencias sociales tienen un compromiso con la solución de los problemas de sus objetos de estudio (p.13).

Esto resulta coherente con los postulados de Dewey (1995), quien propone unos *finés* para el pensamiento pragmático orientado por su perspectiva liberal de la democracia, con un marcado interés de que los individuos que componen las sociedades occidentales desarrollen un conjunto de habilidades de pensamiento que les permita mejorar sus vidas propias y la vida social en general. Para ello, se debe contar con un modelo de estado que equilibre las desigualdades sociales y que en ese sentido abra las posibilidades del ascenso social. Se identifica así en el pragmatismo un horizonte social que va más allá de una preocupación epistemológica sobre los métodos y las formas del conocimiento; en esencia, se postula una perspectiva científica orientada al mejoramiento de las sociedades. Barrena (2014) en este contexto nos recuerda que Schiller, pragmatista de origen europeo:

... era un humanista en el sentido de que tanto la realidad como el conocimiento eran para él reflejos de la actividad humana. Entiende que transformamos realmente las realidades mediante nuestros esfuerzos cognitivos, y que, por tanto, nuestros deseos e ideas son fuerzas reales en la configuración del mundo. Ha de suprimirse, sostiene, una razón pura separada de las exigencias de la acción. Así, tanto la realidad como la verdad son plásticas, están hechas por el hombre y son relativas a los propósitos privados de una persona particular (Pág. 13).

Esta orientación humanista del pragmatismo constituye un lugar común con autores más recientes identificados con esta corriente de pensamiento. Conviene resaltar aquí las ideas de Rorty, quien radicaliza los postulados de Schiller en tanto para él:

... los seres humanos solamente tenemos responsabilidades los unos con los otros, [lo cual] conlleva abandonar el representacionalismo y el realismo... El humanismo que está en la base del pragmatismo y de la actualización que de esta corriente ofrece Rorty, se hace presente cada vez que afirma que para hacer una buena descripción de nuestras normas morales, conceptuales o políticas, lo que hay que hacer es prestar más y más atención a las prácticas sociales (Thoilliez, 2013. Pág. 228).

A propósito del pensamiento de Rorty (2000), cabe resaltar su exaltación de la intersubjetividad, por lo cual entiende la verdad fundamentalmente en el consenso social, por lo cual esta se constituye a partir de contextos sociales y culturales concretos, histórica y espacialmente situados. Sin duda su postura resulta relativista, y le permite afirmar que:

... las teorías científicas, así como las teorías teológicas y las teorías filosóficas, se convierten en herramientas opcionales destinadas a facilitar la realización de proyectos individuales o sociales. Y de esta suerte la ciencia pierde la posición que había heredado de los sacerdotes monoteístas, es decir, aquellos que rendían un tributo adecuado a la autoridad de algo «distinto de nosotros mismos» (p. 67).

No obstante, esta perspectiva humanista, radicalizada por Rorty a través de su idea del *fin de la filosofía* (Thoilliez, 2013), en donde el ser humano es la medida de todas las cosas, podría interpretarse como la negación misma de cualquier pretensión de verdad. Esto nos pone de manifiesto algunas tensiones entre Rorty y los pioneros del pragmatismo, lo cual abre la discusión para los contenidos del siguiente apartado.

## APERTURA Y PLURALIDAD DEL PENSAMIENTO PRAGMÁTICO

El pragmatismo aparece en la historia del pensamiento filosófico y científico como una apuesta por combinar la experiencia en el mundo con la construcción del conocimiento. No obstante, como se alcanza a prever en el apartado anterior, sus abordajes han sido plurales, manteniendo algunos principios comunes pero distanciándose en otros dependiendo de los autores y sus contextos sociales y espaciotemporales. Thoilliez (2013) usa la metáfora de un

*Patchwork*, que hace referencia a una tela constituida a partir de un mosaico de pequeños fragmentos ensamblados de acuerdo con sus formas geométricas y sus colores, generando una pieza final ordenada pero compuesta de múltiples elaboraciones con identidad propia. Esta metáfora implica necesariamente lugares comunes en las formulaciones del pragmatismo a la vez que desarrollos particulares que le otorgan cierto grado de diferenciación, situación tal que podría ser generalizable a las múltiples corrientes de pensamiento vigentes en el mundo académico. Implica además que “[s]us primeros defensores no pensaban que el pragmatismo fuera una doctrina o un sistema filosófico cerrado” (Barrena, 2014), sino que, por el contrario, se ha alimentado de múltiples perspectivas anteriores a este, pero que también se ha reactualizado en distintos momentos, generando aperturas y puentes con nuevas elaboraciones o con otros marcos epistemológicos, abriendo las puertas, tal y como lo señala Prada (2014), a las actuales *epistemologías pluralistas*.

Y es que resulta erróneo pensar que el pragmatismo -y cualquier corriente de pensamiento que no pretenda pregonar un dogma- sea una estructura racional estática, invariable frente al paso del tiempo y en los distintos espacios por los que transita. De hecho:

... el propio Dewey se reconstruyó varias veces a lo largo de su vida como filósofo y él mismo defendía que la necesidad de reconstrucción de las ideas era un fenómeno recurrente debido a la íntima relación que estas ideas tienen con el contexto en que son originadas y empleadas, necesitando cada cierto tiempo reinventarse, transformarse o, incluso, llegado el caso, abandonarse, a medida que van teniendo lugar cambios en la vida social y cultural (Thoilliez, 2013. Pág. 413).

La perspectiva abierta de esta corriente de pensamiento se advierte en el esfuerzo que por ejemplo hace James (1984) por conciliar a través del pragmatismo, que define principalmente como una estrategia metodológica, lo que denomina los espíritus rudos y los selectos. En el marco de la argumentación desarrollada por el autor, los espíritus rudos se encontrarían anclados filosófica y científicamente a unas posturas eminentemente empiristas, materialistas, pesimistas e irreligiosas, entre otras; mientras que, los espíritus selectos mantienen una estrecha relación con el racionalismo, el idealismo, la religión y el dogmatismo (entre otros referentes). Afirma que el pragmatismo en su lógica de razón como

continuidad de la experiencia, tiene la capacidad de armonizar estos elementos opuestos, permitiendo un saber que recurre a ambos extremos para ser consistente y funcional.

Sobre las perspectivas metodológicas, Dewey (1977) reconocerá la necesidad de articular estrategias de indagación de orden cuantitativo con otras de tipo cualitativo, en el marco de su esfuerzo por esbozar las posibilidades investigativas de un maestro de aula desde una perspectiva pragmática. Tras reconocer que la investigación cuantitativa también tiene sus límites prácticos el autor afirma que:

El número de variables que interviene aquí [en el escenario educativo] es enorme. La inteligencia del maestro depende de la extensión en que se tienen en cuenta las variables que no se hallan manifiestamente implicadas en su tarea especial inmediata. El juicio en tal asunto se refiere a situaciones cualitativas y debe ser en sí mismo cualitativo (Dewey, 1977, p. 118).

En similar perspectiva se encuentran los planteamientos de Páramo (2011), quien propone el pragmatismo como estrategia epistemológica capaz de superar lo que denomina una falsa dicotomía entre los enfoques cualitativos y cuantitativos en investigación, vigente en los escenarios académicos contemporáneos. El autor afirma que los enfoques cualitativos y cuantitativos tienen sus orígenes en dos tradiciones epistemológicas opuestas: por un lado, el enfoque cuantitativo se corresponde con el positivismo clásico y sus reediciones en el positivismo lógico o neopositivismo, que mantienen como propósito la objetividad y la verdad como centro del saber científico; del otro, la fenomenología que encarnaría aproximaciones al conocimiento basadas en la exaltación de las subjetividades e intersubjetividades como los elementos constitutivos de toda realidad social. El autor entiende el pragmatismo como una tercera vía que, si bien no renuncia a la posibilidad de acercarnos desde el método científico a la verdad, sí avanza en la perspectiva popperiana de esta, en donde la verdad no es absoluta sino más bien de carácter provisional y susceptible de ser falseada o sustituida por nuevos desarrollos, y que se ancla en el reconocimiento del éxito que las investigaciones hayan tenido en su propósito de alcanzar un fin. En este escenario las bases epistemológicas de una investigación no se encuentran en las metodologías usadas en tanto se asuma esta perspectiva pragmática de la verdad, lo cual le permite afirmar al autor que:

... la combinación entre distintas aproximaciones metodológicas aumenta la validez o credibilidad de los estudios que se llevan a cabo. En lugar de distinguir entre metodologías, es necesario analizar los pro y los contra de los métodos específicos que se utilizan dentro de una investigación sin rechazar algunos de plano (Páramo, 2011. Pág. 14).

Thoilliez (2013) logra un amplio reconocimiento de esta versatilidad del pragmatismo a través de múltiples ejemplos. En primera instancia, la autora denota que autores cercanos al pragmatismo como Rorty y Bernstein reconocen "... que diferentes perspectivas y disciplinas pueden encontrar elementos valiosos que intercambiar" (Pág. 192) y que, este último, enuncia que existen "... problemas similares entre posturas aparentemente enfrentadas... a los que, unas y otras, tratan de responder" (Pág. 193). Así las cosas, además del reconocimiento de los aportes al desarrollo de la filosofía, de la filosofía de la educación y de la teoría de la ciencia en general, Thoilliez en su esfuerzo por identificar las actuales aplicaciones del pragmatismo en el ámbito de la educación da cuenta de distintos abordajes en la psicología positiva de la obra de James, aplicaciones y reinenciones que autores como Honneth y Habermas desde la escuela de Frankfurt han logrado sobre postulados de Dewey y Rorty respectivamente, o cómo desde la fenomenología pedagógica de Manen se propone:

... subrayar la experiencia de los gestos cotidianos que, producidos en un momento concreto, se transforman en decisivos, afectando el curso siguiente de los acontecimientos. Decisivos en la reconstrucción de los significados culturales y de las identidades individuales y colectivas. Y, por tanto, gestos que, en el sentido enunciado por Dewey, son experiencia (Thoilliez, 2013. Pág. 423).

En este apartado sobre la apertura filosófica, teórica y metodológica del pragmatismo, cabe resaltar la afirmación de Dewey (1995) en relación con *los fines* del pensamiento pragmático y de la educación en esta perspectiva, los cuales deben ser flexibles en relación con las circunstancias en las cuales se despliegan las acciones y se consolidan las experiencias orientadas a la construcción del saber. Tales fines son:

... explícitos en forma de alguna alteración que debe introducirse. No constituye, pues, una paradoja que requiera explicación decir que una época o generación dada tiende a acentuar en sus proyecciones conscientes justamente las cosas que menos posee en su situación real. Una época de dominación por la autoridad suscita como respuesta el deseo de una gran

libertad individual; una época de actividades individuales desorganizadas la necesidad de un control social como un fin educativo (p. 102).

En todo caso, la apertura del pragmatismo estadounidense que le permite “...ser al mismo tiempo falibilista y antiescético” (Putnam, 2006, p. 36), no riñe, no obstante, con los principios básicos de esta tradición de pensamiento, en donde:

...las creencias se desarrollan a lo largo de generaciones para guiar la acción. Estas creencias se desarrollaron colectivamente a través de la experiencia y solo sobrevivieron las más pertinentes. Las verdades se sostienen porque funcionaban en ese momento y en ese contexto. Las teorías se desarrollaron a partir de la necesidad de dar forma, simplificar y hacer memorable la multitud de hechos contingentes que arrojaba la acción. La teoría apoya la práctica. El conocimiento es falible. Es necesario acomodar nuevos hechos en el cuerpo de conocimiento existente. Si las teorías actuales se contradicen, es necesario encontrar una nueva explicación. Las creencias, es decir, las teorías sobre las que uno está preparado para llevar a la acción no necesitan ser absoluta y lógicamente ciertas; pueden adoptarse según el peso de las pruebas. La experiencia tendrá la última palabra (Ormerod, 2006, p. 907).

## PRAGMATISMO Y EDUCACIÓN HOY.

El presente apartado desarrolla los resultados de una revisión sistemática de artículos académicos que integra los conceptos *investigación*, *educación* y *pragmatismo*, y busca responder a la pregunta *¿Qué tipos de abordajes se dan del pragmatismo en el ámbito académico contemporáneo?* Para ello se consulta la base de datos científica *Scopus*, manteniendo como criterios de inclusión: 1. Artículos académicos publicados en la década 2012-2021 (esta indagación se realizó a inicios de 2022), 2. Que dentro de las palabras clave generadas por los autores se incluyera explícitamente la palabra *Pragmatismo* y 3. Que los textos fueran publicados originalmente en inglés, español o portugués.

La clave booleana usada fue “TITLE-ABS-KEY ( research AND pragmatism AND education )”. Como resultado, el buscador de Scopus arrojó un total de 295 artículos; no obstante, aplicados los criterios de inclusión, se recogen finalmente en la presente revisión sistemática 52 de estos (ver figura 1 y tabla 1).

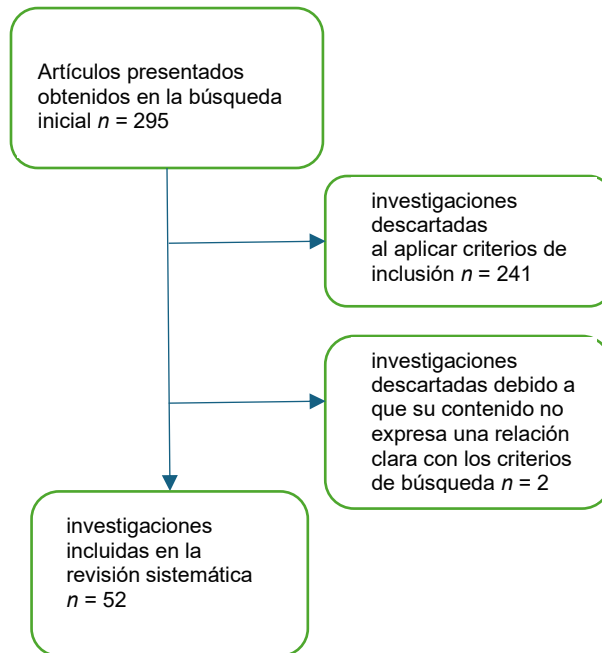


Figura 1. Prisma: Investigaciones incluidas en la revisión sistemática sobre pragmatismo y educación.

Como era de esperarse, el país con más publicaciones obtenidas en la presente búsqueda es Estados Unidos, con un total de 12 artículos. Le sigue el Reino Unido con 9, Suecia con 7 y Alemania con 3. Los países europeos suman un total de 28 publicaciones. Suramérica suma 3 artículos en total: uno chileno, otro brasilero y otro colombiano (Ver tabla 1).

Tabla 1. Número de publicaciones por país.

País	Número de artículos encontrados
Estados Unidos	12
Reino Unido	9
Suecia	7
Alemania	3
Australia	2
Bélgica	2
Sudáfrica	2
Canadá	1
Chile	1
China	1
Colombia	1
Dinamarca	1
Francia	1
Irlanda	1
Italia	1
Lituania	1
Nueva Zelanda	1
Qatar	1

Sudáfrica y EEUU	1
Suiza	1
Vietnam	1
Brasil	1

Llama la atención que la mayoría de los artículos, 38 en total, son ensayos y no investigaciones propiamente dichas. Esto pone de manifiesto la vigencia de la potencia teórica y epistemológica del pragmatismo; pero también sorprende que, siendo una corriente filosófica orientada a la práctica científica, se hayan encontrado tan pocos resultados con carácter empírico. Esto no obstante podría deberse a que la configuración de las claves booleanas usadas pudo forzar este tipo de resultado.

Ahora bien, entre los artículos investigativos, en términos metodológicos, el mayor número de investigaciones, 7 en total, tiene una orientación cualitativa, 4 son mixtas, 2 son de carácter cuantitativo y solamente una constituye una revisión sistemática de bibliografía. Es evidente en este escenario que el pragmatismo contemporáneo está lejos de tener una vocación exclusivamente cuantitativa; más bien, se le puede relacionar con cierta apertura hacia los enfoques mixtos.

Frente a la intención de dar respuesta a la *pregunta por los tipos de abordajes sobre el pragmatismo* en los artículos seleccionados, la revisión derivó en el reconocimiento de 9 categorías (ver tabla 2). Cada una de estas implica una visión y desarrollo particular sobre esta corriente de pensamiento. Aunque algunos artículos podrían relacionarse con más de una de las categorías propuestas, se procuró dar prioridad a aquella en la cual el artículo evidenciaba un mayor acento. Estas distintas categorías nos ubican nuevamente frente a la multiplicidad, pluralidad y flexibilidad del pragmatismo. Tal pluralidad también se expresa en tanto se identificaron en los artículos seleccionados 24 distintos campos temáticos y disciplinares, con una marcada tendencia al uso del pragmatismo en las ciencias de la salud.

Tabla 2. Número de artículos según las categorías propuestas.

Categorías por tipo de abordaje sobre el pragmatismo	Número de artículos
Pragmatismo orientado al cambio social	12
Énfasis en el saber práctico del campo implicado	8
Orientación hacia el contexto como referente de la práctica	9
Orientación a la utilidad	9
Énfasis teórico	7
Promoción de métodos investigativos mixtos o múltiples	2
Autoaprendizaje	2
Énfasis en la investigación empírica o basada en la evidencia	2
Crítica al pragmatismo	1

## Pragmatismo orientado al cambio social

En esta categoría se recoge un total de 12 investigaciones que se destacan por poner en evidencia cómo esta perspectiva del conocimiento proyecta distintas formas de agenciamiento y transformación social, para lo cual recurre continuamente a la democracia y en algunas ocasiones se apareja con perspectivas teóricas emancipatorias como la investigación-acción.

Así, Dodd & Van Der Merwe (2017) promueven el pragmatismo crítico en el marco de la descolonización de la universidad sudafricana, orientado a la resolución de problemas e incluyendo elementos de la investigación-acción. García-Vera (2012) aborda el pragmatismo para la escuela como un enfoque educativo “desde y para la vida misma del estudiante”, el cual asiste a la escuela a «hacer», a descubrir, reflexionar y experimentar, y a partir de ello, tomar un rol activo en la mejora de las condiciones sociales en las que vivimos. Gordon (2016) se centra en los aportes de Dewey en relación con el papel del maestro para generar una educación potente y contextualizada, remarcando la amplitud discursiva de Dewey sus aportes a las discusiones sobre la democracia. Lake (2017) propone promover el concepto de democracia creativa de Dewey para superar las problemáticas de la democracia contemporánea. Mendes & Betti (2017) discuten los conceptos *significado* y *reflexión* desde una perspectiva pragmática de acuerdo con Pierce, otorgándoles una dimensión sensible y creativa ligada a hábitos o disposiciones para la acción, lo cual para los autores constituye bases sólidas para los procesos de investigación-acción. Meng (2019) reconstruye en

perspectiva historiográfica la tradición pragmática china de orientación revolucionaria y socialista.

Por su parte Nyberg (2016) retoma de Dewey su perspectiva holística del saber para reivindicar el profesionalismo del docente como contrapeso a la evaluación estandarizada, y propone combinar igualmente pragmatismo con investigación-acción. Pham (2021) en su búsqueda de algunas claves para la mejora del sistema educativo vietnamita, reconoce en el pragmatismo una corriente cuyo propósito es mejorar las condiciones de vida a través del pensamiento y la educación. Poradzisz & Florczak (2019) resaltan el trabajo colaborativo desde una perspectiva pragmática para el mejoramiento de la investigación, la educación y la práctica en el campo de las ciencias de la salud. Shannon et al. (2021) proponen un enfoque pragmático con énfasis participativo en donde resaltan que el saber producido comunitariamente es base del beneficio colectivo de los implicados durante el proceso. Williams & du Bois (2012) introducen el Naturalismo religioso pragmático como una perspectiva científico-religiosa que parte de que no hay intervención divina sobre el mundo humano ni evidencia alguna de salvación después de la muerte, lo cual exige acción aquí y ahora, colectiva y solidariamente, y proyecta una perspectiva comunitaria que se opone a la desigualdad social. Por último, Wolnicki (2012) afirma que en Estados Unidos desde hace tres décadas existe una crisis gubernamental y democrática dado que los gobernantes se han distanciado de la tradición pragmática que en otros momentos les ha caracterizado, renunciando al potencial del pragmatismo de evaluar las acciones con base en sus consecuencias y de mantener una perspectiva abierta al redireccionamiento de las acciones.

### Énfasis en el saber práctico del campo implicado.

Aquí se reivindica la dimensión práctica que el pragmatismo promueve para el fortalecimiento de los distintos campos temáticos y disciplinares en los que se inscriben los artículos. En este contexto aparecen Dolgopolovas et al. (2019) quienes ven en el aprendizaje desde una perspectiva pragmática la base del aprendizaje informático, en tanto saber orientado por y para la práctica. Gillin & Smith (2021) discuten la pertinencia de las pruebas que deben realizar los enfermeros extranjeros para poder laborar en el sistema de salud de Reino Unido, de las cuales critican su incapacidad para evaluar el saber práctico,

determinante en este campo profesional. Klaar & Öhman (2012) parten de entender, en el marco de la educación infantil, el aprendizaje como base de las acciones futuras (acciones y consecuencias) y se centran en posicionar la construcción de significados prácticos en ambientes naturales. Klockner et al. (2021) resaltan la importancia del pragmatismo para la educación en seguridad en tanto permite aprendizajes a través de la práctica, se basa en evidencias, permite el trabajo multidisciplinar, el pensamiento crítico y el autoaprendizaje. Liszka (2013) aborda la teoría de la retórica formal de Pierce, compatible con el aprendizaje experiencial defendido por Dewey, como base de una pedagogía activa que promueve el aula como una pequeña comunidad investigativa. Nijhawan (2017), partiendo del reconocimiento de Dewey como precursor de la investigación acción en la escuela, genera una reflexión que entiende la práctica como posibilidad de producir conocimiento por parte de los docentes. Finalmente, von Hausswolff (2021) resalta el papel de la práctica en el aprendizaje de la programación, apuntando a sobreponerse a la disyunción teoría-práctica.

### Orientación hacia el contexto como referente de la práctica.

Apunta a la importancia que los teóricos del pragmatismo han dado a los contextos sociales y espaciotemporales específicos, los cuales determinan las reflexiones y las acciones del ser humano. Este enfoque, por demás, emerge de manera coherente con la perspectiva investigativa desarrollada en la presente tesis doctoral.

Aquí aparecen Cutchin et al. (2017) quienes orientan la terapia ocupacional al principio de Dewey de que el desarrollo del sujeto se vincula al contexto. Datsgaard (2020) desarrolla una concepción teórica de la reflexión situada para la educación universitaria combinando la teoría de la actividad histórica cultural con el pragmatismo y las teorías del aprendizaje situado. Hothersall (2017) valora la importancia de los contextos en la construcción de los saberes y prácticas propias del trabajador social. Houghton et al. (2012) abordan el pragmatismo como una alternativa epistemológica y metodológica usada en la investigación en el marco de la enfermería, proyectada a la evaluación de resultados y en relación con los contextos propios de la actividad profesional/investigativa. Manglos-Weber & Avelis (2019) resaltan la importancia de los contextos culturales en la generación de habilidades que fortalezcan la salud mental de las personas.

A su vez, Morrison (2016) resalta la importancia del pragmatismo para la terapia ocupacional, basándose principalmente en la utilidad de las terapias a partir de la relación sujeto-contexto social. Newton et al. (2020) se proponen un enfoque educativo pragmático basado en la evidencia en relación con los contextos, orientado a la consecución de resultados de calidad. Van Poeck et al. (2020) implican la perspectiva transaccional de Dewey en la educación ambiental, la cual parte de entender que toda realidad es el resultado de interacciones entre los elementos que constituyen los distintos ambientes. Para finalizar, Zambas et al. (2015) proponen un enfoque pragmático hermenéutico que se orienta a la evaluación de las acciones de cuidado de los enfermeros, a partir de la comprensión de sus propias acciones en relación con los factores externos que influyen dentro del proceso.

### Orientación a la utilidad.

Se recopilan aquellos artículos que mantienen un énfasis marcado en que el conocimiento en general debe ser estimado en relación con su utilidad para el campo temático y disciplinar implicado o para la vida social en general.

En esta categoría aparece Garbutt (2016) quien centra su discusión en torno a cómo escoger una ruta investigativa manteniendo un enfoque pragmático que se pregunta por la utilidad futura de los resultados de la investigación. Brantefors (2015) que se centra en ver las consecuencias prácticas de los contenidos del currículo sueco, retomando el contexto como parte fundamental del lenguaje y la capacidad de “predecir” desde una perspectiva pragmática las implicaciones futuras de los significados de los conceptos centrales del currículo. Franco (2016) se inscribe en una perspectiva pragmática en tanto evalúa la utilidad de las metodologías cualitativas planteadas por los estudiantes de un seminario doctoral en investigación cualitativa. Friedensen & Kimball (2018), desde una perspectiva Rortiana, recomiendan orientar los juicios de evaluación sobre las investigaciones científicas a la medición de su utilidad futura. Maguire & Gibbs (2013) resaltan la relación saber-utilidad como base del acumulado de interacciones dentro de una comunidad científica específica, lo cual para ellos constituiría los pilares de la evaluación en manos de expertos sobre la calidad de la educación superior.

A su vez Ohlsson (2013) aborda la importancia de la utilidad de los conceptos en la creación de significados y en el juicio sobre aquello que podría considerarse verdadero o falso, lo cual apunta a que, para la psicología cognitiva, la verificación de la acción sería más determinante que el aprendizaje basado en evidencias. Ormerod (2020) resalta los usos prácticos del conocimiento y su utilidad en una perspectiva que involucra un posicionamiento lógico del individuo, un método orientado por la práctica y un contexto comunitario de interacción y decisión colectiva. Rasmussen et al. (2019), resaltando la noción de holismo desde el pragmatismo, se centran en estimular la utilidad de la creatividad deportiva para obtener mejores resultados. Para dar cierre a esta categoría, referimos el trabajo de Roth (2015), quien propone abandonar el significado de las palabras como un referente metafísico y centrarse más en su uso, acudiendo a la perspectiva radical del pragmatismo de Wittgenstein.

### Énfasis teórico.

Esta categoría recopila aquellos artículos que se centran en desarrollar o problematizar elementos conceptuales, teóricos o epistemológicos propios de la tradición del pensamiento pragmático.

En esta perspectiva se reconoce el trabajo de Dall'Oglio et al. (2018), quienes recomiendan que la investigación en salud cierre las brechas entre teoría y práctica con base en los principios filosóficos del pragmatismo. Goetze (2019) quien también insiste en que la teoría pragmática posibilita superar la falsa disyunción teoría-práctica. Hagström & Lindberg (2013) que se centran en la discusión sobre la posibilidad que abre el pragmatismo de reconstruir y fortalecer la teoría continuamente dado su dinamismo intrínseco. Lundegård & Wickman (2012) quienes definen el pragmatismo como una concepción científica variada y en expansión, a partir de lo cual aportan a la educación democrática una perspectiva pragmática que parte de la comunicación continua orientada a proyectar las consecuencias de las acciones del presente al futuro. Schubert (2015) retoma el principio de Dewey de procurar la transformación de situaciones indeterminadas en determinadas a partir de simulaciones por computador. Sommer (2016) acude a la postura antidogmática de James frente a las creencias no-científicas propias del pensamiento mítico, pero hace énfasis en que la postura de James también se opone al dogmatismo racionalista. Para cerrar, Van Poeck (2019) se propone dar

claves desde el pragmatismo para la superación de la oposición objetivismo-relativismo en perspectiva de contener la tendencia a la denominada “posverdad”, la cual emerge como obstáculo para una educación ambiental pertinente a la realidad del mundo contemporáneo.

### Promoción de métodos investigativos mixtos o múltiples.

Recoge los artículos que se centran en la promoción de una perspectiva metodológica pragmática flexible y plural capaz de armonizar distintas herramientas investigativas. Aquí aparecen Clarke & Visser (2019) quienes discutirán los retos que se presentan a los estudiantes de doctorado para diseñar herramientas metodológicas desde una perspectiva cualitativa y reconocerán en el pragmatismo una perspectiva teórica y metodológica flexible que les permite integrar múltiples estrategias de recolección de información. Por su parte Lamprecht & Guetterman (2019) se proponen, desde una perspectiva pragmática, consolidar una ruta metodológica mixta (cualitativa y cuantitativa) para los estudios en contabilidad.

### Autoaprendizaje.

La categoría *Autoaprendizaje* recoge dos artículos que se basan en el reconocimiento del pragmatismo como herramienta con potencial para el desarrollo de habilidades relacionadas con el aprendizaje autónomo. Así Andersson & Maivorsdotter (2017) reconocen en la teoría de la experiencia estética de Dewey la promoción de un autoaprendizaje continuo que posibilita romper barreras frente al desarrollo personal en el marco de una disciplina específica. A su vez Morris (2019) identifica en el pragmatismo una base para promover el aprendizaje autodirigido en tanto consolida una estructura que es a la vez individual, con propósito y evolutiva.

### Énfasis en la investigación empírica o basada en la evidencia.

Recoge dos artículos que se centran en la necesidad de consolidar metodologías sólidas y autosuficientes en el marco de la investigación pragmática: Devos et al. (2019), a través de un análisis bibliográfico de múltiples investigaciones en enfermería, apuntan a promover un enfoque pragmático en investigación sustentado en la evidencia que fortalezca el saber

científico de este campo de la salud; por otro lado Zyphur & Pierides (2020) reconocerán en el pragmatismo una forma de superar el dogma positivista sin dejar de avanzar en una investigación empíricamente fundamentada con énfasis cuantitativo.

### Crítica al pragmatismo.

Aquí se recoge un único artículo de manos de Badley (2015), quien se posiciona críticamente frente a esta corriente de pensamiento en tanto considera que tiende a alejarse del uso de marcos teóricos de amplia tradición epistemológica al centrarse en realidades y contextos muy específicos, lo cual para el autor denota un particularismo riesgoso para la teoría científica en general.

Para dar cierre a este ejercicio de revisión sistemática, es necesario señalar al menos 6 elementos clave dentro de la producción científica en el ámbito educativo en clave de pragmatismo: 1. El pragmatismo es fuerte en su vocación hacia el mejoramiento y transformación de las situaciones sociales adversas, y mantiene un vínculo muy estrecho con el fortalecimiento de la democracia. 2. Su fortaleza teórica y metodológica se encuentra justamente en su capacidad de articular coherente y funcionalmente pensamiento y acción. 3. Uno de sus postulados con mayor recurrencia en la ciencia contemporánea es aquel que insiste en la necesidad de evaluar el saber con base en su utilidad científica y social. 4. El pragmatismo es una postura filosófica y científica que sitúa la producción del conocimiento y de las acciones en los contextos propios de su desarrollo. 5. El pragmatismo es una perspectiva teórica y metodológica amplia y flexible con una notable capacidad integradora y crítica, razón por la cual, pasado más de un siglo desde sus orígenes a hoy, aún cuenta con una vigencia significativa. 6. El pragmatismo constituye un potente cuerpo teórico que convida a los científicos contemporáneos a debatir y problematizar una y otra vez sus principales fundamentos.

### SÍNTESIS. POTENCIAS Y DILEMAS DEL PRAGMATISMO ORIENTADO A LA INVESTIGACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA.

En relación con el pragmatismo, a modo de conclusión, resulta pertinente delimitar de manera sucinta los distintos elementos abordados hasta aquí:

1. En primera instancia, se reconoce en el pragmatismo una corriente de pensamiento cuyos orígenes se remontan al siglo XIX, en donde se entrecruzan el auge del método científico en Europa y Estados Unidos, la ideología del progreso y la democracia liberal, la industrialización y el desarrollo tecnológico, algunos referentes y prácticas del puritanismo norteamericano y, cierto nacionalismo estadounidense que se propuso socavar sus vínculos con el viejo mundo para consolidar su proyecto de estado-nación.
2. Se define el pragmatismo como una corriente de pensamiento, filosófica y científica, que se propone la construcción del conocimiento a partir de una aproximación práctica al mismo. Para ello recurre al método científico, procurando un abordaje riguroso y sistemático que se alimenta de apuestas metodológicas de carácter empírico, capaces de combinar los enfoques cualitativos y cuantitativos en investigación.
3. El pragmatismo, en sus cerca de dos siglos de existencia, ha constituido un cuerpo teórico heterogéneo orientado por su perspectiva empírica, pero con múltiples aristas temporal y espacialmente situadas. Esta tendencia dinámica, abierta y flexible le ha permitido pervivir y fortalecerse hasta nuestros días, logrando su articulación con otras perspectivas epistemológicas (Játem-Laguado et al., 2020). Esta flexibilidad además le ha permitido múltiples campos de acción, tales como la ingeniería (Nair & Bulleit, 2020), la medicina (Dall'Oglio et al., 2018), la psicología (Long & Sanford, 2015) y las ciencias sociales en general (Nardacchione & Acevedo, 2013).
4. El pragmatismo, en su lógica práctica no es neutral; por el contrario, nace para la resolución de problemas sociales vigentes. Esto implica que la investigación científica debe mantener unos *finés*, los cuales, de acuerdo con lo dispuesto por Dewey (1995), deben mantener una coherencia con los contextos sociales en los que se inscribe.
5. El pragmatismo aún goza de una vitalidad significativa en el ámbito académico internacional. No obstante, su presencia en contextos suramericanos parece tener un alcance mucho menor que el que mantiene en Estados Unidos y Europa.
6. El pragmatismo para algunos autores debe mantener una perspectiva estrictamente vinculada a la evaluación de la utilidad de la producción de saber y de sus acciones

asociadas. Esto puede llegar a ser polémico cuando se intentan dar respuestas a interrogantes como los siguientes: ¿Quiénes y cómo miden la utilidad de un determinado saber-hacer? ¿Cómo y de qué manera son “útiles” saberes como las humanidades y las artes? ¿Si lo único relevante es la utilidad final de los saberes y las acciones, entonces “el fin justifica los medios”? Es menester profundizar en esta discusión, en lógica de evidenciar los riesgos que corren una gama importante de prácticas culturales recurrentes de llegar a ser desestimadas sin más por esta perspectiva *utilitarista* del saber y la acción humana.

7. No obstante, desde una perspectiva pragmática de orientación abierta y dinámica que se ubica más allá de nociones instrumentales asociadas exclusivamente a la idea de “utilidad”, las ciencias de la educación apuntan a un abordaje sistemático y riguroso de las dinámicas pedagógicas y educativas en general, basado en evidencias empíricas que permitan la consecución progresiva y estratégica de los fines de la educación. Dichos fines deberán emerger de una lectura contextual e igualmente rigurosa de la realidad social en las cuales se inscribe el hecho educativo. Resulta clave en este escenario la promoción de enfoques mixtos en investigación.
8. Se reconoce en el pragmatismo un referente epistemológico pertinente para reflexionar e indagar en torno a la gestión educativa, dada su vocación práctica, rigurosa, empírica y resolutoria de problemáticas sociales y educativas de distinta índole. La apuesta de la presente investigación doctoral, se recoge en tales principios.
9. La flexibilidad metodológica del pragmatismo en este sentido resulta elocuente para la investigación en ciencias sociales, pues como se puso en evidencia, su amplitud y pluralidad le posibilita ir más allá de la ya tradicional dicotomía entre los enfoques cualitativos y cuantitativos, hacia una perspectiva práctica y contextualizada del saber social que se interesa por resolver los problemas de los individuos. Aquí la distinción cualitativo y cuantitativo no es vista de manera excluyente, reconociendo que ambas tienen fortalezas y limitaciones y que la elección de una u otra aproximación metodológica, incluyendo la mixta, dependerá de la pregunta de investigación, la naturaleza del fenómeno que está siendo estudiado e incluso de los recursos disponibles. En este sentido, se abre una puerta además a una perspectiva cooperativa e interdisciplinar de la investigación, en tanto: “Para Dewey y Peirce, la investigación

es una interacción humana y cooperativa con un ambiente, y, en ambos aspectos, la intervención activa, la manipulación dinámica del ambiente y la cooperación con otros seres humanos, son vitales” (Putnam, 2006, p. 102).

### 3. REFERENTES GENERALES: CONCEPTUALES, NORMATIVOS Y METODOLÓGICOS.

#### PEDAGOGÍA URBANA, ESPACIO/TERRITORIO Y AGENCIA HUMANA.

Este apartado se propone presentar los referentes teóricos centrales de la presente tesis doctoral. Se parte de los postulados generales de la Pedagogía Urbana como referente teórico central del grupo de investigación *Pedagogía Urbana y ambiental*, en el cual se inscribe esta investigación. Luego se abordan algunas discusiones contemporáneas sobre el espacio en relación con sus dimensiones sociales, su pertinencia para la investigación social y educativa, y sus aportes al problema de investigación planteado. Finalmente, se logra un acercamiento a la noción de agencia humana como contrapartida a las perspectivas teóricas estructuralistas que se distancian del reconocimiento al papel del sujeto en la producción y reproducción de las estructuras sociales. De este entramado conceptual, emergen los pilares analíticos que darán sentido a esta apuesta por la consecución de una *Agencia escolar con enfoque territorial*.

#### La ciudad como escenario educativo: un encuentro con la pedagogía urbana.

En el marco de la presente tesis doctoral se ha propuesto como escenario de indagación la ciudad de Bogotá, en busca de aproximarnos a la influencia que puedan tener los recursos territoriales de los contextos en los desempeños educativos de las escuelas, y en cómo ello puede ser implicado en la agencia educativa adjudicada a sus directivos docentes. Esto en el marco de la denominada Pedagogía Urbana, la cual, de acuerdo con Páramo (2009), es un escenario conceptual emergente, que se vincula a la posibilidad de entender la ciudad como un espacio educativo, con cierta independencia de los espacios de educación formal, pero con el potencial de complementarles.

Para abordar conceptualmente la Pedagogía Urbana, resulta pertinente partir del ensayo *La Educación y la ciudad* de Trilla (1997), el cual permite el reconocimiento de la importancia que tiene la ciudad en los procesos formativos contemporáneos, adjudicando justamente a los espacios urbanos la consolidación de la escuela misma como institución y reconociendo la clara tendencia demográfica del poblamiento masivo de las ciudades en detrimento del poblamiento rural<sup>2</sup>. Trilla (1997) propone en consecuencia un abordaje de la relación ciudad-educación desde tres perspectivas complementarias: *Aprender en la ciudad*, *Aprender de la ciudad* y *Aprender la ciudad*.

*Aprender en la ciudad* parte de reconocerla como entorno de la educación, múltiple y diverso, positivo y negativo simultáneamente. La constituye toda una red cívica de espacios y actores, a modo de sistema, que contribuyen directa o indirectamente a los procesos formativos de los habitantes de la ciudad, y que se complementan desde los espacios de educación formal, no formal e informal: “La resultante de la influencia educativa del medio urbano es producto no sólo de la suma de los diversos procesos parciales que en ella se generan, sino de la acción combinada de todos ellos” (Trilla, 1997, p. 10). Por su parte, *Aprender de la ciudad*, entiende la ciudad misma como un agente educativo informal a partir de los encuentros humanos y productos culturales que posibilita; es un escenario interactivo de aprendizaje que es en sí mismo un laboratorio de experimentación social para quien le habita, y, por tanto, debería ser suficientemente seguro y amable para toda la ciudadanía, incluyendo a niños, niñas, jóvenes y adultos en general. Finalmente, *Aprender la ciudad*, se desarrolla en dos ámbitos: el primero tiene que ver con los usos cotidianos de los espacios urbanos, del uso y apropiación de su infraestructura y de sus distintos lugares en relación con sus propósitos sociales, lo cual se encuentra sujeto principalmente a la experiencia urbana; el segundo, requiere un grado de discernimiento más profundo vinculado normalmente a la educación formal, que debe proponerse la comprensión de las estructuras temporales, espaciales y sociales que constituyen la ciudad, y que fundamentan un saber crítico sobre los escenarios y prácticas urbanas con el propósito de:

---

<sup>2</sup> Para el caso colombiano, los porcentajes de poblamiento del sector rural versus el urbano se encuentran por el 22,9 % y el 77,1% respectivamente (Departamento Administrativo Nacional de Estadística (Dane), 2018)

... dialectizar tres imágenes de la ciudad: la imagen subjetiva que cada cual se forma espontáneamente de su ciudad; una imagen más objetiva, global y profunda que las propias instituciones educativas han de contribuir a configurar a partir de la anterior; y una tercera imagen que es la imagen de la ciudad a construir; es decir, una imagen forjada con materiales prospectivos y proyectivos que pueda contrastarse con la ciudad real y orientar así la participación para edificar una ciudad mejor (Trilla, 1997, p. 19).

En una dirección similar, para Tonucci (2015), la perspectiva educativa de la ciudad emerge de un distanciamiento crítico sobre los móviles de los actuales procesos de urbanización, orientados a partir de una predominante función comercial del espacio urbano que sustituye progresivamente el valor cultural de la ciudad y promueve un acceso desigual a su uso y apropiación. Tal distribución desigual no solo se evidencia en relación con la consolidación de centros y periferias, sino además en el uso hegemónico que el adulto trabajador hace de la ciudad, en detrimento de la experiencia urbana de niñas y niños, jóvenes y adultos mayores; en este contexto, la ciudad contemporánea también se encuentra signada por ofrecer experiencias limitadas o discriminatorias a las mujeres que la habitan (Burbano, 2014). Según Tonucci (2015) “[h]oy da la impresión de que la ciudad ha vuelto al modelo medieval: el centro histórico rico y poco habitado, rodeado de una periferia pobre y a veces mísera, que depende para sobrevivir del centro rico” (p. 26).

En este escenario Tonucci (2015) pone en evidencia la necesidad de consolidar un modelo urbano distinto, “... un modo diferente, nuevo, adecuado a la complejidad y a la riqueza del mundo de hoy, pero sin renunciar a lo social, a la solidaridad, a la felicidad” (p. 34). Esta perspectiva es opuesta al modelo privado imperante, que se sustenta en la oferta masiva de servicios paliativos que, a cambio de algún dinero, disminuyen los tiempos de transporte, cuidan a los niños y niñas mientras el adulto trabaja o paga por experiencias de esparcimiento y entretenimiento, o llevan a su casa o barrio los lugares y productos de consumo necesarios – o no- para la vida cotidiana contemporánea.

Ese nuevo modelo urbano para Tonucci (2015) debe integrar las agencias urbanas y educativas a distintas escalas, desde las administraciones gubernamentales hasta la articulación ciudad-escuela, de donde deben emerger las nuevas experiencias y apropiaciones

de la ciudad por parte de quienes la habitan, desde una perspectiva amplia e incluyente orientada por demás desde una lógica intergeneracional. Resulta clave que, para el autor, además de que la ciudad debe garantizar una experiencia urbana pertinente y favorable para todos y todas, para las y los niños en particular, debe posibilitar un espacio artificial de experimentación como base de sus aprendizajes, lo cual implica ir más allá de pensar una ciudad para la niñez con espacios tradicionales -como los parques infantiles-, pues sumados a estos, se les debería permitir a niñas y niños participar de manera segura de los distintos espacios urbanos, de tal forma que les sea posible múltiples vías de apropiación y experimentación sobre la ciudad, y por tanto, diferentes caminos para aprender y vivir lo urbano.

Ahora bien, al enmarcarse esta tesis doctoral en el grupo de investigación *Pedagogía Urbana y Ambiental* de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, se toma en cuenta la delimitación de este campo de estudio que hacen Páramo & Burbano (2018), según el cual su propósito es “... el desarrollo teórico sobre la formación del ciudadano mediante mecanismos no formales e informales a partir de los recursos espaciales y educativos que ofrece la ciudad” (p. 12). Para los autores, la educación urbana centrada únicamente en la escuela resulta limitada para abarcar las múltiples dimensiones educativas de la ciudad como escenario de aprendizaje. Los autores proponen que:

... en la permanente interacción entre una sociedad, su diversidad, sus diferentes dimensiones y sus complejas expresiones, se construye la ciudad como espacio (tangible y no tangible), vital individual y colectivo desde las transacciones cotidianas de los sujetos con su ambiente... [se busca] repensar la idea de la habitabilidad de lo urbano para construir un nuevo concepto y proyecto de ciudad (Páramo & Burbano, 2018, p. 13).

Estos autores vienen abordando desde la investigación un conjunto de problemáticas relacionadas con la pedagogía urbana que pasan por la historia social urbana, las expresiones culturales y la habitabilidad en el espacio público, las relaciones entre espacio urbano y las identidades y prácticas de género, la cognición ambiental del espacio urbano, la sostenibilidad – en lógica ecológica - del ambiente urbano, la convivencia ciudadana, la calidad de vida urbana, los comportamientos urbanos responsables y las reglas

proambientales y de convivencia. En términos metodológicos promueven enfoques de investigación mixtos en el marco de una “... postura ecléctica fundamentada en la articulación coherente de diversas estrategias complementarias” (Páramo & Burbano, 2018, p. 29) con una clara orientación empírica que recurre de manera regular al uso de software especializado para la sistematización y análisis de información.

La aplicación de la teoría que viene aportando el grupo de investigación al cuerpo de conocimiento de la Pedagogía Urbana aporta a la acción educativa en la ciudad tomándola como escenario educativo. Esta forma particular de abordar la ciudad es el fundamento de la *Asociación internacional de ciudades educadoras*, fruto de un conjunto de convenciones internacionales que ha convocado a múltiples actores urbanos a distintos niveles, en la consecución de un modelo urbano consciente y promotor de su dimensión educativa. En este contexto surgió *La carta de ciudades educadoras*, que parte de entender que “... la ciudad presenta elementos importantes para una formación integral: es un sistema complejo y a la vez un agente educativo permanente, plural y poliédrico, capaz de potenciar los factores educativos y de transformación social” (Asociación internacional de ciudades educadoras, 2020, p. 4). Esta carta ha tenido varias actualizaciones, siempre buscando integrar los distintos retos emergentes que el mundo contemporáneo nos presenta en términos sociales y ambientales. Así, parte de recogerse en los postulados generales de los *derechos humanos*, pero ha venido profundizando en la necesidad de consolidar espacios educativos/urbanos capaces de hacer frente a las desigualdades de género, a la xenofobia, a la discriminación racial, a las desigualdades socioeconómicas y a las problemáticas ambientales que aquejan el planeta, incluyendo claramente el cambio climático global. Invita a la transformación de las realidades urbanas desiguales, discriminatorias y antiecológicas, y promueve lo que ha denominado el *Derecho a la ciudad educadora*.

La estructura general de la ciudad educadora se sintetiza en la tabla 3, en donde se presentan sus tres ejes principales subdivididos en sus distintos componentes. Esta estructura busca ser la hoja de ruta de una transformación de los escenarios urbanos/educativos para las ciudades contemporáneas.

Tabla 3. Ejes y componentes de la Carta de ciudades educadoras. Fuente: Elaboración propia a partir de Asociación internacional de ciudades educadoras (2020).

	EJES		
	EL DERECHO A LA CIUDAD EDUCADORA	EL COMPROMISO DE LA CIUDAD	AL SERVICIO INTEGRAL DE LAS PERSONAS
COMPONENTES	Educación inclusiva a lo largo de la vida	Conocimiento del territorio	Promoción de la salud
	Política educativa amplia	Acceso a la información	Formación de agentes educativos
	Diversidad y no discriminación	Gobernanza y participación ciudadana	Orientación e inserción laboral inclusiva
	Acceso a la cultura	Seguimiento y mejora continua	Inclusión y cohesión social
	Diálogo intergeneracional	Identidad de la ciudad	Co-responsabilidad contra las desigualdades
		Espacio público habitable	Promoción del asociacionismo y el voluntariado
		Adecuación de equipamientos y servicios municipales	Educación para una ciudadanía democrática y global
		Sostenibilidad	

De este modo, una propuesta educativa desde la Pedagogía Urbana implica, según Páramo (2009) “...pensar en educación, en el sistema educativo, la escuela, la comunicación educativa, obviamente en pedagogía y en la ciudad como escenario de formación” (p. 16).

Además, propone que:

... la Pedagogía Urbana debería entenderse como el campo de conocimiento que integra la epistemología, la historia, la teoría, los conceptos y las prácticas que surgen del estudio de las relaciones *transactivas de tipo formativo que se dan entre el individuo o los grupos, con el entorno urbano y sus instituciones mediante mecanismos informales y no formales. Las acciones educativas que se derivan de esta teorización se sitúan principalmente en el espacio público y los lugares culturales de la ciudad. Su propósito es el de contribuir a la creación de una cultura ciudadana, a la formación del individuo, a facilitar la convivencia entre las personas y a la apropiación de la ciudad a través de la participación en los distintos escenarios que construyen la ciudad, elementos que constituyen buena parte de la experiencia urbana*<sup>3</sup> (Páramo, 2009, pp. 23–24).

<sup>3</sup> Las cursivas son del autor.

De esta manera la pedagogía urbana reivindica el papel pedagógico propio de las ciudades con especial énfasis en las dinámicas y actores del espacio público. Proyecta un abordaje educativo de la ciudad que permite el fortalecimiento de la convivencia, la identidad y la participación ciudadanas, en la conformación de una *Ciudad Educadora*, que propone la integración de los niños y la ciudadanía en general, a la realidad urbana. Se resalta de esta perspectiva el reconocimiento de algunos programas de política pública en Bogotá con tal perfil, como lo fue en su momento Escuela-ciudad-escuela, propuesto durante la alcaldía de Luis Eduardo Garzón (2004-2007).

Por otro lado, cabe también destacar el trabajo de Arias Gómez (2008), en su intención de vincular la pedagogía urbana y ambiental con las reflexiones en torno a los derechos humanos. Este autor, en perspectiva de movilizar desde la escuela transformaciones urgentes para el país en relación con sus altos índices de violencia y desigualdad, parte de reconocer que la “... ciudad enseña porque es un entorno social, donde confluyen diversas realidades antropológicas y económicas; clases sociales, variedades de consumos, satisfacción de necesidades básicas, pobreza y riqueza, pasan por un telón urbanístico a altas velocidades” (p. 84).

En una línea de argumentación similar aparece Evans-Winters (2011) quien, en relación con sus apuestas pedagógicas sobre la educación urbana para niñas y adolescentes afroamericanas, afirma que se requiere que los maestros:

... salgan de su zona de confort y desafíen sus propias suposiciones y creencias sobre las comunidades en las que enseñan y en las que sus estudiantes viven, aprenden, trabajan y juegan. El maestro puede comenzar investigando información demográfica básica sobre la comunidad escolar, como la composición racial / étnica del vecindario, el nivel promedio de ingresos de los residentes, el número de hogares monoparentales, el nivel educativo de los residentes y el número promedio de niños en hogares (Evans-Winters, 2011, p. 153).

Interesa destacar también los aportes de Dobson (2006), quien enfatiza que la pertinencia de la pedagogía urbana parte del siguiente principio: “Vivir y aprender a vivir en un contexto urbano implica una conciencia y un entendimiento de la experiencia urbana” (p. 101). Este autor logra un reconocimiento de distintos elementos que influyen en la experiencia urbana y en los aprendizajes derivados de esta. Parte de resaltar los ritmos acelerados de la vida

urbana y por tanto la abundancia de estímulos cognitivos que representa para el sujeto que la habita; pone en evidencia los códigos propios de la vida urbana, asociados a determinados tipos de experiencias que consolidan significantes específicos, a veces positivos para el sujeto, otras veces negativos; reconoce los referentes identitarios que se construyen en el escenario urbano, los de las y los jóvenes y trabajadores, pero también aquellos vinculados con el consumo, con la cultura del *commodity*; se centrará también en el carácter informal de la experiencia urbana de aprendizaje, en relación con la actitud simple de recorrer la ciudad y de contemplarla, muchas veces sin propósitos cognitivos preestablecidos.

En este escenario de aprendizaje basado en la experiencia urbana propuesto por Dobson (2006), no quedan por fuera del todo la escuela y los escenarios de educación formal en general, dado que desde estos ámbitos educativos es posible proponer algunas rutas que orienten experiencias urbanas preconcebidas pedagógicamente: visitar ciertos lugares, recorrer alguna calle y/o avenida, observar tales comportamientos urbanos en espacios públicos, etc.

Frente a este panorama en donde la experiencia urbana se erige como un fenómeno propiamente educativo, existen no obstante otras perspectivas sobre las múltiples relaciones educación-pedagogía-ciudad. El mismo Dobson (2006) reconoce que, en revistas como *Educación Urbana y Sociedad Urbana*, se suelen abordar temáticas como la segregación y la inclusión social de estudiantes o la diversidad cultural y de género, entendidas como situaciones escolares derivadas de los ambientes urbanos, pero que se abordan en el ámbito de las dinámicas institucionales propias de la escuela. Se abre aquí un ámbito de reflexión en donde, al abordar en la escuela las conflictividades de origen urbano que se reproducen en la población escolar, se pone sobre la mesa que, a la vez que se median los conflictos al interior de las instituciones educativas, es posible también aportar al cambio de las problemáticas inherentes a la ciudad contemporánea. Esta perspectiva parece coincidir con la visión de MacGregor (2018) sobre la relación ciudad-escuela, quien hará énfasis en que:

... la participación en las experiencias de aprendizaje basadas en el lugar, combinadas con la investigación crítica, parecen generar una comprensión más profunda y más rica del papel que la educación puede desempeñar en el apoyo a las personas y los grupos sociales, para crear las comunidades en las que quieran vivir, trabajar y jugar (MacGregor, 2018, p. 216).

Este panorama pone en evidencia distintas formas en que es posible abordar la pedagogía urbana, evidenciando un amplio campo de acción que posibilita implicarse en esta discusión conceptual e investigativa desde múltiples perspectivas. Abordar una línea u otra, "... no impide que otros construyan diferentes programas de investigación y planes de estudio para una pedagogía urbana... No es que los diferentes programas de investigación deban luchar por la hegemonía" (Dobson, 2006, p. 112).

En el marco de esta revisión teórica interesa resaltar tres aristas complementarias a la triple relación ciudad-pedagogía-educación que se viene analizando: Una en donde es la ciudad en sí, dadas su complejidad y diversidad, un escenario educativo con potencial frente al fortalecimiento de las relaciones ciudadanas de convivencia e identidad, y que propone retos a la agencia ciudadana en perspectiva de transformar las condiciones de desigualdad y las tensiones ambientales propias de las sociedades contemporáneas; otra en donde la ciudad impone unos retos particulares a las prácticas educativas de los escenarios escolares, en atención a las tensiones, conflictos y desigualdades que le condicionan; la tercera refiere a la recíproca influencia que mantienen los distintos espacios urbanos con las apuestas y escenarios educativos formales.

En síntesis, la presente investigación se alimenta de estas perspectivas: de un lado entiende el potencial pedagógico de la ciudad y, del otro, sus aportes a los procesos formativos del ciudadano; busca reconocer además el papel activo que cumplen los múltiples agentes educativos y gubernamentales en la posible articulación de sus acciones con el fortalecimiento de la educación en contextos urbanos; y, finalmente, invita a reflexionar sobre la incidencia de los recursos territoriales de la ciudad en la escuela, aspectos poco desarrollados hasta ahora en la Pedagogía Urbana.

Se reconoce, por consiguiente, en este escenario una oportunidad para implicar la presente intención de abordar las dimensiones socioespaciales y territoriales de la escuela en sus múltiples relaciones con el espacio urbano. De dichos elementos se espera la emergencia de un esquema particular de aprehensión de la escuela urbana, que pueda ser proyectado a la agencia educativa y al fortalecimiento de la calidad de la educación.

## Espacio y territorio como categorías de análisis

De la sección anterior sobre la *pedagogía urbana*, conviene traer tres elementos puntuales que dan apertura al presente apartado: En primera instancia, el reconocimiento que hacen Páramo & Burbano (2018) sobre la influencia y potencial de los «recursos espaciales» de la ciudad sobre los procesos educativos; segundo, el abordaje que propone Trilla (1997) sobre lo que denomina «aprender en la ciudad», basado en el reconocimiento de una red de espacios y actores urbanos como referentes educativos; por último, el desigual acceso a la experiencia urbana propuesto por Tonucci (2015), el cual desemboca en un también desigual reparto de las experiencias educativas urbanas. Es de la combinación de esta triple perspectiva, y de la intención de profundizar en ella, que emerge la necesidad de recorrer algunos elementos de las discusiones contemporáneas de la geografía como disciplina científica, de las cuales se espera obtener claves de análisis espacial que permitan consolidar los propósitos de la presente investigación.

Se busca a través de la geografía identificar algunos pilares conceptuales y metodológicos que constituyen distintas estrategias de análisis espacial que se han venido transformando, y que han avanzado en una comprensión amplia y relacional del espacio social. En esta perspectiva, se espera vincular las discusiones sobre el desarrollo geográfico desigual y el desigual reparto de los recursos territoriales a las dinámicas educativas de la ciudad, y en este sentido, a la ampliación conceptual e investigativa de la pedagogía urbana como referente teórico. El espacio y el territorio, o mejor, los análisis espaciales y territoriales, pueden ofrecer luces en dicho propósito.

### *Sobre la geografía, el espacio relacional y el desarrollo geográfico desigual.*

Resulta oportuno partir de los argumentos propuestos por Capel & Urteaga (1991), quienes nos recuerdan que la geografía desde sus orígenes se ha caracterizado por mantener un doble enfoque disyuntivo que enfrenta “... una corografía o geografía regional, ligada a la historia y a la etnografía, y una geografía matemática, en la que los aspectos humanos están ausentes” (p. 8). Esta distinción no resulta ser un asunto menor, pues dicha tensión ha movilizad las discusiones disciplinares de la geografía hasta nuestros días, consolidando una situación

pendular que podía privilegiar uno u otro enfoque en distintas etapas del desarrollo de este campo del saber. Tal tensión expresa unos enfoques más cuantitativos orientados al espacio físico-natural, y otros con perspectiva social de las relaciones espaciales; no obstante, es claro que se ha configurado de igual forma una lógica relacional entre ambas apuestas, entre las cuales, la primera que obtuvo gran eco en el ámbito de la geografía, y en las esferas educativas relacionadas, fue la denominada geografía regional (Capel & Urteaga, 1991; Delgado Mahecha, 2003; Massey, 2012c), cuyos orígenes se encuentran en la obra de Paul Vidal de la Blache a inicios del siglo XX. Así:

Un genuino estudio de geografía regional partía de delimitar una porción de la superficie terrestre para luego describir sus características físicas, humanas y culturales, de modo que dicha descripción llegara a reflejar la personalidad de esa porción de tierra denominada región. Esta descripción hacía posible la comparación de similitudes y diferencias con otras regiones. Lo que se estudiaba era el contenido visible en el paisaje y las posibles relaciones que se lograran establecer entre todos los elementos, como por ejemplo entre el suelo, el clima y la vegetación, o entre las características del medio físico y las formas de uso del suelo por parte de las comunidades habitantes del lugar. Desde luego, se partía de la consideración de que la geografía debía tener una dimensión histórica que pudiera revelar el significado del origen y el desarrollo de las características geográficas de la región (Delgado Mahecha, 2003, p. 25).

La geografía regional sin embargo entraría en decadencia hacia los años 70 del siglo XX, en tanto se le cuestionaba su carácter científico provocando una crisis en la geografía misma como disciplina, momento en el cual se llegó a discutir su pertinencia en los planes de estudio de escuelas y universidades (Delgado Mahecha, 2003). Su debacle tiene múltiples aristas, pero su crisis de legitimidad parte de su pretendida y frágil objetividad que se ponía en tela de juicio al momento de delimitar las regiones mismas, pues se caía en un uso relativo de criterios que no siempre satisfacían la apuesta de esta perspectiva por consolidar criterios universales en términos teóricos y metodológicos (Capel & Urteaga, 1991). Por demás, los métodos cuantitativos de herencia positivista fueron cuestionados duramente, pues la segunda mitad del siglo XX vio nacer múltiples perspectivas que reivindicaban el ser humano como medida de todas las cosas, en donde las subjetividades cobran gran relevancia en las perspectivas hermenéuticas del saber, y en donde «la realidad» se constituye como un

producto social; el espacio no sería la excepción, emerge así una nueva perspectiva de análisis en la geografía y en las ciencias sociales en general: la producción social del espacio (Lefebvre, 2020; Massey, 2005; Schlögel, 2007; N. Smith, 2020).

Estas nuevas aperturas epistemológicas y teóricas generan una prolífera diversificación de los enfoques sobre el análisis espacial, que por un lado reorientan los métodos cuantitativos hacia un uso cada vez más extendido de las tecnologías informáticas, que además de modelar el espacio físico, consolidan un esfuerzo por interpretar las relaciones espaciales del ser humano y sus sociedades (Capel & Urteaga, 1991); del otro, desarrollan múltiples análisis de las formas en que el ser humano interpreta y produce sus espacios en tanto:

Como cuerpos, los seres humanos ocupan espacio y existe entre ellos atracción gravitatoria; esto es una realidad física y de interés para la ciencia, pero no constituye la base de la preocupación de la teoría social. La espacialidad social tiene una segunda dimensión denominada espacio social, que solamente existe en la medida en que existen los seres humanos en interacción social. Es el tejido social el que crea dicha espacialidad (Delgado Mahecha, 2003, p. 19).

En este escenario, además de los múltiples análisis cuantitativos de las relaciones socioespaciales con énfasis predominantemente urbano, se fortalecen las perspectivas humanistas de las geografías ancladas en las subjetividades, las percepciones y las emociones como formas de interacción humana con el espacio, o las geografías críticas o radicales, que harán énfasis en el espacio como producto social multirelacional, complejo y multiescalar, que materializa múltiples desarrollos geográficos desiguales (Haesbaert, 2011; Harvey, 2005). Al respecto Massey (2012c) afirma que:

... los diferentes grupos sociales y los diferentes individuos están situados de maneras muy distintas en esos flujos e interconexiones. Esto tiene que ver no solo con quien se mueve y quien no... tiene que ver también con el poder en relación a los flujos y al movimiento. Diferentes grupos sociales tienen distintas relaciones con esa movilidad siempre diferenciada: algunas personas tienen más capacidad de movimiento que otras; algunas generan flujos y movimiento, otras no; algunas están más en el punto de recepción que otras; algunas están literalmente encarceladas por ella (p. 117).

Estas perspectivas críticas del abordaje de las relaciones socioespaciales han sido tratadas por múltiples autores desde diversas perspectivas. Por ejemplo Harvey (1977) pone en evidencia las relaciones espaciotemporales que sustentan el urbanismo en las ciudades capitalistas, a partir de la reconstrucción histórica de las redes de acumulación y circulación del capital en centros urbanos de distintos tamaños a nivel global. Permite entender de esta manera, cómo emergen a su vez ciudades centrales y ciudades periféricas, evidenciando la disposición multiescalar de las desiguales relaciones socioespaciales orientadas por el actual modelo de desarrollo económico. Es necesario mencionar también la subordinación que el desarrollo urbano capitalista ha impuesto a las zonas rurales en el mundo, las cuales son entendidas como escenarios de *acumulación originaria* que permiten la consolidación del capital necesario para la creación de procesos productivos urbanos, o simplemente como despensas que nutren de materias primas las ciudades o cualquier otro escenario de producción. Otros autores como Neil Smith (2020) o Massey (2012a) centran su análisis en cómo categorías como la *división social del trabajo* inevitablemente expresan una división espacial/territorial de las relaciones de producción a distintas escalas, que van desde el trabajo doméstico hasta las dimensiones propias de un mundo globalizado, y que han configurado a través de la historia plurales y desiguales repartos de la participación en los procesos productivos y en las riquezas por estos generadas. Sin embargo, autores como (Soja, 2014) se proponen evidenciar otras circunstancias en las cuales emergen los desarrollos geográficos desiguales, que no se desprenden directamente de las lógicas propias del capitalismo, en tanto:

... hay otras muchas fuerzas que dan forma a estas geografías injustas, como el racismo, el fundamentalismo religioso y la discriminación por razón de género, así como las prácticas espaciales que no se diseñan necesariamente sólo, o siempre, para reforzar las diferencias de clase, como la delimitación del distrito electoral y otras circunscripciones, el emplazamiento de instalaciones tóxicas, la construcción de sistemas de transporte colectivo, la ubicación de escuelas y hospitales, la formación de asociaciones de vecinos, la producción de alimentos y los huertos comunitarios, las leyes por zonas, o las agrupaciones residenciales de profesiones concretas como artistas o ingenieros (p. 260).

Es necesario resaltar en este punto que estos nuevos enfoques de las geografías humanas y críticas han venido reafirmando una comprensión espaciotemporal de las relaciones sociales

(Schlögel, 2007). Esto resulta significativo porque entender el espacio desde una perspectiva multirrelacional a distintas escalas implica movimiento, cambio, por tanto, temporalidades que deben ser implicadas dentro del análisis social. El tiempo además abre otra puerta en la que se encuentran los enfoques críticos y la tradición pragmática de las ciencias: el científico social debe ser agente de cambio en relación con la problemática de estudio; su investigación está orientada a la superación y transformación de las problemáticas sociales abordadas. Así, para estos enfoques del pensamiento geográfico contemporáneo, la estructura de análisis espacial planteada por Massey (2005) puede constituir un referente significativo:

Primero, ... reconozcamos el espacio como producto de interrelaciones; como constituido a través de interacciones, desde la inmensidad de lo global hasta lo íntimamente diminuto... Segundo, ... entendemos el espacio como la esfera de la posibilidad de la existencia de la multiplicidad en el sentido de pluralidad contemporánea; como el ámbito en el que conviven distintas trayectorias; por tanto, como la esfera de la heterogeneidad coexistente. Sin espacio, no hay multiplicidad; sin multiplicidad, no hay espacio... Tercero... reconozcamos que el espacio está siempre en construcción. Precisamente porque el espacio en esta lectura es un producto relacional, estas relaciones son necesariamente prácticas materiales integradas que hay que construir, siempre están en proceso de realización. [El espacio] Nunca está terminado; nunca es cerrado (p. 9).

Esta definición de espacio ofrecida por Massey, además de recoger las características del análisis espacial referidas en este apartado, es la apertura al siguiente subtítulo, el cual busca anclar la noción de territorio a esta línea argumentativa en lógica de dar un piso conceptual a lo que será definido como *recurso territorial, concepto de importancia central para los propósitos de la tesis doctoral*. Es de resaltar que será retomado el trabajo de Rogério Haesbaert, quien en su momento fue estudiante de la geógrafa británica en cuestión.

#### *Del territorio a los recursos (multi)territoriales.*

El concepto de territorio, como resulta previsible, es una noción de carácter polisémico en tanto ha trasegado a través de múltiples enfoques disciplinares, que van desde las ciencias sociales en general a las discusiones contemporáneas sobre el ambiente (v.g. (Leff, 2013). Interesa para el presente ejercicio argumentativo, partir del abordaje que desde la geografía ha logrado Rogério Haesbaert (2011, 2021) sobre este concepto por tres motivos particulares:

1. El autor ha consolidado un potente estado del arte sobre las distintas acepciones y usos que ha tenido el concepto de territorio; 2. En tanto ubica la noción de territorio muy cerca a la de espacio geográfico, en donde la territorialidad adquiere casi que un carácter ontológico que permite traer la noción de territorio de los ámbitos rurales o étnicos (como parece ser la tendencia dominante) hacia cualquier escenario vital del ser humano (incluyendo los escenarios urbanos); 3. Porque la amplitud que propone a su noción de territorio, en el marco de lo que denomina *multiterritorialidad*, amplía el espectro de interpretación y acción sobre las dimensiones territoriales.

Traeremos inicialmente la categorización sobre el territorio que hace Haesbaert (2021) como «dominancias» complementarias, que coexisten entre sí, pero que, en ocasiones, alguna puede tener más prevalencia sobre la otra: *El territorio como dominancia funcional* y *el territorio como dominancia simbólica* (ver tabla 4). Esta categorización nos ubica en dos extremos de los tipos de «usos» que se suelen dar a los territorios: El primero haría referencia a distintas formas de instrumentalización del territorio; el otro a las formas de «apropiación» sobre este, con un fuerte énfasis en lo simbólico, en lo identitario y en lo cultural. El autor relaciona el primero fundamentalmente a las formas de dominación territorial propias del capitalismo global mediadas por el valor de cambio que imprimen en los objetos, sujetos y relaciones territoriales; la segunda podría relacionarse más a las comprensiones que las comunidades pueden hacer sobre sus territorios y territorialidades, en una lógica vinculada a los valores de uso que les asignan.

Tabla 4. Dominancias territoriales propuestas por Haesbaert (2021).

TERRITORIO DE DOMINANCIAS FUNCIONAL	TERRITORIO DE DOMINANCIAS SIMBÓLICA
Procesos de Dominación (Lefebvre)	Procesos de Apropiación (Lefebvre)
"Territorios de la desigualdad"	"Territorios de la diferencia"
Territorio "sin territorialidad"	Territorialidad "sin territorio"
(empíricamente imposible)	(ej: "Tierra Prometida" de los judíos)
Principio de la desigualdad y de la exclusividad	Principio de la diferencia
(en su extremo: unifuncionalidad)	(múltiples identidades)
Territorio como recurso, valor de cambio	Territorio como símbolo, valor de uso

Por otra parte, Haesbaert (2011) propuso otra categorización más amplia a modo de estado del arte sobre los usos académicos de la noción de territorio, la cual plantea cinco distintas perspectivas a partir de las cuales se ha abordado el concepto en cuestión: Materialista, idealista, integradora, relacional, y posmoderna.

La *perspectiva materialista*, con amplia incidencia en las nociones sobre las relaciones espaciales y territoriales, parte por un lado de un anclaje en la biósfera y, en ocasiones, en un determinismo biológico de las dimensiones y relaciones territoriales; del otro, de las relaciones sociales como productoras del espacio y el territorio, con especial énfasis en las relaciones de producción económica. Haesbaert (2011) divide esta perspectiva materialista en *Concepciones naturalistas*, *Concepción de base económica* y la *Tradición jurídico-política de territorio*. La primera hace referencia entonces a los *usos* que en el ámbito del mundo de los seres vivos se le da al territorio, tales como la obtención de recursos, la reproducción y la protección de la especie; además llama la atención sobre la comprensión del ser humano con un énfasis en su carga genética, que en ocasiones puede desconocer el papel cultural en su desarrollo y en el de las sociedades en general; sin embargo, entiende que desconocer la influencia de la naturaleza en la humanidad no lograría sobreponerse a ningún juicio sensato. La concepción del territorio de base económica tendrá un especial énfasis en el análisis de las relaciones de producción que parten de la extracción, apropiación,

distribución y uso de los recursos naturales para la subsistencia de las sociedades; se reconoce en esta concepción una visión limitada de la comprensión sobre la complejidad de las relaciones territoriales. La tradición jurídico-política se vincula directamente con la relación *estado-nación* y territorio, en donde este último aparece como la base misma del desarrollo y subsistencia de las naciones, como base de su identidad, e incluso como derecho natural – el derecho a la propiedad de la tierra.

La *perspectiva idealista*, en un extremo opuesto a la materialista, pondrá su énfasis en las dimensiones simbólicas, éticas, espirituales, afectivas y culturales que condicionan las relaciones territoriales. Estas dimensiones serían determinantes frente a las territorializaciones de los grupos humanos, y podrían inclusive tener mayor relevancia que la materialidad misma del espacio, en tanto de ellas dependerían las formas de comprender y apropiar los lugares por parte del ser humano.

Desde la *perspectiva integradora*, el territorio se comprende a partir de una visión que logre integrar efectivamente las distintas dimensiones de las relaciones sociales y de las relaciones sociedad-naturaleza. El autor identifica tres posibles enfoques de esta perspectiva: una basada en el reconocimiento de las múltiples relaciones de poder que configuran los territorios y las territorialidades; otra que postula las relaciones territoriales como redes basadas en el movimiento, las conexiones y la multiescalaridad; la última como multiterritorialidad entendida como “... un híbrido, tanto entre el mundo material e ideal como entre naturaleza y sociedad, en sus múltiples esferas (económica, política y cultural)” (Haesbaert, 2011, p. 66). La perspectiva integradora del espacio acude también a la historia justamente como elemento integrador, reivindicando la dimensión temporal del espacio (el espacio-tiempo).

La *perspectiva relacional* entenderá el territorio y la territorialidad, en lógicas temporal, dinámica y de fluidez, a partir de las múltiples relaciones entre los objetos y sujetos que le constituyen, pero en donde serán las relaciones simbólicas y de poder que encarnan, las que en últimas determinarán sus apropiaciones, distribuciones, comprensiones e identidades. Aparecen en este contexto el territorio y las territorialidades como recursos, lo que permite reconocer sus desiguales repartos y los conflictos derivados. Así, el territorio:

... en tanto componente espacial del poder, es el resultado de la constitución diferenciada entre las múltiples dimensiones de ese poder, desde su naturaleza más estrictamente política

hasta su carácter en rigor simbólico, pasando por las relaciones dentro del llamado poder económico, indisociables de la esfera jurídico-política (Haesbaert, 2011, p. 80).

La *perspectiva de territorio en la condición de la posmodernidad*, que emerge del abordaje que hacen de la relación territorialización-desterritorialización Deleuze et al. (2004), bebería de las nociones de geometrías del poder de Massey (2012c), de poder de Foucault (2000), del concepto de compresión espaciotemporal de Harvey (1998a), entre otros. En este recorrido el autor iría consolidando la construcción del concepto *multiterritorialidad* (ver figura 2), como un abordaje abierto, complejo, rizomático sobre las múltiples dimensiones, relaciones y objetos que constituyen los territorios y las territorialidades. La multiterritorialidad expresaría las formas de los territorios, las territorialidades y las territorializaciones-desterritorializaciones-reterritorializaciones del mundo contemporáneo, dominadas por la simultaneidad, la fragmentación y la discontinuidad, y que progresivamente se irían sobreponiendo sobre sus formas modernas que expresan jerarquía, orden y continuidad; sin embargo, no se trata de un tránsito lineal o evolutivo, sino más bien de la superposición de unas expresiones territoriales sobre otras, coexistiendo, mediadas por la complejidad de las sociedades en sus distintas formas espaciotemporales.

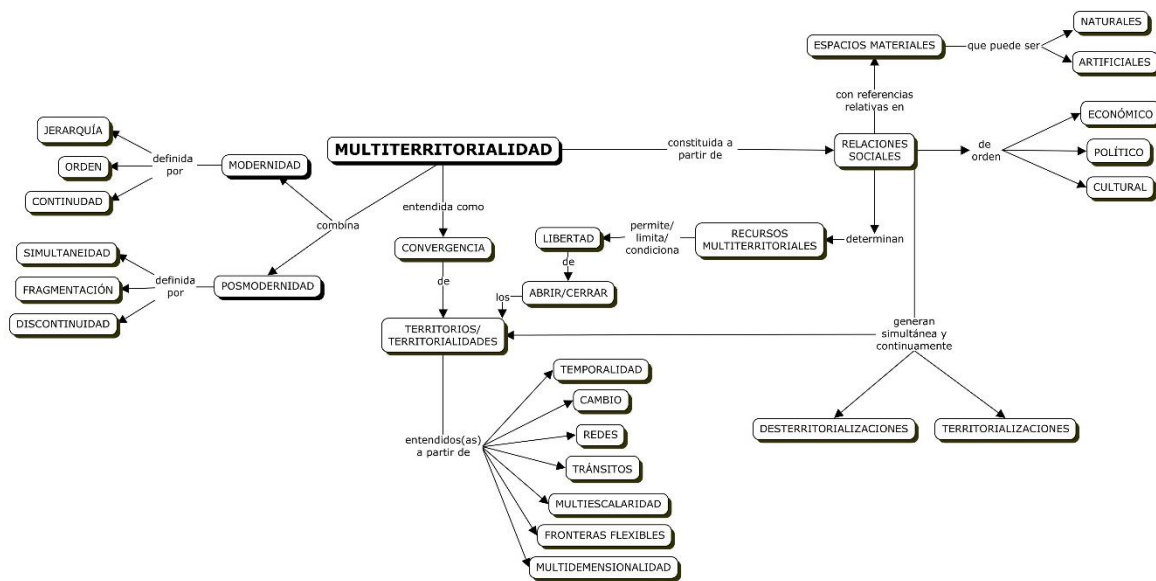


Figura 2. Síntesis sobre el concepto de Multiterritorialidad propuesto por Haesbaert (2011 y 2021)

La multiterritorialidad es en esencia un abordaje integrador y relacional del territorio, retomando sus dimensiones políticas, económicas, culturales, materiales y tecnológicas – que

incluyen el ciberespacio, las cuales se expresan desde una perspectiva temporal, dinámica, en red, multiescalar, multidimensional, de fronteras flexibles y con continuos y múltiples flujos y tránsitos. Finalmente, resulta oportuno mencionar que la multiterritorialidad es a la vez un recurso, el cual permite (o niega) a las sociedades, a las comunidades y al individuo, su desarrollo social, su estabilidad y su bienestar:

Las implicaciones políticas de esta distinción son importantes, pues sabemos que la disponibilidad del “recurso” multiterritorial – o la posibilidad de activar o experimentar concomitantemente múltiples territorios- es muy importante en la actualidad desde un punto de vista estratégico y, en general, se encuentra accesible sólo a una minoría. Así, mientras una élite globalizada tiene la opción de elegir entre los territorios los que mejor le plazcan, viviendo en efecto una multiterritorialidad, otros, en la base de la pirámide social, no cuentan siquiera con la opción del “primer” territorio, el territorio como amparo o refugio, fundamento mínimo de su reproducción física cotidiana (Haesbaert, 2011, pág. 299).

De Haesbaert entonces, interesa incluir en la presente apuesta investigativa su perspectiva integradora de la noción de territorio, con especial énfasis en su comprensión relacional de las dinámicas territoriales, que generan múltiples influencias recíprocas y que nos aproximan a la noción de red como lógica determinante del análisis territorial. Se implica principalmente su noción de recursos multiterritoriales, que permite conceptualizar el desigual reparto social de los mismos en la estructura reticular compleja que propone como base de los territorios y las territorializaciones. Esta perspectiva multiterritorial emerge en coherencia con las perspectivas de análisis espacial promovidas desde los enfoques críticos de la geografía abordados en el apartado previo.

Como conclusión de esta breve revisión de las perspectivas humanistas y críticas de la geografía referidas en el abordaje de las nociones de espacio y territorio, y retomando discusiones previas a propósito de la Pedagogía Urbana y el pragmatismo, interesa poner en evidencia que estos enfoques resultan elocuentes para el desarrollo del presente ejercicio investigativo en los siguientes sentidos:

1. Se proyecta la necesidad de implicar en el análisis sociospatial de la escuela pública bogotana, y en sus posibles implicaciones en el agenciamiento educativo, un abordaje espaciotemporal del fenómeno de estudio. Así pues, en esta tesis doctoral, dicho

abordaje espacio temporal apunta a explicar la emergencia y cambio de los procesos de espacialización de la escuela pública en la ciudad a través de su historia.

2. Dicho contexto espaciotemporal deberá constituirse como complemento explicativo del abordaje sobre las posibles relaciones entre los recursos territoriales de la ciudad y la escuela pública, y específicamente frente a un eventual desigual reparto de los mismos en la ciudad.
3. La noción de agenciamiento educativo que emerja de la presente investigación, debe nutrirse de los ámbitos de reflexión espaciotemporales a los que se hace referencia. Con este propósito, se presenta a continuación una breve conceptualización sobre *la agencia humana*, siendo este el último referente conceptual de la triada teórica propuesta para la investigación.

## La agencia humana y el cambio social

A partir de los referentes del pensamiento pragmático incluidos en la presente investigación (Dewey, 1995; Honneth, 1999; Páramo, 2019a), de algunas discusiones propuestas desde la pedagogía urbana (Dobson, 2006; Páramo, 1995, 2009; Tonucci, 2015) y de los principios propios de las perspectivas críticas del pensamiento geográfico contemporáneo (Haesbaert, 2011, 2021; Harvey, 2005; Massey, 2005), se ha puesto en evidencia la responsabilidad que tienen los sujetos en la solución de problemáticas sociales, para nuestro caso, de aquellas relacionadas con los retos que tiene la educación en sociedades como la nuestra. Conviene a este respecto identificar en términos conceptuales cuál es el marco de acción que tendría el actor educativo en la superación de las dificultades por las cuales atraviesa la escuela hoy día, para lo cual recurrimos a la noción de *agencia humana*, que justamente busca reposicionar en el análisis científico-social el papel de los individuos en los cambios o continuidades de las dinámicas sociales.

Para abordar el concepto de agencia humana nos ubicaremos en tres orillas del pensamiento social contemporáneo: en primera instancia, se reconocen los referentes generales de la *teoría de la estructuración* propuesta por Anthony Giddens, en segundo lugar, son revisados los principios generales que desde la psicología ha propuesto Albert Bandura sobre la agencia

humana y, finalmente, se implica el rol que da a la agencia humana Henry Giroux en el marco de su propuesta de una pedagogía radical de perspectiva emancipadora.

### *Aproximaciones a la teoría de la estructuración*

La teoría de la estructuración desarrollada por Giddens (2006) comprende un esfuerzo por redefinir las relaciones estructura-sujeto que se plantean desde dos perspectivas teóricas disimiles: las hermenéuticas que pondrán al sujeto como punto de partida de toda realidad social, y las funcionalistas y estructuralistas que entenderán el sujeto como un actor pasivo resultado de grandes estructuras sociales o naturales que le determinan, hasta casi desaparecerlo. El autor se propondrá así, entretejer un conjunto relacional en donde será el sujeto mismo quien produce y reproduce las estructuras sociales, partiendo de que este es en esencia un agente reflexivo y activo en las relaciones sociales que constituye y que le constituyen.

El sujeto-agente se constituye a partir de reflexiones sobre su quehacer social cotidiano y a partir de comparaciones de su propio accionar con el de otros actores sociales. Parte de unas motivaciones propias que no son necesariamente reflexionadas con antelación, sino que, es fundamentalmente después de que esas motivaciones se convierten en acciones, que se da la *racionalización de la acción* y el *registro reflexivo de la acción*, el cual le permite ubicarse consciente o inconscientemente en los sistemas sociales constituyentes de las estructuras vigentes en la sociedad a la que pertenece. Este proceso no es ajeno a elementos azarosos, que tienen que ver con aquellas condiciones inadvertidas por el sujeto previamente a la acción, pero también con consecuencias igualmente insospechadas posteriores a su ejecución. Más allá de estos elementos aleatorios, “[l]a noción de conciencia práctica, es fundamental en la teoría de la estructuración. Es la característica del agente o sujeto humano hacia la cual el estructuralismo se mostró particularmente ciego” (Giddens, 2006, p. 44). Es importante resaltar la cercanía de estas dinámicas de acción-reflexión con la relación saber-hacer vigente en múltiples perspectivas del pragmatismo ya referidas.

Si bien la motivación que precede a la acción no es siempre consciente, el autor reconoce que el sujeto-agente constituye intenciones en relación con sus acciones. En este contexto se introduce la noción de obrar, entendida como:

Obrar concierne a sucesos de los que un individuo es el autor, en el sentido de que el individuo pudo, en cada fase de una secuencia dada de conducta, haber actuado diferentemente. Lo que ocurrió no habría ocurrido si ese individuo no hubiera intervenido... [Sin embargo] Soy el autor de muchas cosas que no me propongo hacer, y que quizá no quiero producir, a pesar de lo cual las hago. A la inversa, puede haber circunstancias en las que intente lograr algo, y en efecto lo alcance, aunque no directamente por mi obrar (Giddens, 2006, p. 46).

Para el autor cobra relevancia en este punto reflexionar en torno al poder como elemento implícito en toda obra del actor social. Es importante poner en evidencia que su interés es deslindarse de las interpretaciones negativas sobre el poder presentes, por ejemplo, en la obra de algunos marxistas. Por el contrario, se propone identificar que el poder está presente en todas las relaciones sociales, y bien puede ser base de la reproducción de las estructuras sociales dominantes como de la emancipación del sujeto en relación con estas. Así, Giddens (2006), entiende que:

Ser capaz de «obrar de otro modo» significa ser capaz de intervenir en el mundo, o de abstenerse de esa intervención, con la consecuencia de influir sobre un proceso o un estado de cosas específicos. Esto presupone que ser un agente es ser capaz de desplegar (repetidamente, en el fluir de la vida diaria) un espectro de poderes causales, incluido el poder de influir sobre el desplegado por otros. Una acción nace de la aptitud del individuo para «producir una diferencia» en un estado de cosas o curso de sucesos preexistentes. Un agente deja de ser tal si pierde la aptitud de «producir una diferencia», o sea, de ejercer alguna clase de poder (p. 51).

No es posible entonces entender al individuo como agente si se le desprende de la dimensión del poder que le constituyen sus roles sociales. El poder es entendido en este punto como la aptitud transformadora que poseen los agentes humanos. No obstante, es necesario ahora introducir la noción de estructura, la cual encarna sus propios poderes que constituyen fuerzas que constriñen también al sujeto. El poder está en el agente humano, pero también en las estructuras que produce o reproduce.

La comprensión de las estructuras que el autor propone se cimentan en la diferenciación de tres conceptos complementarios: Por un lado, el concepto de *estructura* mismo, el cual se entiende a partir de un conjunto de reglas sociales (reglas entendidas más allá de las leyes, en tanto las reglas están efectivamente interiorizadas por el sujeto, las leyes, en cambio, no

siempre), de recursos materiales y simbólicos (económicos y políticos) o de relaciones de transformación social que organizan sistemas sociales espacial y temporalmente delimitados. El segundo concepto es justamente el de *sistema social*, el cual es entendido como relaciones sociales producidas y organizadas por sujetos o grupos sociales, las cuales se constituyen como práctica social reiterativa. Finalmente la *estructuración* hace referencia las “[c]ondiciones que gobiernan la continuidad o trasmutación de estructuras y, en consecuencia, la reproducción de sistemas sociales” (Giddens, 2006, p. 61).

Esta triple relación estructural sin embargo encarna lo que el autor denomina una «dualidad de estructura», que se basa en la comprensión de que la estructura social es a la vez constrictiva y habilitante. Esto debido a que la estructura no existe sin los actores sociales que la producen o reproducen, así, “... en muchos contextos de vida social ocurren procesos de «filtrado de información» selectivo, por donde actores estratégicamente situados buscan regular reflexivamente las condiciones generales de una reproducción sistémica, sea para mantener las cosas tal como son, sea para cambiarlas” (Giddens, 2006, p. 64).

Ahora bien, el ámbito de constreñimiento de la estructura se expresa principalmente a través de su institucionalización, la cual se da en tres órdenes específicos y complementarios: los órdenes simbólicos relacionados con los contenidos y formas de la comunicación social que constituyen la estructura de las significaciones, los órdenes políticos y económicos que encarnan las estructuras de dominación social (intrínsecas a todo orden societal) y los órdenes jurídicos que, a través de la sanción, consolidan la estructura de legitimación social de los sistemas sociales y de los procesos de estructuración en general.

Acudimos entonces a una perspectiva de la relación agente-estructura en la cual se establece un conjunto de elementos imbricados unos con otros y mutuamente constituidos: El agente crea y recrea las estructuras, pero no lo hace solo, lo hace en el marco de múltiples relaciones societales en espacios-tiempos específicos; las estructuras están ahí para, a su vez, posibilitar y constreñir las agencias humanas; las estructuras además, y la historia misma, son el resultado de acciones/obras intencionadas que son divergentes entre sí, y que nos ubican en resultados azarosos que escapan a cualquier «proyecto intentado». Esta perspectiva de la teoría de la estructuración se propone intencionalmente desmarcarse de cualquier pretensión totalizante que busque explicar la sociedad a través de leyes universales y, por el contrario,

apunta a que el científico social dedique su labor a escudriñar las especificidades de las sociedades y sus agentes en contextos históricos y geográficos específicos.

El entramado relacional propuesto en la teoría de la estructuración encuentra un valioso correlato en la multirrelacionalidad presente en las discusiones contemporáneas de la geografía abordadas en el apartado previo. Se va consolidando en este panorama un reto particular sobre el abordaje del objeto de estudio propuesto: ¿cómo integrar un análisis de sus múltiples relaciones y dimensiones en la articulación escuela, agencia, calidad y recursos territoriales? Inicialmente al menos, cabe señalar que la estrategia metodológica deberá ser sin duda amplia y heterogénea.

#### *Bandura: aproximación psicosocial a la agencia humana.*

Por su parte Bandura (1999, 2000, 2006) desde su perspectiva cognitivo social de la psicología, plantea una visión de la agencia humana que busca distanciarse de los enfoques deterministas de este campo del saber, orientados principalmente por abordajes naturalistas que ven en la biología, la química y la física las únicas líneas explicativas al comportamiento humano (Ayala, 1974). En este escenario la psicología cognitivo social propone un enfoque sobre la agencia humana que parte de integrar comprensivamente las dimensiones neurobiológicas del ser humano con el desarrollo sicosocial del sujeto. Así en "... cada nivel de complejidad (atómico, molecular, biológico, psicológico y de estructura social) se involucran nuevas propiedades emergentes que son distintas a ese nivel y deben, por lo tanto, ser explicadas por leyes de su propio orden" (Bandura, 2006, p. 168) y no obstante, en tanto se haga coherentemente, ser integradas explicativamente en lógica holística.

Sin embargo, esta perspectiva cognitivo social, como su nombre lo indica, pondrá su énfasis en los procesos psicosociales que orientan el comportamiento del ser humano, y por supuesto, la agencia humana. Esta se consolida a través de habilidades propias del individuo, en relación con sus ambientes de desarrollo y con los contextos sociales en los que se inscribe. De hecho, el autor se propone ir más allá a una eventual oposición radical agencia-estructura, en tanto "... los individuos son productores a la vez que productos de sus circunstancias de vida, son autores parciales de las condiciones que les permitieron desarrollarse en el pasado, así como de las posibilidades futuras de sus vidas" (Bandura, 2006, p. 165).

Así, la agencia humana “... es influir intencionalmente en el desarrollo propio y en las circunstancias de la vida” (Bandura, 2006, p. 164). Puede expresarse bajo tres modalidades: *individual*, emergente de los intereses propios del sujeto, *apoderada (proxy)*, que usa como intermediario a otros sujetos para alcanzar los propósitos deseados, y *colectiva*, que parte de esfuerzos interdependientes entre varios sujetos para alcanzar propósitos convergentes entre sí (Bandura, 1999, 2000). Tiene además la agencia humana cuatro propiedades centrales: *Intencionalidad* que se relaciona con la capacidad humana de hacer planes y plantear estrategias para hacerlos realidad; *Previsión*, que tiene que ver con la capacidad de los seres humanos de anticiparse a los posibles resultados de sus acciones y de eventos externos a ellos; *Autorreactividad*, asociada a la autorregulación y autodireccionamiento de las acciones del sujeto en el marco de la consolidación de vínculos entre sus pensamientos y acciones; finalmente, *Autorreflexión*, que apunta a la conciencia de sí mismo y a la metacognición, lo que constituiría la propiedad más importante de la agencia humana (Bandura, 1999, 2000).

Es importante poner de manifiesto que los agenciamientos emergentes de la puesta en escena de tales principios son de carácter diferencial, en tanto “[l]a magnitud relativa de la contribución personal al codesarrollo varía según el nivel de los recursos personales del agente, los tipos de actividades y las circunstancias situacionales” (Bandura, 2006, p. 165). Esto nos ubica frente al esfuerzo continuo de esta perspectiva por reivindicar continuamente los fenómenos materiales, ambientales y sociales, influyentes en el comportamiento humano: el desarrollo humano siempre es social y culturalmente situado. Sin embargo, se insistirá en que los diferentes resultados y magnitudes de los agenciamientos estarán influidos fuertemente por lo que el autor denomina autoeficacia, entendida como “... la creencia de que uno tiene el poder de efectuar cambios por medio de sus acciones” (Bandura, 2006, p. 170); “[d]e hecho, una alta eficacia percibida es vital para un funcionamiento exitoso, independientemente de si se logra individualmente o mediante el trabajo conjunto de los miembros del grupo” (Bandura, 2000, p. 77).

La teoría de Bandura además reconocerá otros dos importantes aspectos de la agencia humana: El primero de ellos es la comprensión de que existe en todo caso, más allá de la influencia de la agencia del individuo y de las estructuras sociales que le influyen, hechos y fenómenos azarosos que pueden llegar a ser determinantes en los pensamientos y acciones

del sujeto y, por tanto, en su desarrollo sicosocial. No obstante, en el marco del agenciamiento humano, y en su dimensión previsiva, el sujeto puede generar conciencia sobre dicho azar y, sin embargo, incentivar determinados tipos de experiencias que lo acerquen más a sus metas y mitiguen el impacto del azar en sus planes (Bandura, 2006). El segundo aspecto que interesa resaltar tiene que ver con la dimensión moral de la agencia, la cual resulta determinante para la promoción o supresión de conductas en relación con las comprensiones individuales y colectivas sobre aquello que sería correcto o incorrecto. Tales comprensiones en todo caso se encuentran culturalmente situadas, por lo cual varían en el tiempo y en el espacio, pueden llegar a ser contradictorias entre sí y, además, en ocasiones consolidan patrones de conducta que, aunque se presupongan correctos y socialmente aceptados, pueden afectar de manera significativa el desarrollo de otros individuos y colectividades (Bandura, 2006). Esto abre la puerta a la imperiosa necesidad de un diálogo continuo que permita la ampliación de las herramientas y mediaciones simbólicas de los humanos, en la búsqueda de incorporar la diversidad a los distintos proyectos individuales y colectivos que se entrecruzan en la complejidad social del mundo contemporáneo.

Finalmente, a propósito del mundo contemporáneo, Bandura (1999, 2006) se propone reconocer la importancia de la agencia humana en el abordaje y resolución colectiva de los grandes retos y problemáticas a las cuales asistimos como humanidad. Entre ellas destaca la crisis climática global y el debilitamiento de la democracia a causa de una sociedad fuertemente orientada al consumismo, y a la influencia que pueda llegar a tener las tecnologías de la información y la comunicación en la promoción del odio y de ideas segregacionistas. No obstante, reconoce justamente en el mundo contemporáneo y en las tecnologías de la información y la comunicación un avance progresivo hacia nuevas formas de agenciamiento colectivo transnacional que pueden mitigar los impactos negativos de la globalización y que, para el autor, viene teniendo influencia positiva en los ámbitos de la educación, la salud y el trabajo colaborativo e innovador (Bandura, 2006).

### *Giroux y la agencia humana crítica*

La propuesta de Giroux (1992) en relación con la agencia humana busca reivindicar el papel del sujeto en la comprensión de la sociedad y en su rol frente al cambio social, en perspectiva de repensar el rol docente alrededor de lo que denomina la pedagogía radical. El autor

referencia en múltiples ocasiones la obra de Giddens, y aún en cuanto se inscribe claramente en una perspectiva crítica del saber, muy cercano al pensamiento marxista, parte de reconocer que este, al igual que otras corrientes de pensamiento como el positivismo, el funcionalismo y el estructuralismo, abandonan en sus elaboraciones teóricas el papel de la agencia humana en la producción y reproducción de las estructuras. Para ello Giroux (1992) implicará dentro de su propuesta las discusiones en torno al papel de la ideología y la cultura en las relaciones sujeto-estructura, a partir de la afirmación de que:

... podemos desarrollar un tratamiento más dialéctico de participación y estructura<sup>4</sup> al reestructurar las ideas de ideología y cultura. Mi argumento plantea que estos términos pueden ser situados en una perspectiva teórica que aclare cómo estructura y participación humana se presuponen la una a la otra, y que el valor de esa suposición es enorme para desarrollar una teoría radical de la escolarización (p. 157).

El autor parte haciendo una crítica al pensamiento marxista ortodoxo, al cual acusa de caer en una suerte de positivismo, marcado por un determinismo histórico que desdibujó el pensamiento dialéctico promovido por el materialismo histórico. Su crítica además se pliega sobre la escuela de Frankfurt, la cual mayoritariamente estuvo presa de "... una lógica que cree en el poder del capital para controlar todos los aspectos de la conducta humana" (Giroux, 1992, p. 158), y que dio una preminencia casi absoluta al capitalismo como agente de toda realidad social. El sujeto se desdibuja en la estructura económica y política dominante y, peor aún, se desvanece toda esperanza de construir alternativas y movilizar cambios sociales, lo que el autor entiende como un «pesimismo paralizante». No obstante, reconocerá la emergencia de distintos esfuerzos por redefinir tales marcos interpretativos, reubicando al sujeto y sus dimensiones ideológicas y culturales en la comprensión y cambio sociales.

En este sentido, el autor despliega su interpretación crítica ahora sobre otras corrientes de pensamiento, a saber, el paradigma culturalista y los distintos estructuralismos de la época. Sobre estos afirma que:

---

<sup>4</sup> Nótese que en la versión original publicada en inglés (Giroux, 1983), las palabras usadas son *agency and structure*; sin embargo, son traducidas a la versión en español como "participación y estructura". Esto ocurre a lo largo de todo el texto, lo cual es importante tenerlo presente para la conceptualización de *agencia humana* que aquí se propone.

... si bien ni el "estructuralismo" ni el "culturalismo" han completado la tarea de construir una problemática adecuada para desarrollar una teoría de la cultura o de la ideología, existen, en las ideas selectivamente combinadas de las dos tradiciones, los elementos teóricos necesarios para reconstruir una comprensión más precisa de la cultura y de la ideología, para comenzar a ver toda la extensión de su utilidad en una pedagogía radical (Giroux, 1992, p. 161).

De la tradición culturalista el autor reconocerá una restitución de la agencia humana en la comprensión de la realidad social, en donde, si bien se parte de la enunciación de relaciones de dominación de clase, estas no tienen la capacidad de eliminar al sujeto, ni su capacidad de agencia o resistencia frente a las estructuras sociales: Se reconoce así "...un marco de referencia teórico que da a un grupo subordinado una oportunidad privilegiada de exhibir cómo se produce y se reproduce a sí misma dentro de la sociedad dominante" (Giroux, 1992, p. 167). No obstante, también afirmará que:

... las propuestas culturalistas desarrollan una perspectiva de la cultura como experiencia vivida que intenta recobrar a la participación humana. pero lo hace a costa de devaluar la importancia de las prácticas materiales y los diferentes niveles de especificidad que se exhiben dentro de la totalidad social (Giroux, 1992, p. 174).

En relación con el estructuralismo su crítica es mucho más elocuente. El autor recrimina que en estas posturas el sujeto, la cultura y la ideología se encuentran totalmente desvanecidas, en tanto las estructuras todo lo controlan, todo lo someten. En este contexto el agente humano es eliminado casi por completo:

En este acercamiento terriblemente mecanicista, los sujetos humanos simplemente actúan como portadores de funciones, constreñidas por las mediaciones que ejercen estructuras como las escuelas, y que responden principalmente a una ideología que funciona sin el beneficio de la flexibilidad o el cambio. La noción de que las determinaciones y los poderes incorporativos de la ideología pueden también producir resistencia, lucha y contestación está perdida en esta perspectiva (Giroux, 1992, p. 176).

En este punto el autor se propone entonces redefinir el concepto de ideología tomando distancia de los postulados del marxismo ortodoxo y de la escuela de Frankfurt que ven en dicho fenómeno no más que una herramienta de dominación sobre el sujeto. La tarea que se propone es restablecer en la ideología presente en los sujetos y en las sociedades su carácter

de agencia, abriendo espacio al cambio y la resistencia sociales. La ideología será, desde una perspectiva gramsciana, impregnada de poder, significado e interés, lo cual la lleva al plano de la pugna política y de la lucha de clases. La ideología crítica que propone, pasa a ser una dimensión de la agencia humana en una perspectiva similar a la doble estructuración propuesta por Giddens (2006), en tanto "... la ideología funciona no sólo para limitar la acción humana sino también para habilitarla. Esto es, la ideología promueve la participación humana y al mismo tiempo ejerce fuerza sobre individuos y grupos" (Giroux, 1992, pp. 185–186). Algo similar ocurre con la visión que integra de la cultura a la agencia humana, pues si bien esta tiene rasgos estructurales/estructurantes, también posee "... una cualidad dialéctica que sugiere tanto sus cualidades represivas como transformadoras" (Giroux, 1992, p. 208).

El autor genera a partir de esta argumentación una invitación a constituir una pedagogía radical que parta de una agencia humana sustentada en comprensiones ideológicas críticas y en la incorporación de referentes culturales transformadores. Esto presupone una continua actitud reflexiva del docente-agente, que debe tener la capacidad de comprender las estructuras de dominación vigentes en sus contextos sociales y a la vez potenciar y promover cambios sociales orientados hacia la emancipación. También reconoce que la escuela y la educación son solo uno de los ámbitos sociales en donde es posible movilizar tales cambios, por lo cual el sujeto-agente debe proyectar su accionar políticamente intencionado más allá de las instituciones educativas y participar de manera general en la esfera pública de la sociedad.

Esta perspectiva rebaza quizá los alcances de la presente tesis doctoral. No obstante, el reposicionamiento que logra Giroux sobre el sujeto como agente de cambio y transformación, en una línea similar a las propuestas por Giddens y Bandura, resulta clave para pensar los roles de docentes y directivos docentes en sus aportes al mejoramiento de la educación en general. Se consolida así la necesidad de, además de incluir los recursos territoriales de las escuelas en el análisis de sus desempeños educativos, implicar a los agentes educativos que, para esta investigación en particular, se espera tengan cargos directivos.

## REFERENTES NORMATIVOS

La presente investigación doctoral se inscribe en la estructura formal de la escuela pública, con especial énfasis en las dinámicas propias del contexto urbano del Distrito Capital. Por tal motivo, en el presente apartado se apunta a reconocer la estructura normativa promovida para la educación escolar desde el estado colombiano, acercándonos a sus bases constitucionales, a sus propósitos fundamentales formulados en la ley general de educación, a sus apuestas participativas y espaciales, y al rol de los directivos docentes en tanto agentes educativos.

La constitución política de Colombia vigente anuncia en su artículo 41 la obligatoriedad en las instituciones educativas de fomentar principios y valores democráticos; el artículo 79 además promueve como fin de la educación la protección y conservación del ambiente. Otros elementos aparecen también en el artículo 67 como ejes misionales de la educación en tanto esta:

... es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura... La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente (Constitución Política de Colombia, 1991).

Así, derivada de tales principios constitucionales, la Ley general de educación promueve 13 grandes fines para la educación que se presentan a continuación:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.

4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.
5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.
7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.
8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.
9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.
10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación.
11. La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.
12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre, y
13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo (Ley 115 General de educación, 1994, Art: 1º.)

En consecuencia, las instituciones educativas deberían estar orientadas al desarrollo del individuo en perspectiva integral, articulando la promoción de principios y prácticas democráticas, la defensa de los derechos humanos, el pensamiento crítico, la conservación y

protección del ambiente, el desarrollo del pensamiento técnico y científico, la defensa de la soberanía nacional y la integración regional del país, la promoción artística y cultural, la formación para el trabajo y la promoción de saberes y hábitos saludables entre otros. Estos son, de manera general, los retos de la escuela pública y de sus distintos actores.

Ahora bien, la responsabilidad frente al cumplimiento de estos fines, y por tanto la agencia humana necesaria, es de carácter colectivo y solidario, a distintas escalas y dimensiones, y siempre manteniendo como telón de fondo una perspectiva participativa y democrática. Esto parte desde la descentralización administrativa promovida también desde la Constitución política del país (artículo 209), en donde la gestión educativa, si bien mantiene una instancia directiva nacional (el Ministerio de Educación), avanza en su descentralización a través de la creación y financiación de secretarías de educación municipales (*Decreto 1075 por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, 2015*), las cuales mantienen cierta autonomía que se corresponde con los planes de gobierno de las autoridades elegidas democráticamente en las entidades territoriales. En este sentido, además, el artículo 68 de la Constitución Política del país pone en evidencia un enfoque participativo de la gestión educativa que obliga a implicar a las comunidades en la dirección misma de los centros educativos. Esto resulta significativo en tanto el funcionamiento mismo de las instituciones escolares debe sustentarse en un ejercicio democrático continuo que permita recoger las visiones e intereses de los distintos estamentos que allí confluyen. En este escenario cobra relevancia la obligatoriedad de la creación de Proyectos educativos institucionales -PEI- (*Ley 115 General de educación, 1994*), los cuales, en lógica participativa, constituyen los pilares institucionales del quehacer de las escuelas, partiendo de la caracterización de la población que allí confluye y de su emplazamiento de cara a sus contextos socioespaciales. Así:

Todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio (*Decreto 1075 por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, 2015, Art: 2.3.3.1.4.1*).

Además de los referentes pedagógicos, curriculares y de convivencia de las instituciones, los PEI avanzan en establecer las distintas relaciones que las escuelas deben tener con su contexto ambiental, “con otras organizaciones sociales, tales como los medios de comunicación masiva, las agremiaciones, los sindicatos y las instituciones comunitarias [y] [l]as estrategias para articular la institución educativa con las expresiones culturales locales y regionales” (Decreto 1075 por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, 2015, Art: 2.3.3.1.4.1). De aquí la importancia de fortalecer los referentes de análisis socioespacial tal y como se propone en la presente investigación educativa.

Interesa ahora prestar mayor atención a la estructura directiva que se propone para la educación escolar, en tanto participativa y colectiva. Es así como la ley general de educación delimita un conjunto de instancias y acciones que deben consolidar las instituciones educativas escolares para garantizar una gestión educativa participativa y democrática. Parte de la identificación de un conjunto de estamentos que constituyen las comunidades educativas y que deben tener participación y representación en las distintas instancias del gobierno escolar: los padres y madres de familia y cuidadores en general, estudiantes, docentes, representantes del sector productivo de la comunidad y exalumnos. Estos estamentos idealmente deben tener espacios asamblearios de deliberación en donde deben además escoger representantes a las instancias del gobierno escolar. La más importante de estas instancias es el consejo directivo, la cual es presidida por los rectores de las escuelas, y cuenta con representación de los distintos estamentos arriba señalados. Así las cosas, el gobierno escolar es un modelo que promueve una gestión en la cual la comunidad educativa debe tener voz y voto en perspectiva democrática (*Ley 115 General de educación*, 1994).

Pero la normatividad escolar también establece un conjunto de roles profesionales dentro de las escuelas, en donde, además de las y los maestros, aparecen los directivos docentes - rectores y coordinadores principalmente. Pero entonces, si la gestión y dirección educativa está en manos del consejo directivo como instancia de participación democrática escolar ¿cuál es el rol del directivo docente? ¿Cuáles son las características y limitaciones de la gestión directiva en las escuelas? Se establece pues para las y los directivos docentes como función general el desarrollo de:

... procesos de dirección, planeación, organización, coordinación, administración, orientación, programación y evaluación en las instituciones educativas y son responsables de liderar y gestionar la construcción colectiva y mejoramiento continuo de la organización escolar en el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI), las directrices de la Secretaría de Educación, los lineamientos y orientaciones establecidas por el Ministerio de Educación Nacional como entidad rectora del sector educativo y en general, por la regulación, la política y los planes que adopte el Gobierno Nacional (Resolución ministerial 3842, por la cual se adopta el nuevo Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los Cargos de Directivos Docentes y Docentes del Sistema Especial de Carrera Docente y se dictan otras disposiciones, 2022, anexo técnico).

Así, los directivos docentes, además de sus funciones administrativas y de gestión del talento humano, son convocados a ejercer distintas formas de liderazgo frente a la promoción y cumplimiento de los fines institucionales, pero también frente a la consolidación de los escenarios de deliberación y de participación de la comunidad educativa. Consecuentemente con los planteamientos de esta tesis doctoral, su agencia no tiene que verse limitada por la participación de los distintos estamentos dentro de la gestión directiva, por el contrario, debería entenderse potenciada y legitimada por el papel activo de quienes participan. Es este liderazgo, y su extensión hacia la reflexión e implicación de los contextos escolares -de sus emplazamientos socioespaciales-, el que interesa a la presente tesis doctoral. En tal sentido nos ubicamos, sin sacrificar la autonomía académica y crítica propia del pensamiento científico, frente a la intención pragmática de fortalecer los fines de la educación escolar en las dimensiones propias de la agencia de la dirección educativa a distintos niveles y escalas, pero con un énfasis principal en los escenarios escolares.

## REFERENTES METODOLÓGICOS

En coherencia con la apertura metodológica propuesta desde el pragmatismo (Diago & Páramo, 2023; Páramo, 2011), esta investigación se propone consolidar un enfoque mixto, , en lo que respecta a las técnicas de recolección y análisis de la información, que integre abordajes cualitativos y cuantitativos de investigación (Hernández-Sampieri & Mendoza-Torres, 2018). Para ello, genera una ruta investigativa que constituye un amplio análisis socioespacial sobre la escuela pública de Bogotá D.C., de donde deben emerger las claves

para entender su emplazamiento en la ciudad, su articulación con las dinámicas urbanas, los posibles impactos de su desigual articulación con los recursos territoriales de la ciudad, y cómo puede emerger de este panorama un *agenciamiento escolar con enfoque territorial*. Esta ruta investigativa se divide en cuatro estudios complementarios:

I. Una revisión sistemática de antecedentes investigativos que permite al autor caracterizar los abordajes contemporáneos de las articulaciones entre los ejes problematizadores de la presente tesis doctoral: Agencia humana, Calidad educativa y Aproximaciones/enfoques espaciales/territoriales en educación. II. Una caracterización histórico-geográfica de los procesos de espacialización de la escuela pública bogotana desde la época de La Colonia hasta hoy. III. Un análisis espacial mediado por Sistemas de Información Geográfica (SIG) alrededor de los recursos territoriales de las escuelas públicas, que apunta a la creación de un Índice de recursos territoriales escolares para la gestión educativa (IRTEGE), y que indaga por su incidencia en los resultados de las pruebas estandarizadas que miden la calidad educativa. IV. Un conjunto de entrevistas basada en la técnica de Clasificación Múltiple de Ítems (CMI) y su análisis de escalamiento multidimensional (AEM), dirigidas a distintos directivos docentes de algunas instituciones educativas seleccionadas con base en el análisis espacial propuesto en el estudio que nos permita acercarnos a la gestión del directivo docente en perspectiva socioespacial.

### Revisión sistemática de antecedentes investigativos.

En perspectiva de identificar las investigaciones recientes que se han venido desarrollando en relación con los ejes problematizadores pilares de la presente investigación doctoral, se propone una revisión sistemática basada en Páramo (2020) que integra las distintas posibles relaciones entre los conceptos *Agencia humana*, *Calidad educativa* y *abordajes/aproximaciones espaciales/territoriales* en educación.

La revisión parte de la consulta de las bases de datos Scopus, Web of Science (WOS), Google Académico y el Discovery Service de la plataforma EBSCO disponible en los recursos electrónicos de la biblioteca de la Universidad Nacional de Colombia. Las búsquedas se hacen en español y en inglés; sin embargo, el Discovery Service de EBSCO también presenta

de manera indiscriminada resultados en otros idiomas, de los cuales se propone incluir también dentro de la revisión aquellos publicados originalmente en portugués.

A partir de esta revisión sistemática se busca evaluar la pertinencia del presente abordaje académico, identificar conceptos teóricos y aproximaciones metodológicas que aporten a su fortalecimiento, y vacíos en el desarrollo de la investigación en el campo.

### Caracterización histórico-geográfica de la ciudad de Bogotá.

En coherencia con la tendencia de los estudios contemporáneos de orientación pragmatista que hacen énfasis en contextualizar estratégicamente los desarrollos investigativos (Dalsgaard, 2020; Newton et al., 2020; Van Poeck, 2019), y especialmente, aludiendo a la pertinencia de implicar el tiempo al análisis espacial en perspectiva de reconocer su dinamismo y multidimensionalidad (Haesbaert, 2011; Harvey, 1998b; Massey, 2005; N. Smith, 2020), se propone consolidar una caracterización espaciotemporal de Bogotá D.C., que además intente explicar, en este contexto, cómo nace la escuela pública distrital. Para ello se propone una revisión de bibliografía especializada sobre la ciudad, histórica y geográfica, que permita consolidar algunos referentes interpretativos sobre las dinámicas espaciotemporales de la ciudad y sus vínculos con el fenómeno educativo.

La revisión de literatura que se propone parte del periodo colonial en donde se ubican los primeros experimentos de escuela pública de la ciudad, y busca relacionar la expansión de esta institución en relación con dinámicas sociales estructurantes (Cohen, 1996; Giddens, 2006) como desarrollos económicos, políticos y culturales que han atravesado la historia capitalina.

### Análisis espacial mediado por SIG de los recursos territoriales de las escuelas y sus resultados de calidad.

En lógica de corresponder la vocación empírica del grupo de investigación en el que se inscribe la presente tesis doctoral (Páramo & Burbano, 2018), se ha apostado por la consolidación de un análisis cuantitativo mediado por SIG sobre los recursos territoriales de las escuelas públicas bogotanas, y sobre la identificación de eventuales relaciones entre el

acceso potencial mayor o menor de las escuelas a dichos recursos y los resultados en las pruebas de calidad estandarizadas.

El análisis espacial que se propone parte de la definición general propuesta por Olaya (2014) y Ballas et al. (2017), en donde se apunta a identificar, medir/cuantificar e interpretar las múltiples relaciones que se pueden establecer entre distintos datos espaciales de un objeto de estudio específico. Se acude al principio de *Accesibilidad geográfica* entendido como la cuantificación y análisis del acceso potencial o real de una población a un determinado recurso espacial (Ballas et al., 2017). Para ello, se realizan múltiples *Operaciones de superposición* de información geográfica (Ballas et al., 2017; Olaya, 2020) que buscan cuantificar, comparar y analizar la distancia de los colegios públicos de la ciudad a los recursos urbanos. En este contexto, los recursos urbanos, los recursos (multi)territoriales de la ciudad (Haesbaert, 2011), son equiparados operativamente a la noción de equipamiento urbano, presente en la normatividad urbanística distrital (Rodríguez et al., s/f; Secretaría de planeación de Bogotá D.C., s/f-e).

Las fuentes de datos geográficos consultadas se obtuvieron de portales institucionales, implicando en el análisis espacial más de 60 tipos de variables distintas que permitieron, con base en las orientaciones de Ballas et al. (2017) y Leva (2005) la creación de un *índice de recursos territoriales escolares para la gestión educativa (IRTEGE)*, que asigna a cada colegio público un indicador de qué tan cerca se encuentra de los distintos equipamientos urbanos implicados en el estudio. Finalmente, haciendo uso de software estadístico, se realizan algunas pruebas de correlación y regresión lineal entre el IRTEGE y los resultados en pruebas estandarizadas de calidad de los colegios.

### **Análisis de escalamiento multidimensional y Clasificación múltiple de ítems.**

Esta etapa tiene como objetivo generar un acercamiento a las instituciones educativas que apunte a un análisis sobre la experiencia acumulada propia del directivo docente, en relación con la implicación de las dimensiones espaciales de la escuela en su agenciamiento administrativo. La implicación aquí de la experiencia acumulada por parte de los gestores educativos es clave para una comprensión pragmatista del fenómeno de estudio.

El acercamiento que se propone a los directivos docentes de las instituciones educativas seleccionadas a través de un *muestreo no probabilístico por cuotas*, es mediado por la técnica Clasificación Múltiple de Ítems - CMI (Páramo & Galvis, 2010). Este modelo de entrevista consiste en la elaboración de un conjunto de tarjetas asociadas a un *dominio* derivado de los ejes temáticos y de las preguntas de indagación de la investigación en cuestión; estas tarjetas deberán ser ordenadas por los entrevistados a través de asociaciones libres, pero también con base en categorías propuestas por el investigador. Se busca que "... el investigador interfiera lo menos posible con sus preconceptos en dichas clasificaciones, como suele ocurrir cuando se hace uso de cuestionarios" (Páramo & Galvis, 2010, p. 115). El dominio que se propone para este estudio, en coherencia con el análisis espacial mediado por SIG, son los *equipamientos urbanos*.

El investigador debe tomar atento registro numérico de las distintas clasificaciones elaboradas por el entrevistado y ordenarlas en una matriz, en donde se «enfrentan» los entrevistados con las distintas clasificaciones - expresadas numéricamente - que hicieron de las tarjetas. Esta matriz finalmente es procesada a través de un *análisis de escalamiento multidimensional (AEM)* haciendo uso de software estadístico. El AEM representa los elementos del dominio propuesto (cada uno de ellos asociado a una de las tarjetas usadas en la entrevista) como puntos en un plano coordenado, en donde, la distancia entre ellos significa su grado de relacionamiento o similitud, y a menor distancia entre ellos, mayor relacionamiento (Hout et al., 2013). Un análisis de las distancias entre los puntos permite avanzar en una categorización e interpretación de las asociaciones hechas por los entrevistados.

Este acercamiento a la escuela y a la gestión directiva de las instituciones educativas escolares públicas de Bogotá, seleccionadas previamente por sus indicadores en las pruebas de calidad estandarizadas y en relación con el IRTEGE obtenido, debe permitir avanzar en la conceptualización de lo que denominamos la *Agencia escolar con enfoque territorial*.

Esta es pues la última etapa investigativa de la presente tesis doctoral que culmina un abordaje espacial multiescalar cualitativo y cuantitativo de los recursos territoriales de las escuelas públicas bogotanas en relación con la agencia de los directivos docentes y los resultados en las pruebas de medición de calidad. Se espera en este panorama que emerjan

algunas claves analíticas y de acción para la gestión educativa a distintos niveles académicos e institucionales, en lógica de aportar al fortalecimiento de la educación pública tras implicar sus dimensiones espaciales en la agencia educativa de los distintos actores asociados, y de generar un aporte teórico y metodológico a las discusiones contemporáneas sobre la Pedagogía Urbana y sobre los análisis espaciales de fenómenos educativos en general.

Este ciclo investigativo busca la consolidación de la Agencia escolar con enfoque territorial, entendida como herramienta teórica y empírica, y que debe permitir la proyección de ejercicios de análisis multiescalares y relacionales que favorezcan el quehacer educativo, con particular énfasis en su gestión administrativa. Se apunta a la cimentación de una estrategia orientada al fortalecimiento de la toma de decisiones del agente educativo, desde una perspectiva informada y crítica que integra las discusiones contemporáneas sobre el espacio social al análisis y la gestión escolar. Por supuesto esto no busca excluir la importancia y peso de los procesos internos institucionales en las escuelas, tales como las orientaciones y prácticas curriculares o las características propias de las comunidades educativas, por el contrario, se constituye como referente de análisis complementario, del cual justamente se intentará evaluar su potencia y pertinencia.

## 4. REVISIÓN SISTEMÁTICA DE ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS EN TRES EJES: CALIDAD EDUCATIVA, AGENCIA HUMANA Y ANÁLISIS CON ENFOQUE ESPACIAL/TERRITORIAL<sup>5</sup>.

A continuación, se presenta la revisión sistemática desarrollada en el marco de la presente propuesta de investigación, en lógica de consolidar un estado del arte sobre los principales ejes temáticos propuestos en la delimitación del problema. Se identifican las actuales tendencias o líneas de indagación en estos campos del conocimiento además de vacíos que existen e indican la pertinencia de las rutas de acción investigativa. Este ejercicio de indagación se basó en las orientaciones para la elaboración de revisiones sistemáticas realizada por Páramo (2020).

Esta revisión sistemática recoge los tres grandes ejes sobre los cuales gira la presente investigación: La calidad educativa, La agencia humana y la implicación de las dimensiones territoriales y/o espaciales en los procesos de análisis y planeación. Cada uno de estos ejes incide de manera particular en las dinámicas educativas, pero también se articulan entre sí constituyendo un tejido particular de relaciones conceptuales y materiales que permiten identificar un renovado marco de referencia para la comprensión de la realidad escolar. Conviene en este punto delimitar brevemente los ejes conceptuales propuestos y su relevancia en la comprensión del fenómeno educativo.

Con respecto a las discusiones contemporáneas sobre la calidad educativa, resulta pertinente evidenciar las nociones de calidad que oscilan entre las perspectivas de la evaluación estandarizada a escalas nacionales e internacionales, y otras basadas en la autoevaluación sistemática y continua articulada a las dinámicas y contextos propios de las instituciones educativas (Adams et al., 2012; Alvariño et al., 2000). De cualquier forma, el mejoramiento de

---

<sup>5</sup> Este estudio fue publicado por la revista Educación y Ciudad del Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico – IDEP.

los procesos y resultados educativos apunta al fortalecimiento de las habilidades y competencias que deben desarrollar las y los estudiantes en su paso por el sistema educativo, en lógica de su articulación exitosa con la educación superior, el mundo laboral y la democracia. Este panorama implica unos retos particulares para los actores y agentes educativos, quienes aparecen como corresponsables de un conjunto de estrategias que apuntan a cerrar las brechas sociales propias del desigual acceso a recursos básicos y necesarios de buena parte de la población en las sociedades contemporáneas.

En tal escenario emerge la pertinencia de introducir la agencia humana como marco para la planeación estratégica y la acción de las y los actores educativos. La agencia humana, en clave de poner en primer plano las capacidades humanas para tomar decisiones y cambiar los rumbos de las estructuras sociales dominantes, desde una perspectiva de empoderamiento, autonomía, pensamiento y acción informados y críticos (Cohen, 1996; Giddens, 2006; Giroux, 1983, 2003), abre la puerta a la transformación de prácticas educativas y de la gestión escolar, y a la consolidación de propuestas de cambio y mejoramiento de la educación desde una perspectiva basada en la necesidad de abordar las realidades propias de los escenarios y contextos educativos.

A propósito de una agencia educativa centrada en la atención de sus realidades y contextos propios, además comprometida con la necesidad de cerrar brechas y desigualdades sociales, aparece la necesidad de consolidar un abordaje territorial de las dinámicas y prácticas educativas, en perspectiva de atender a sus dimensiones socioespaciales, a las desiguales relaciones que expresan (Massey, 2005, 2012c; N. Smith, 2020), y al diferencial acceso a los recursos territoriales -multiterritoriales de acuerdo con Haesbaert (2011, 2021)- imperante en las sociedades contemporáneas. Esta aproximación espacial/territorial de los escenarios educativos implica su comprensión como conjuntos relacionales situados, producidos y condicionados socioespacialmente.

En este punto resulta oportuno mencionar que el presente ejercicio investigativo centra su interés en los escenarios escolares urbanos. Así, de este triple relacionamiento- calidad, agencia y territorio - emerge una perspectiva interpretativa que busca generar aportes concretos a las discusiones contemporáneas sobre la pedagogía urbana en particular, y la educación escolar en general.

Sobre este marco interpretativo, para la presente revisión sistemática se formula la siguiente pregunta orientadora: *¿Cuál ha sido el desarrollo de los conceptos Calidad Educativa, Agencia Humana y Análisis con enfoque espacial/territorial, y su articulación en investigaciones publicadas en bases de datos académicas, bien sea en español e inglés, alrededor del mundo durante las últimas cuatro décadas?* En las siguientes páginas se presentan los resultados obtenidos en este ejercicio de indagación documental, constituyéndose como uno de los pilares teóricos, conceptuales y metodológicos de la investigación doctoral que se propone.

## METODOLOGÍA DE LA REVISIÓN SISTEMÁTICA.

En tanto cada uno de los tres ejes temáticos identificados -calidad educativa, agencia humana y análisis con enfoque espacial/territorial -, es suficientemente amplio como para desarrollar una revisión sistemática independiente, se optó por establecer cuatro combinaciones entre ellos, de tal forma que se permita delimitar estratégicamente los hallazgos. Así, la revisión de bases de datos académicas se hace a partir de las siguientes palabras clave y sus combinaciones: A. Agencia humana y Calidad educativa escolar, B. Agencia humana y Análisis con enfoque espacial/territorial, C. Calidad educativa escolar y Análisis con enfoque espacial/territorial, y D. Agencia Humana, Calidad educativa escolar y Análisis con enfoque espacial/territorial (ver Figura 3).



Figura 3. Diagrama de Venn. Las intersecciones representan las combinaciones de palabras claves, de las cuales emergen las frases de búsqueda en bases de datos académicas.

Sin embargo, la búsqueda en bases de datos implicó, tras varias pruebas iniciales, algunas adaptaciones de los criterios de búsqueda en perspectiva de garantizar resultados eficientes y significativos. Se procedió entonces a la creación de un conjunto de claves booleanas que permitieran delimitar claramente las combinaciones temáticas, y que fueran pertinentes al momento de incluir o excluir resultados. Estas adaptaciones partieron de desglosar el concepto de *Calidad educativa escolar* de la siguiente manera: *calidad AND (educación OR educativa) AND escuela*, de tal manera que las tres palabras usadas, que deben estar implicadas en los resultados de búsqueda, apunten a limitar el abordaje de la calidad a contextos escolares; esta estructura permite resultados como “calidad educativa en la escuela”, “calidad de le educación en la escuela”, “calidad en la(s) escuela(s)”, entre otros. Por su parte, se propuso delimitar el eje de búsqueda *Análisis con enfoque espacial/territorial* usando la clave de búsqueda *"enfoque territorial" OR "enfoque espacial" OR "énfasis espacial" OR "énfasis territorial"*. Así, y de acuerdo con lo referido en la Figura 3, las claves booleanas finales usadas en las búsquedas fueron las siguientes:

- A. "agencia humana" AND (calidad AND (educación OR educativa) AND escuela)
- B. "agencia humana" AND ("enfoque territorial" OR "enfoque espacial" OR “énfasis espacial” OR “énfasis territorial”)

- C. ("enfoque territorial" OR "enfoque espacial" OR “énfasis espacial” OR “énfasis territorial”) AND (calidad AND (educación OR educativa) AND escuela)
- D. "agencia humana" AND ("enfoque territorial" OR "enfoque espacial" OR “énfasis espacial” OR “énfasis territorial”) AND (calidad AND (educación OR educativa) AND escuela)

Para las búsquedas en inglés, las claves booleanas quedaron constituidas de la siguiente manera:

- A. "human agency" AND (quality AND (education OR educational) AND school)
- B. "human agency" AND ("territorial approach" OR "spatial approach" OR "spatial emphasis" OR "territorial emphasis")
- C. ("territorial approach" OR "spatial approach" OR "spatial emphasis" OR "territorial emphasis") AND (quality AND (education OR educational) AND school)
- D. "human agency" AND ("territorial approach" OR "spatial approach" OR "spatial emphasis" OR "territorial emphasis") AND (quality AND (education OR educational) AND school)

Las bases de datos consultadas para la presente revisión sistemática fueron Scopus, Web of Science (WOS), Google Académico y el Discovery Service de la plataforma EBSCO disponible en los recursos electrónicos de la biblioteca de la Universidad Nacional de Colombia. En los cuatro motores de búsqueda seleccionados las consultas se hicieron en las claves booleanas arriba presentadas tanto en español como en inglés; sin embargo, el Discovery Service de EBSCO también arrojó resultados en otros idiomas, de los cuales fueron incluidos dentro de la revisión aquellos publicados originalmente en portugués. Se deben tener en cuenta finalmente dos elementos: el primero es que, la clave booleana resultado de la triple intersección de los elementos conceptuales propuestos (la intersección D de acuerdo con lo descrito en líneas precedentes) no arrojó resultados significativos en ninguno de los motores de búsqueda seleccionados, ni en español ni en inglés; el segundo elemento es que, para las búsquedas en Google Académico con las claves booleanas A, B, C

(ver Figura 3), tanto en español como en inglés, se seleccionaron los diez primeros resultados para cada una de ellas<sup>6</sup>.

Esta información fue ordenada haciendo uso del gestor de referencias Mendeley y de Microsoft Excel, con los cuales se logró identificar 32 registros duplicados, pasando de un total de 183 a 151. Se generaron posteriormente seis criterios de inclusión que orientaron el proceso de revisión de los documentos restantes y que permitieron seleccionar finalmente cuáles registros serían tenidos en cuenta en la revisión sistemática. Los criterios de inclusión usados fueron los siguientes: 1. El material investigativo incluido puede ser artículos académicos, tesis doctorales, capítulos de libro o conferencias; 2. Deben ser ejercicios investigativos sin reparo en la metodología usada; 3. Deben tener como escenario de investigación los contextos urbanos; 4. Debe abordar efectivamente la combinación de las temáticas propuestas de acuerdo con las claves booleanas planteadas; 5. Deben estar publicados en español, inglés o portugués; 6. La *ventana de observación* elegida abarca publicaciones disponibles en las bases de datos de las últimas cuatro décadas (desde 1980 a hoy). El prisma de búsqueda presentado en la Figura 4 sintetiza el proceso de selección de documentos que finalmente fueron incluidos en la presente revisión sistemática.

---

<sup>6</sup> Si bien este número puede resultar arbitrario, es necesario mencionar que, la coherencia en los resultados obtenidos en Google Académico con las claves booleanas usadas, por lo general es poco significativa, en tanto este motor de búsqueda no permite limitar la búsqueda a los títulos, resúmenes y palabras clave por fuera del año en curso, como sí lo permiten otros buscadores académicos especializados. Esto se corroboró en la revisión que se hizo para cada una de las publicaciones referidas por este buscador en el marco de la presente revisión sistemática.

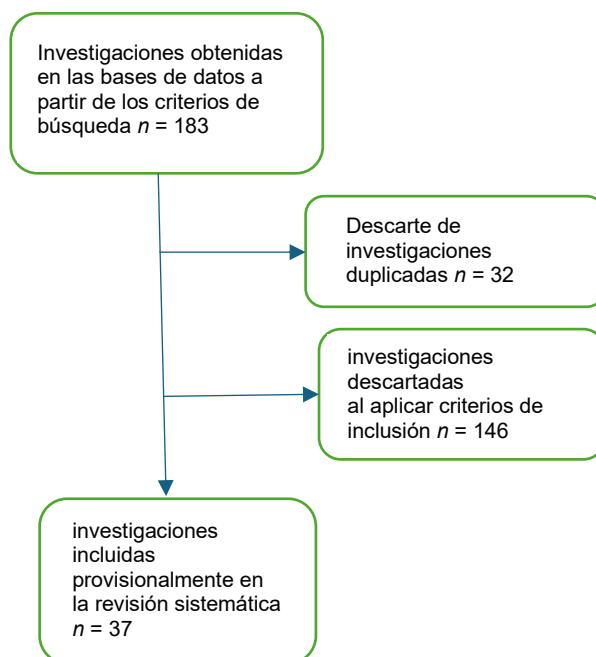


Figura 4. Prisma: selección, exclusión y número de estudios finalmente seleccionados en la revisión sistemática de antecedentes investigativos.

## RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Los resultados de la revisión sistemática se presentan a través de tablas que relacionan primero los países o regiones donde se realizan las investigaciones (Tabla 5) y luego los tipos de publicaciones incluidos en el ejercicio (Tabla 6). Posteriormente se presentan los textos seleccionados tras la aplicación de los criterios de inclusión, agrupados cada uno en un apartado independiente según la estrategia de búsqueda delimitada en la figura 3: *A. Agencia humana y Calidad educativa escolar*, *B. Agencia humana y Análisis con enfoque espacial/territorial*, y *C. Calidad educativa escolar y Análisis con enfoque espacial/territorial*<sup>7</sup>. Además de ello, al interior de cada grupo, los textos se encuentran ordenados por categorías como resultado de su análisis, identificando afinidades de tipo teórico, conceptual o metodológico. Las tablas incluidas en estos últimos tres apartados presentan información bibliográfica básica: el autor, el nombre de la revista o libro, el título de la publicación, el país o la región donde se realizó la investigación, el tipo de documento,

<sup>7</sup> Como ya fue señalado, los criterios de búsqueda delimitados por la intersección D de la figura 3, no arrojaron resultados significativos en los bases de datos consultadas.

el año de publicación y la categoría en la que fue incluido el texto como parte del análisis (ver tablas 7, 8 y 9).

En el total de investigaciones integradas a la revisión se identifica una predominancia de los países anglófonos en el abordaje de las temáticas sugeridas, y una escasa participación de los países latinoamericanos. Los países con el número mayor de investigaciones relacionadas son Estados Unidos con 8 y España con 4; Europa de manera general también hace un aporte significativo a la presente revisión sistemática. Se encontraron también dos investigaciones realizadas en África (ver tabla 5).

*Tabla 5. Países de origen de las investigaciones integradas a la presente revisión sistemática.*

PAÍS/REGIÓN DÓNDE SE REALIZA LA INVESTIGACIÓN	TOTAL DE INVESTIGACIONES INCLUIDAS EN LA REVISIÓN SISTEMÁTICA
ESTADOS UNIDOS	8
ESPAÑA	4
CANADÁ	3
REINO UNIDO	3
ARGENTINA	2
AUSTRALIA	2
RUSIA	2
ALEMANIA	1
ALBANIA	1
BRASIL	1
UNIÓN EUROPEA	1
IRLANDA	1
NORUEGA	1
POLONIA	1
PORTUGAL	1
SUDÁFRICA	1
SUECIA	1
SUIZA	1
TRINIDAD Y TOBAGO	1
KENYA	1
TOTAL	37

La mayoría de los documentos revisados son artículos científicos, seguidos por tesis doctorales, capítulos de libro, libros y conferencias, de acuerdo con lo presentado en la tabla 6. En este punto resulta pertinente mencionar que se encontraron en total un buen número de tesis de grado, pero buena parte de ellas fueron excluidas por ser de niveles de maestría y pregrado. Así mismo, otro criterio de exclusión que fue determinante en el resultado final de la presente revisión sistemática fue haberla delimitado a experiencias de carácter urbano,

pues muchas investigaciones con enfoque territorial o espacial, especialmente latinoamericanas, fueron excluidas del ejercicio por dicho criterio.

Tabla 6. Número total de documentos incluidos en la revisión sistemática ordenados por tipo.

TIPO DE PUBLICACIÓN	TOTAL DE INVESTIGACIONES INCLUIDAS EN LA REVISIÓN SISTEMÁTICA
ARTÍCULO CIENTÍFICO	22
TESIS DOCTORAL	8
CAPÍTULO DE LIBRO	5
CONFERENCIA	1
LIBRO	1
TOTAL	37

### Agencia humana y calidad educativa escolar (A)

Este par temático es el que ha generado un mayor número de registros en las distintas búsquedas, lo cual permitió incluir un total de 20 publicaciones en la presente revisión sistemática posterior a la aplicación de los criterios de inclusión (ver tabla 7). Todas las investigaciones implicadas fueron realizadas durante las primeras dos décadas del siglo XXI, con excepción de la obra de Giroux (1983) que fue incluida en la presente revisión. Se presentan un total de 11 artículos científicos, 4 tesis doctorales, 3 capítulos de libros, un libro y una conferencia. Tras la revisión de las investigaciones, estos fueron agrupadas en 5 subcategorías: *Agencia vs Estructura*, *Agencia humana como empoderamiento*, *Agencia no humana*, *Agencia humana en la escuela y TIC* y *Agencia Humana como reproductora de la segregación*.

Tabla 7. Agencia humana y calidad educativa escolar (primera parte).

AUTOR	LIBRO	REVISTA	TÍTULO	PAÍS/REGIÓN INVESTIGACIÓN	TIPO DE DOCUMENTO	AÑO	CATEGORIZACIÓN
Cefai, Carmel and Matsopoulos, Anastassios and Bartolo, Paul and Galea, Katya and Gavogiannaki, Mariza and Zanetti, Maria Assunta and Renati, Roberta and Cavioni, Valeria and Ivanec, Tea Pavin and Šarić, Marija		Croatian Journal of Education	A resilience curriculum for early years and primary schools in Europe: enhancing quality education	UNIÓN EUROPEA	ARTÍCULO CIENTÍFICO	2014	Agencia humana como empoderamiento
Dempster, Neil and Townsend, Tony and Johnson, Greer and Bayetto, Anne and Lovett, Susan and Stevens, Elizabeth	Leadership and Literacy : Principals, Partnerships and Pathways to Improvement		Shared Leadership	AUSTRALIA	CAPÍTULO DE LIBRO	2017	Agencia humana como empoderamiento
Faux, Fern		Education, Communication & Information	Multimodality: how students with special educational needs create multimedia stories.	REINO UNIDO	ARTÍCULO CIENTÍFICO	2005	Agencia humana como empoderamiento
Ferreira, Elisabete and Lopes, Adélia and Correia, José Alberto		Revista Lusofona de Educacao	Repensar as lideranças escolares em questões de aprendizagem e equidade	PORTUGAL	ARTÍCULO CIENTÍFICO	2015	Agencia humana como empoderamiento
Galliot, Natal'ya and Graham, Linda J		International Journal of Research & Method in Education	A question of agency: applying Sen's theory of human capability to the concept of secondary school student career 'choice'	AUSTRALIA	ARTÍCULO CIENTÍFICO	2014	Agencia humana como empoderamiento
Giroux, Henry A			Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition	ESTADOS UNIDOS	LIBRO	1983	Agencia humana como empoderamiento
Leonardo, Zeus		Educational Researcher	Critical social theory and transformative knowledge: The functions of criticism in quality education	Estados Unidos	ARTÍCULO CIENTÍFICO	2004	Agencia humana como empoderamiento
Leonova, Elena V		Psychology in Russia. State of the Art	Overcoming Normative Educational Crises: The Human Agency Factor.	RUSIA	ARTÍCULO CIENTÍFICO	2019	Agencia humana como empoderamiento
Leonova, Elena		Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference; Vol 7 (2019): May 24th-25th, 2019, Volume VII, Psychology.	Adolescent crisis and educational crises of adaptation to the next educational level	RUSIA	CONFERENCIA	2019	Agencia humana como empoderamiento
Smith, Janice S			An auto-photographic study of self-efficacy among preschool graduates in their middle-school years	ESTADOS UNIDOS	TESIS DOCTORAL	2019	Agencia humana como empoderamiento

Tabla 7. Agencia humana y calidad educativa escolar (continuación)

AUTOR	LIBRO	REVISTA	TÍTULO	PAÍS/REGIÓN INVESTIGACIÓN	TIPO DE DOCUMENTO	AÑO	CATEGORIZACIÓN
Viloria, Maria de Lourdes		Journal of Latinos & Education	Culturally responsive leadership practices: a principal's reflection.	ESTADOS UNIDOS	ARTÍCULO CIENTÍFICO	2019	Agencia humana como empoderamiento
Yates, Mary Maureen			The Self-Efficacy Beliefs of Secondary School Principals	CANADÁ	TESIS DOCTORAL	2015	Agencia humana como empoderamiento
Rampersad, R	Intersectionality and "Race" in Education		Interrogating pigmentocracy: The intersections of race and social class in the primary education of afro-trinidadian boys	TRINIDAD Y TOBAGO	CAPÍTULO DE LIBRO	2012	Agencia Humana como reproductora de la segregación
Helleve, Ingrid			Productive interactions in ICT supported communities of learners	NORUEGA	TESIS DOCTORAL	2009	Agencia humana en la escuela y TIC
Kassam, A	IFIP Advances in Information and Communication Technology		No one is born a global citizen: Using new technologies to bring 'other stories' into the classroom	CANADÁ	CAPÍTULO DE LIBRO	2014	Agencia humana en la escuela y TIC
Fairchild, Nikki		Contemporary Issues in Early Childhood	The Micropolitics of Posthuman Early Years Leadership Assemblages: Exploring More-than-Human Relationality	REINO UNIDO	ARTÍCULO CIENTÍFICO	2019	Agencia no humana
Boeren, Ellen		International Review of Education	Understanding Sustainable Development Goal (SDG) 4 on "quality education" from micro, meso and macro perspectives	REINO UNIDO	ARTÍCULO CIENTÍFICO	2019	Agencia vs Estructura
Cerletti, Laura		Cuadernos de antropología social	Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños	ARGENTINA	ARTÍCULO CIENTÍFICO	2005	Agencia vs Estructura
Cerletti, Laura		Educación, Lenguaje y Sociedad	Tensiones y sentidos de la educación infantil para los adultos involucrados. Aportes desde la etnografía	ARGENTINA	ARTÍCULO CIENTÍFICO	2009	Agencia vs Estructura
Eshuchi, Joshua Caleb Amunga			The Millennium Development Goals and educational justice: a critical realist analysis of capability deprivation in Kenyan education policy	KENYA	TESIS DOCTORAL	2014	Agencia vs Estructura

### Agencia vs. Estructura.

Se resalta en varias investigaciones cómo la Agencia Humana se encuentra en tensión con el concepto de estructura. En esta línea encontramos a Boeren (2019) quien, con el interés particular de acercarse al cumplimiento de los objetivos del milenio de la ONU, realiza una revisión teórico-documental que logra implicar la teoría de la estructura y la agencia humana a través de proyectar acciones de mejora de la calidad educativa en niveles micro, meso y macro. Cerletti (2005, 2009) por su parte logra una aproximación etnográfica sobre las distintas concepciones que tienen los adultos, en un barrio del sur de Buenos Aires, sobre la educación escolar. La autora recurre conceptualmente a la tensión Estructura-Agencia

Humana para interpretar las distintas posiciones que toman los adultos frente a las diferentes escuelas, y frente a algunos referentes significativos como la calidad en estas.

En esta misma dicotomía Agencia-Estructura encontramos a Eshuchi (2014), quien realiza una investigación en varias escuelas ubicadas en Kenia, en contextos rurales y de periferia urbana. Se propone hacer una evaluación del impacto que ha tenido la implementación de la educación pública gratuita en escenarios de vulnerabilidad socioeconómica y de desigualdad de género. Implica los conceptos de agencia humana y estructura evidenciando una tensión entre las voluntades de las y los estudiantes y sus familias en el marco del sistema educativo, y las desigualdades y el abandono estatal como elementos con influencia relativa en sus logros tras su paso por la escuela. Resalta además la tensión entre un enfoque educativo basado en el desarrollo humano y otro en el desarrollo económico, posicionándose a favor del primero como referente favorable para promover una educación con enfoque en las capacidades humanas. Metodológicamente el estudio se centra en el análisis de política pública y entrevistas con estudiantes, profesores y padres y madres de familia.

#### *Agencia humana como empoderamiento*

*La Agencia Humana*, de manera general, se inscribe en un cierto grado de empoderamiento y autonomía de las personas que se enfrentan a dinámicas externas que dificultan su libre desarrollo. Desde esta perspectiva se entiende que una educación de calidad debe estar mediada por habilidades de agenciamiento a distintos niveles y por distintos actores. En esta perspectiva fue posible identificar los siguientes autores:

En primera instancia encontramos a Cefai et al. (2014), quienes logran una revisión teórica que permite la postulación de una estructura curricular capaz de generar un conjunto de habilidades en las y los niños en edad escolar, las cuales apuntan a su fortalecimiento como individuos y grupalmente. Se espera que así logren afrontar las dificultades psicoemocionales derivadas de las difíciles situaciones socioeconómicas que muchas personas enfrentan hoy día en Europa, y de allí, se aseguró de manera general el mejoramiento de la calidad educativa. La agencia humana aparece como clave para el desarrollo de la autodeterminación de las y los niños.

Por su parte Dempster et al. (2017) se centran en discutir la noción de liderazgo en las escuelas australianas intervenidas por los proyectos PALL (Principals as Literacy Leaders). Procura promover el liderazgo como una habilidad que nos sólo tienen los directivos escolares, sino que es evidente en maestros que impulsan la calidad y es necesario en padres y madres de familia y en el estudiantado de manera general. Este liderazgo se basa en la identificación de un propósito moral de la educación que apunta a la calidad, la necesidad de implicar los contextos en los procesos educativos y la agencia humana como factor determinante de las formas de liderazgo escolar. La discusión recurre continuamente a 6 estudios empíricos sobre el modelo que se han aplicado previamente en las escuelas australianas.

A su vez Faux (2005) realiza una investigación con estudiantes con necesidades educativas especiales en una escuela británica, buscando desarrollar habilidades comunicativas a través de la creación de narraciones mediadas por tecnologías informáticas. Recurre a la hermenéutica y la deconstrucción en el marco de un análisis transversal de experiencias educativas con varios estudiantes, identificando que, para alcanzar los propósitos formativos previstos, es clave una perspectiva de agencia humana en la labor docente.

Aparece también el trabajo de Ferreira et al. (2015), quienes a través de una discusión teórica y documental, proponen una visión del liderazgo que parte de la agencia humana, la comunicación y la participación democrática, lo que permite resignificar el papel de los directivos docentes, entendidos no como sujetos reproductores de la normatividad sino como agentes activos, críticos y democráticos en relación con los contextos en los cuales se inscriben. Este conjunto de valores, de acuerdo con los autores, también debe promoverse en docentes y estudiantes.

Las autoras Galliot & Graham (2014), a través de una revisión documental de la política pública educativa australiana, y de implicar los conceptos de capacidad humana de Amartya Sen y de Agencia humana, se proponen la construcción de una ruta educativa capaz de fortalecer al estudiantado escolar en su posibilidad de decidir su camino hacia la educación superior. Este enfoque apunta a mitigar las diferencias contextuales, simbólicas y de redes de apoyo acentuadas por el desarrollo económico desigual, lo cual se inscribe en una forma particular de promover la calidad educativa.

Por su parte Giroux (1983) logra un profundo abordaje teórico de las prácticas educativas y curriculares escolares. Retoma principalmente los postulados de la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, pero se alimenta a su vez de autores como Freud, Bourdieu y Dewey, entre otros, con el firme propósito de promover un ejercicio pedagógico políticamente comprometido en donde se entiende a los actores de los escenarios educativos como agentes humanos transformadores de las desigualdades sociales, las injusticias y los poderes antidemocráticos.

En su disertación de carácter teórico, Leonardo (2004) se propone evidenciar el papel que la teoría social crítica tiene en la educación. Resalta el papel emancipador que esta perspectiva aporta a la educación y logra establecer un vínculo entre la consolidación de una agencia humana emancipadora y una educación de calidad, entendida como aquella capaz de consolidar en el estudiantado herramientas de análisis crítico sobre la realidad, orientada a la construcción de alternativas sociales al autoritarismo y la opresión.

Las investigaciones de Leonova (2019a, 2019b), también se inscriben dentro de la comprensión de la agencia humana como herramienta de empoderamiento. En la primera de sus dos investigaciones, Leonova (2019b), con base en un amplio estudio de carácter empírico que incluyó 383 estudiantes de 7 a 18 años, se propuso evaluar el papel de la agencia en el estudiantado como elemento con influencia significativa en sus procesos de adaptación a nuevos niveles educativos. Concluye que efectivamente la capacidad de agencia del estudiantado cumple un papel fundamental en los procesos de cambio escolar por los que puedan atravesar. En su segunda investigación (2019a), la autora nuevamente se propone identificar el papel de la capacidad de agencia en el estudiantado para superar las crisis en su paso por el sistema educativo. Para ello realiza una investigación empírica con 194 alumnos, 84 de grado quinto y 110 de décimo, aplicando un conjunto de cuestionarios. Concluye igualmente que la capacidad de agencia del estudiantado es fundamental para su éxito frente a los momentos de cambios significativos en sus procesos formativos.

A su vez J. S. Smith (2019) propone una investigación longitudinal que hace seguimiento a estudiantes desde su primera infancia hasta su adolescencia, en perspectiva de identificar cómo los programas de calidad para la educación escolar en la niñez favorecen el desarrollo

de la agencia humana en jóvenes, e influyen en la autoeficiencia y la autoevaluación entendidas como habilidades propias de un adecuado desarrollo personal. La autora realiza su investigación desde un enfoque cualitativo, sustentado en investigación participante y recurriendo a metodologías basadas en el análisis de imágenes para el uso e interpretación de fotografías.

La propuesta autoetnográfica de Vitoria (2019) basada en su experiencia como directiva docente en una escuela primaria en Texas (Estados Unidos), apunta a la promoción de prácticas de liderazgo basadas en una agencia humana, y promueve una autoeficiencia docente capaz de valorar positivamente la diversidad cultural e incluirla en su práctica educativa. Su investigación se propone que este enfoque pueda contribuir a la gestión escolar en otros escenarios educativos.

La última investigación incluida en esta categoría es la realizada por Yates (2015), en la cual la autora se propone realizar una investigación que aborda el concepto de autoeficacia como pilar de la agencia humana, en el contexto de la administración educativa en escenarios escolares. Para ello desarrolla un conjunto de entrevistas con seis directivos docentes de escuelas en Alberta (Canadá) combinadas con información demográfica relevante. En su investigación la autora destaca como características asociadas a la autoeficacia en directivos docentes la capacidad de relacionarse socialmente, la proyección de metas claras, el liderazgo, su orientación al éxito del estudiantado, y su acumulado experiencial. Busca impactar la formación de docentes y directivos docentes y las políticas educativas en general.

#### *Agencia humana en la escuela y TIC*

Esta categoría se encuentra asociada a la inclusión de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso investigativo. En este orden de ideas encontramos la tesis doctoral realizada por Helleve (2009), quien acude a un proceso de investigación-acción para promover y evaluar un conjunto de ejercicios de escritura colaborativa mediados por TIC. Realiza tres estudios que incluyen población de alumnos de básica primaria y docentes en formación. La agencia humana, base del trabajo colaborativo que propone, gana en esta investigación un enfoque colectivo, el cual se relaciona a su vez con el mejoramiento de los procesos educativos. Por su parte Kassam (2014), genera una síntesis de algunos proyectos

de los cuales fue partícipe durante los últimos 20 años, que tuvieron como base el uso de tecnologías de la información y la comunicación y un enfoque intercultural para la educación escolar. Acudiendo a la investigación acción, el autor logra dar cuenta de la importancia de reflexionar sobre el intercambio cultural en un mundo globalizado, en donde la construcción de currículos de calidad puede fortalecer el pensamiento crítico, democrático y la agencia humana.

### *Agencia no humana*

El abordaje de Fairchild (2019) sobre el concepto de agencia, se diferencia en que la aborda como una capacidad que no es exclusivamente humana, sino que se propone identificar nuevas dimensiones de la Agencia articulada con un conjunto relacional “más que humano”, que implica múltiples relaciones políticas, económicas, pedagógicas y espaciales, y de cuya comprensión emergen nuevas formas éticas y políticas para entender el liderazgo educativo en el marco de la primera infancia en Inglaterra. Esto lo propone a través de una revisión teórica que incluye entre otros aportes de Foucault, Deleze y Guatari, y una aproximación empírica a la delimitación que hacen cuatro docentes sobre sus roles pedagógicos y educativos. La calidad en este escenario, y los roles pedagógicos en general incluyendo el liderazgo, se encuentran fuertemente ligados a las dinámicas de mercado, las sociedades de control y la micropolítica, con un fuerte anclaje espacial y multirelacional.

### *Agencia Humana como reproductora de la segregación*

Finalmente, la investigación realizada por Rampersad (2012), se va a diferenciar del resto de investigaciones en tanto permite reconocer que la agencia humana también puede ser reproductora de dinámicas estructurales éticamente cuestionables como la segregación racial. Su investigación parte de la noción *Pigmentocracia*, que hace referencia al ordenamiento social de Trinidad y Tobago con base en los tonos de piel de sus habitantes. Se propone un ejercicio investigativo de carácter cualitativo alrededor de dos escuelas en dicho país: una de origen obrero y de predominancia afro, y otra de clases medias y altas con tonos de piel “más blancos”. Concluye que evidentemente la denominada pigmentocracia tiene influencia en la agencia humana que repercute en la calidad de las escuelas.

## Agencia humana y análisis con enfoque espacial/territorial (B)

Esta categoría de búsqueda fue la que menos resultados arrojó, apenas 5 en total tras la aplicación de los criterios de inclusión (ver tabla 8). Son dos tesis doctorales, dos artículos académicos y un capítulo de libro, investigaciones todas publicadas en la década del 2010 al 2020. Estos trabajos fueron agrupados en dos subcategorías: *Agencia humana como superación de la desigualdad espacial* y *El territorio/espacio como agencia no humana*.

Tabla 8. Agencia humana y análisis con enfoque espacial/territorial.

AUTOR	LIBRO	REVISTA	TÍTULO	PAÍS/REGIÓN INVESTIGACIÓN	TIPO DE DOCUMENTO	AÑO	CATEGORÍA
Clavin, Alma	Urban gardening and the struggle for social and spatial justice		Is urban gardening a source of wellbeing and just freedom? A Capability Approach based analysis from the UK and Ireland	IRLANDA	CAPÍTULO DE LIBRO	2019	Agencia humana como superación de la desigualdad espacial
De Reymaeker, Brice			La cooperación al desarrollo desde la perspectiva del espacio relacional y construido: Encuentros, desencuentros y traducciones en los proyectos catalanes y andaluces de desarrollo y género en el norte de Marruecos	ESPAÑA	TESIS DOCTORAL	2014	El territorio/espacio como agencia no humana.
Freeman, S. V.			Counter-Narratives of African American Academic Persistence: Identity Maps and Funds of Knowledge	ESTADOS UNIDOS	TESIS DOCTORAL	2016	Agencia humana como superación de la desigualdad espacial
Latta, Alex		Citizenship Studies	Locating nature's citizens: Latin American ecologies of political space	CANADÁ	ARTÍCULO CIENTÍFICO	2013	El territorio/espacio como agencia no humana.
Martí, Joan A Traver and Ciges, Auxiliadora Sales and García, Odet Moliner		REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación	Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa	ESPAÑA	ARTÍCULO CIENTÍFICO	2010	Agencia humana como superación de la desigualdad espacial

### *Agencia humana como superación de la desigualdad espacial*

La relación agencia humana y territorio se expresa de manera general en una tensión en la cual la agencia humana logra sobreponerse a determinadas condiciones socioespaciales que resultan adversas para los sujetos sociales. En esta perspectiva encontramos a Clavin (2019), quien logra un análisis teórico del papel de los huertos urbanos en el contexto de la ciudad neoliberal, signada por la desigualdad y la injusticia. Clavin consolida un análisis de las posibilidades de agencia y transformación que tienen los huertos urbanos en las ciudades,

recurriendo al *Enfoque basado en las capacidades* de Amartya Sen. Reconoce en las huertas urbanas una forma de participar en la producción espacial de las ciudades más allá del urbanismo neoliberal.

Por su parte Freeman (2016) se propone abordar cuáles son los factores que influyen en el éxito del estudiantado afroamericano en el sistema educativo estadounidense. Para ello identifica un grupo de estudiantes que tengan dichas características con quienes realiza entrevistas a profundidad, refiriendo el papel activo que han tenido sus familias, sus redes de apoyo y determinados referentes simbólicos y discursivos en la consolidación de una agencia humana capaz de sortear las barreras de las desigualdades socioeconómicas y la exclusión de origen racial.

Finalmente Martí et al. (2010) proponen un abordaje desde la investigación-acción de dos contextos escolares, con el propósito de promover en estos las acciones necesarias para avanzar hacia la construcción de una escuela democrática, incluyente y multicultural, en donde se acude a la agencia humana como punto de partida para la acción colectiva. Para ello se realizaron entrevistas y distintos grupos de trabajo y de análisis que implicaron a la comunidad educativa, en perspectiva de promover las acciones necesarias para transformar la realidad escolar. La investigación concluye resaltando la importancia de promover la participación en la escuela de todos los actores de la comunidad educativa, convirtiéndola en el escenario para la construcción de la democracia intercultural y participativa.

#### *El territorio/espacio como agencia no humana.*

Esta subcategoría nos propone la comprensión sobre el espacio/territorio como un elemento activo en el marco de las relaciones sociales, asignándole una determinada capacidad de agenciamiento que se relaciona e interactúa con la agencia humana. En esta perspectiva encontramos a De Reymaeker (2014) con su tesis doctoral, quien aborda las dimensiones espaciales de la cooperación internacional para el desarrollo y de género entre Andalucía o Cataluña y Marruecos, poniendo en juego los conceptos “dispositivo de desarrollo territorial”, “traducción espacial” y “agencia”, colectiva y humana, pero también no-humana. A partir de ello el autor reconoce la agencia misma de los lugares, entendidos como escenarios en donde objetos y elementos simbólicos consolidan por sí mismos ciertas formas

del agenciamiento. Su investigación se centra en el abordaje de cinco proyectos de desarrollo para Marruecos, para lo cual hace uso de análisis documental, entrevistas semiestructuradas con los actores implicados, ejercicios de observación no participante y entrevistas de elicitación de fotos. Por su parte Latta (2013) presenta una discusión de carácter teórico alrededor de la noción de ciudadanía ambiental para el contexto latinoamericano. Para ello acude a las concepciones de la Agencia poshumanista que extienden la agencia humana hacia un fenómeno multirelacional determinado también por elementos y sistemas naturales. El autor se centra además en postular una perspectiva multiescalar, relacional, que permitiría articular de manera más eficaz las luchas latinoamericanas por el ambiente.

### Calidad educativa escolar y análisis con enfoque espacial/territorial (C)

Esta categoría de búsqueda arrojó un total de 12 registros posterior a la aplicación de los criterios de inclusión, reuniendo 9 artículos científicos, 2 tesis doctorales y 1 capítulo de libro (ver tabla 9). Casi todas las investigaciones fueron publicadas en la década del 2010 al 2020, con excepción del trabajo de Gagliardi & Mosconi (1994). Resulta significativo resaltar que, en esta categoría de búsqueda, un total de 7 investigaciones recurren en términos metodológicos al uso de Sistemas de Información Geográfica (SIG) para el abordaje de sus preguntas de investigación. Estos trabajos fueron agrupados en las siguientes dos subcategorías: *Influencia de la desigualdad espacial en la calidad educativa* y *Gestión con enfoque espacial/territorial orientado al mejoramiento de la calidad educativa*.

Tabla 9. Calidad educativa escolar y análisis con enfoque espacial/territorial

AUTOR	LIBRO	REVISTA	TÍTULO	PAÍS/REGIÓN INVESTIGACIÓN	TIPO DE DOCUMENTO	AÑO	Categoría
Gagliardi, Rail and Mosconi, Paula Bernadini	Teacher training and multiculturalism: national studies		Teacher training for multicultural education in favour of democracy and sustainable development: the territorial approach	SUIZA	CAPÍTULO DE LIBRO	1994	<i>Gestión con enfoque espacial/territorial orientado al mejoramiento de la calidad educativa</i>
García, X. and Gottwald, S. and Benages-Albert, M. and Pavón, D. and Ribas, A. and Vall-Casas, P.		Applied Geography	Evaluating a web-based PPGIS for the rehabilitation of urban riparian corridors	ESPAÑA	ARTÍCULO CIENTÍFICO	2020	<i>Gestión con enfoque espacial/territorial orientado al mejoramiento de la calidad educativa</i>
Moliner García, Odet and Traver Martí, Joan Andrés and Ruiz Bernardo, María Paola and Segarra Arnau, Tomás		Revista electrónica de investigación educativa	Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica	ESPAÑA	ARTÍCULO CIENTÍFICO	2016	<i>Gestión con enfoque espacial/territorial orientado al mejoramiento de la calidad educativa</i>
Dumani, B. and Bici, R. and Dumani, N. and Subashi, B. and Kondi, A.		Journal of Educational and Social Research	Dissemination of demographic and socio-economic developments in tirana with special attention to youth education	ALBANIA	ARTÍCULO CIENTÍFICO	2018	<i>Influencia de la desigualdad espacial en la calidad educativa</i>
Erdem-Möbius, H.; Odağ, Ö.; Anders, Y.		Contemporary Social Science	Socio-spatial segregation in school-society relational spaces from the perspectives of Turkish immigrant mothers: "Where are the Germans?"	ALEMANIA	ARTÍCULO CIENTÍFICO	2021	<i>Influencia de la desigualdad espacial en la calidad educativa</i>
Lindgren, Joakim		Education Inquiry	Spaces of social inclusion and exclusion—A spatial approach to education restructuring and identity in Sweden	SUECIA	ARTÍCULO CIENTÍFICO	2010	<i>Influencia de la desigualdad espacial en la calidad educativa</i>
Misra, Kaustav and Grimes, Paul W and Rogers, Kevin E	JOURNAL OF SOCIO-ECONOMICS	JOURNAL OF SOCIO-ECONOMICS	The effects of community social capital on school performance: A spatial approach	ESTADOS UNIDOS	ARTÍCULO CIENTÍFICO	2013	<i>Influencia de la desigualdad espacial en la calidad educativa</i>
Podawca, Konrad; Pawlat-Zawrzykraj, Agata;		Acta Scientiarum Polonorum. Formatio Circumietus	Analysis of social and spatial accessibility of educational services in the municipalities of Plock district	POLONIA	ARTÍCULO CIENTÍFICO	2018	<i>Influencia de la desigualdad espacial en la calidad educativa</i>
Rangel, Claudia			Choosing success? Inequalities and opportunities in access to school choice in nine United States districts	ESTADOS UNIDOS	TESIS DOCTORAL	2012	<i>Influencia de la desigualdad espacial en la calidad educativa</i>
Tate, William F and Hogrebe, Mark C		Peabody Journal of Education	Show Me: Diversity and Isolation Indicators of Spatial Segregation within and across Missouri's School Districts	ESTADOS UNIDOS	ARTÍCULO CIENTÍFICO	2018	<i>Influencia de la desigualdad espacial en la calidad educativa</i>
Vernier, Laura Desirée Silva			Crescimento educacional brasileiro: uma análise da distribuição e disseminação dos efeitos espaciais	BRASIL	TESIS DOCTORAL	2016	<i>Influencia de la desigualdad espacial en la calidad educativa</i>
Zoch, Asmus		Stellenbosch Economic Working Papers	The effect of neighbourhoods and school quality on education and labour market outcomes in South Africa	SUDÁFRICA	ARTÍCULO CIENTÍFICO	2017	<i>Influencia de la desigualdad espacial en la calidad educativa</i>

### *Influencia de la desigualdad espacial en la calidad educativa*

En esta perspectiva encontramos a Dumani et al. (2018) que se centran en identificar las características del desarrollo espacial desigual de las distintas unidades administrativas de Tirana (Albania) y su impacto en el desarrollo educativo. Para eso los autores desarrollan un estudio empírico que acude a métodos descriptivos, factoriales, de análisis de conglomerados y de regresión para el estudio de la evolución sociodemográfica y económica usando software de procesamiento de datos. Usan como fuente de datos el censo nacional de 2011 y los sistemas de medición de calidad de vida disponibles en Albania. Concluyen identificando la necesidad de promover estrategias de desarrollo con enfoque territorial que tengan un impacto local.

Se destaca también el trabajo de Erdem-Möbius et al. (2021), quienes se centran en identificar las percepciones que tienen sobre la segregación socioespacial madres de origen turco que viven con sus familias en Alemania. A través de 22 entrevistas cualitativas los autores identifican las críticas que las madres hacen a la calidad de la educación que sus hijos están recibiendo en contextos escolares que pueden ser excluyentes y de predominancia étnica alemana. Se identifica el espacio como elemento determinante para la elección de vivienda y escuela en contextos sociales signados por la diferenciación étnica y la exclusión socioespacial.

Por su parte Lindgren (2010), tomando como punto de partida el trabajo de Edward Soja, se propone hacer seguimiento a la influencia que tienen algunos factores de segregación socioespacial en los procesos formativos de las y los jóvenes en una ciudad sueca. Con base en entrevistas a actores educativos, seguimiento a políticas públicas, estadísticas longitudinales y aplicación de cuestionarios, el autor da cuenta de la influencia de las desigualdades socioespaciales en la inclusión efectiva de las y los jóvenes en la sociedad, y cómo esta segregación espacial se oculta tras las políticas estatales de descentralización.

A su vez Misra et al. (2013) se proponen problematizar el concepto de capital social como elemento de influencia significativa en los procesos de selección de escuelas y en el éxito académico en general. Para ello hacen uso de datos institucionales y de sistemas de información geográfica en busca de consolidar una perspectiva espacial del capital social y

de su influencia sobre el éxito educativo. Efectivamente logran corroborar que existe una correlación entre el capital social de las comunidades y su desempeño escolar.

Con el propósito de evaluar la accesibilidad espacial a la educación pública como referente del desarrollo regional y del desarrollo social en el distrito de Płock en Polonia, Podawca et al. (2018) proponen un análisis comparativo multidimensional que articula índices de desarrollo sostenible y acceso a servicios públicos, haciendo uso de bases de datos institucionales y de sistemas de información geográfica (SIG). Los autores logran identificar las zonas con mayores problemáticas en el acceso a los servicios educativos y proponen el uso de este tipo de estudios para que los gobiernos locales tomen decisiones en relación con la pertinencia de la oferta educativa coherentemente con los contextos socioespaciales.

La investigación adelantada por Rangel (2012), se propone generar un amplio análisis sobre la distribución espacial de las escuelas de elección (school of choice) en los nueve distritos escolares más grandes de Los Estados Unidos, con el propósito de identificar si las escuelas con mejores resultados en calidad tienden a concentrarse en determinados espacios distantes a los sectores sociales más deprimidos o asociados a procesos de segregación racial. La autora, haciendo uso de regresión ponderada geográficamente a través de Sistemas de información geográfica, concluye que en unos distritos más que en otros, se expresa un desigual acceso a las escuelas que brindan los mejores resultados y oportunidades; además llama la atención para que este tipo de estudios sean tenidos en cuenta en el diseño de las políticas de escuelas de elección.

En la búsqueda de lograr un abordaje investigativo de la segregación espacial, Tate & Hoglebe (2018) recurren a indicadores de aislamiento y diversidad, y las relaciones entre estos y la calidad de la oportunidad educativa para las comunidades en los distritos escolares de Missouri (Estados Unidos). Para el análisis espacial de los índices propuestos usaron datos censales y acudieron a Sistemas de información geográfica. El estudio muestra algunos conglomerados de altos y bajos índices de diversidad y aislamiento, que pueden o no coincidir con el acceso escuelas de calidad. En este sentido, proponen la multiplicación espacial de escuelas de calidad y el fortalecimiento de políticas de transferencia entre escuelas de distintos distritos.

En su tesis doctoral, Vernier (2016) presenta tres ensayos en Economía alrededor de la educación en Brasil. Uno que se propone identificar patrones de distribución del crecimiento en la calidad educativa en relación con los ingresos económicos de los ciudadanos; el segundo propone un abordaje sobre las externalidades de la educación, a través de un análisis de la influencia espacial que tiene el desarrollo de un municipio sobre la calidad educativa de sus territorios vecinos haciendo uso de SIG, y además analiza la influencia de la formación docente en este escenario; finalmente, logra evidenciar la heterogeneidad en las dinámicas espaciales relacionadas con la educación, verificando la influencia que tienen en la calidad educativa variables como la formación académica de los padres y madres de familia o el color de piel de la población escolar.

Finalmente Zoch (2017), propone abordar la influencia que tienen las características de las familias, el vecindario y la escuela en los resultados de pruebas estandarizadas, el índice de reprobación escolar, el acceso a la educación superior y el éxito laboral en Ciudad del Cabo (Sudáfrica). Para ello hace uso de los datos del censo de 2011, datos de administración escolar de la provincia de El Cabo occidental (Western Cape) y el Estudio Nacional de Dinámicas de ingresos económicos implicando SIG. El enfoque espacial de la investigación permite identificar las lógicas de segregación determinadas por la escasez de escuelas de calidad en las zonas más pobres del área de estudio. El autor también hace énfasis en las consecuencias desfavorables que una educación de baja calidad tiene para el futuro académico y laboral de las y los niños y jóvenes. Busca finalmente que su estudio pueda ser tenido en cuenta por las autoridades educativas de la región.

#### *Gestión con enfoque espacial/territorial orientado al mejoramiento de la calidad educativa*

En esta segunda perspectiva que parte de asociar una gestión educativa con enfoque territorial al mejoramiento de la calidad escolar, aparecen inicialmente Gagliardi & Mosconi (1994) quienes se proponen problematizar las prácticas educativas relacionadas con el aprendizaje de los conocimientos necesarios para abordar, de manera compleja y relacional, la educación ambiental y la sostenibilidad desde una perspectiva democrática, participativa y con enfoque territorial. Para ello proponen un conjunto de cuestionarios y entrevistas con estudiantes de escuelas suizas que les permite evaluar los avances en tal sentido. Promueven un enfoque

territorial de los aprendizajes que articule los procesos educativos a los contextos de las y los estudiantes y que permita un abordaje interdisciplinar de los mismos, apuntando al mejoramiento de los procesos educativos vinculados a la relación sostenibilidad-democracia.

A su vez aparece el trabajo de Garcia et al. (2020) con su investigación que busca evaluar el uso de Sistemas de información geográfica públicos y participativos para la rehabilitación de corredores fluviales, haciendo uso de un aplicativo web que permite recolectar datos de manera anónima. La herramienta usada tiene un potencial significativo pero su uso cuenta con limitaciones de carácter sociodemográfico que incluyen el nivel educativo de los participantes.

Y finalmente, Moliner García et al. (2016) proponen una reflexión teórica sobre los elementos que deben ser tenidos en cuenta para el fortalecimiento de la democratización de las escuelas. Para ello recurren a una perspectiva crítica desde la cual propondrán siete estrategias que apuntan a la construcción de la democracia escolar: la promoción de una cultura colaborativa, la inclusión y la diversidad, la exaltación de valores democráticos, la implicación del conjunto de la comunidad en la toma de decisiones en las instituciones educativas, la implementación de ejercicios de investigación-acción participativa, la promoción de procesos autoformativos sobre participación democrática y la articulación de acciones entre la escuela y el territorio en el que se circunscribe.

## SÍNTESIS DE LA REVISIÓN SISTEMÁTICA

La revisión sistemática adelantada ha evidenciado en primera instancia la ausencia de investigaciones que articulen simultáneamente los conceptos de *Agencia Humana*, *Calidad educativa escolar* y *Análisis con enfoque espacial/territorial*. Esta primera afirmación emerge como garantía de que un ejercicio investigativo que logre implicar esos tres elementos constituye en sí misma una innovación al saber científico contemporáneo, y la posibilidad de hacerle frente a un vacío identificado en este espectro académico. Ahora bien, es necesario retomar los resultados obtenidos tras los distintos cruces por pares de estos conceptos, los cuales han evidenciado una diferenciación en su protagonismo en las investigaciones accesibles desde las bases de datos científicas consultadas, y generan también

distintos aportes en términos teóricos y metodológicos al proyecto de investigación doctoral que se viene adelantando.

En primera instancia se han identificado un gran número de estudios asociados a múltiples relaciones entre agencia humana y calidad educativa escolar. Se evidencia cómo en los países del norte global el concepto de Agencia Humana muestra un desarrollo importante y ha sido articulado de múltiples formas con las estrategias de mejoramiento de la educación, fundamentalmente a nivel de las instituciones escolares. La agencia humana se asocia de manera dominante al empoderamiento de los distintos actores educativos frente a la superación o transformación de situaciones problemáticas o desfavorables a un óptimo desarrollo educativo. Se resalta el uso de tecnologías de la información y la comunicación en algunas investigaciones y la aparición de la noción de agencia no humana.

Sobre la relación *Agencia Humana-Análisis con enfoque espacial/territorial* se ha evidenciado el bajo número de registros investigativos en las bases de datos académicas consultadas, lo cual permite proyectar la pertinencia de garantizar un énfasis investigativo en esta relación más que en las otras dos que se propusieron para la presente revisión sistemática. Se resalta en las investigaciones revisadas la identificación del espacio/territorio como un agente no-humano; además, unas pocas investigaciones que se vienen preguntando por la consolidación de una agencia humana orientada a la superación de la desigualdad espacial.

Finalmente, sobre el último eje de búsqueda *Calidad educativa escolar-Análisis con enfoque espacial/territorial*, se resalta la predominancia del abordaje sobre las relaciones socioespaciales de carácter desigual y segregadoras, el uso de Sistemas de información geográfica en términos metodológicos y, un número reducido de investigaciones que buscan implicar un abordaje espacial/territorial de las relaciones educativas -y sociales en general- en el mejoramiento de distintos procesos escolares.

En este panorama además se hizo evidente que en las bases de datos consultadas no existen investigaciones que articulen los ejes temáticos propuestos en Colombia, y además muy pocas en América Latina. De tal forma que, avanzar en el desarrollo de la presente propuesta de investigación, aporta a dinamizar los debates contemporáneos sobre esta triada *calidad educativa-agencia-territorio* en el país y en la región, con el potencial de abrir un nuevo

frente investigativo que aporte al fortalecimiento de los referentes y prácticas educativas en nuestras naciones.

## 5. CARTOGRAFÍA HISTÓRICA DE LA ESCUELA BOGOTANA.

El segundo estudio, en sintonía con la intención de *aprender la ciudad* (1997) y con la atención puesta en las dinámicas espaciotemporales constitutivas de los escenarios urbanos, signadas por distintas formas de segregación y desarrollo desigual (Haesbaert, 2011; Massey, 2012c; N. Smith, 2020; Tonucci, 2015), se propone el análisis histórico y geográfico del proceso de configuración urbana de Bogotá, y de la emergencia y consolidación en este escenario de su escuela pública en tanto objeto de estudio de la presente investigación doctoral.

El capítulo presenta un esquema periódico tradicional, que desarrolla paralelamente los procesos de configuración histórico-geográficas de Bogotá y de su escuela pública, en los siguientes apartados: 1. *Bogotá colonial*, que aborda el nacimiento de la ciudad durante La Colonia, entendido como proceso socioespacial orientado a la supresión del mundo precolombino y a la consolidación del poder español en el territorio. 2. *Bogotá siglo XIX*, que presenta las dinámicas de urbanización de Bogotá durante ese siglo como correlato de la tortuosa configuración de la naciente república. 3. *Siglo XX*, que aborda el lento proceso de modernización que inicia en las últimas décadas del siglo XIX y que se prolonga a lo largo del siglo XX, con un corte hacia 1953; finalmente, se avanza en la delimitación de algunas comprensiones sobre la configuración socioespacial contemporánea de Bogotá, desde la segunda mitad del siglo XX hasta hoy.

El capítulo presenta un nutrido número de cartografías que busca, por un lado, dar cuenta del proceso de configuración de Bogotá como ciudad, y del otro, evidenciar cómo la escuela pública se ha venido ubicando en la ciudad cambiante y en expansión. Emergen de este doble abordaje algunas claves explicativas sobre las dinámicas estructurantes del paisaje urbano bogotano y sobre los móviles culturales, políticos y económicos que han espacializado la escuela pública en este contexto.

Las representaciones cartográficas elaboradas dependieron en gran medida de la posibilidad de tener acceso a información geográfica de calidad que permitiera su reconstrucción y adaptación para la presente investigación. La información cartográfica usada se apoyó principalmente en las publicaciones de la Corporación La Candelaria (2006), Escovar et al. (2004), la Infraestructura de Datos Espaciales para el Distrito Capital (s/f) y la Universidad Nacional de Colombia (s/f)

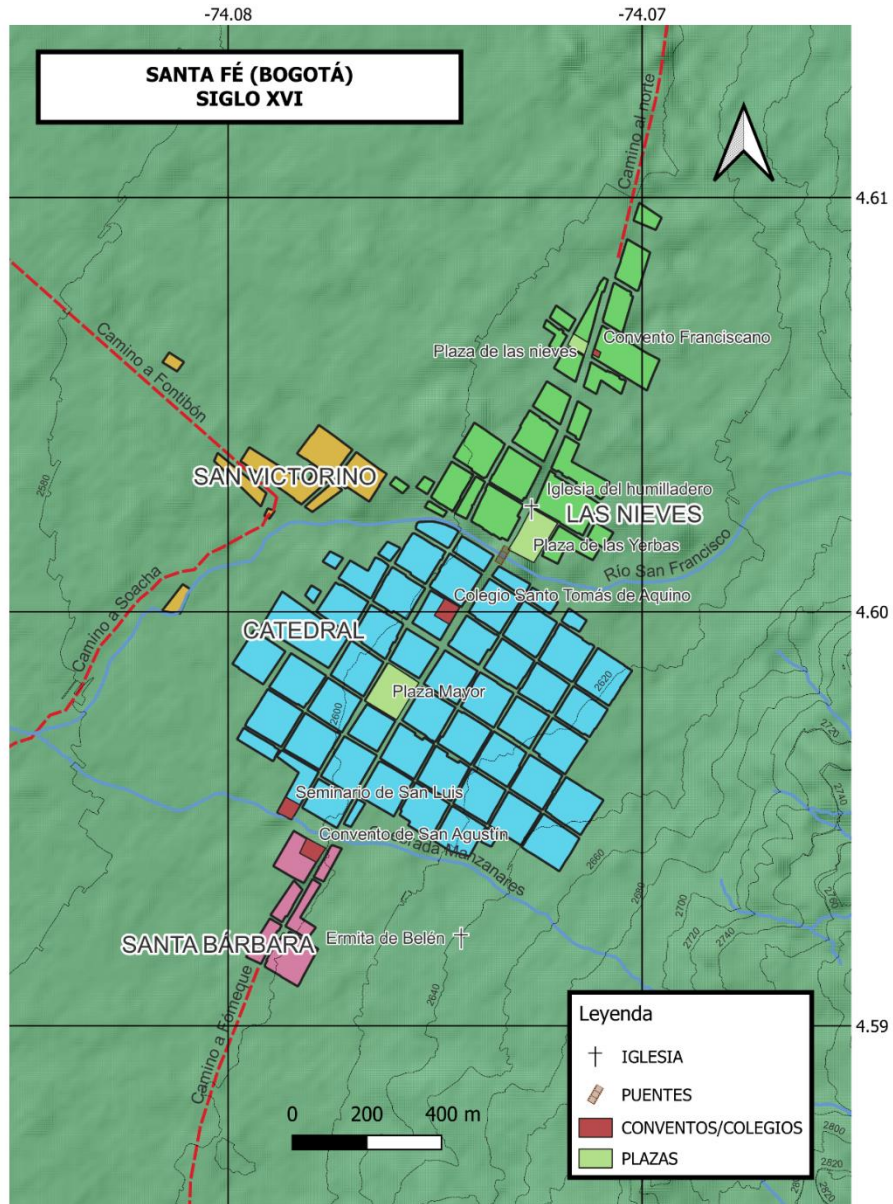
## BOGOTÁ COLONIAL.

El territorio comprendido por la actual Bogotá constituye un amplio altiplano que alguna vez fue un gran cuerpo lacustre (Flórez et al., 2010), que se extiende por el norte hasta lo que hoy día es el departamento de Boyacá. Este territorio era el hogar del pueblo indígena muisca, sometido por los conquistadores españoles a inicios del siglo XVI, quienes vieron en la numerosa población indígena una oportunidad para contar con una valiosa mano de obra que sería usada para la edificación del centro urbano que estaba apenas por nacer; además, las rutas comerciales que durante siglos habían sido usadas por la población indígena, serían usadas de igual forma por los colonizadores en su proceso de consolidación política y económica en el territorio (Montoya-Garay, 2014). Otro elemento que sería clave dentro de la elección del sitio de fundación de la ciudad, es la abundancia de ríos y quebradas que descendían de los cerros orientales (Fundación Misión Colombia, 1988a), los cuales serían clave -además, por supuesto, de su uso para el consumo humano- para la implementación de prácticas como la agricultura y la ganadería, base para la consolidación de la figura de la encomienda, para la instalación de molinos usados en el procesamiento de alimentos, y para la consolidación de desagües que permitieran drenar la naciente ciudad. Así narra Pedro Ibáñez, en una de sus crónicas escritas a finales del siglo XIX, la fundación de *Santafé de Bogotá*:

[...] escogieron el sitio de Teusaquillo para fundar la ciudad. Aguas abundantes de los riachuelos Vicachá, hoy San Francisco, y San Agustín, piedra arenisca, arena, leña, arcillas, clima sano, fueron elementos que decidieron al conquistador a construir doce casas y una iglesia, todo de madera y barro, y cubierto de paja. El 6 de agosto de 1538, en que se celebra por los católicos la Transfiguración del Redentor reunió Quesada a todos sus soldados en el mismo lugar en que hoy se encuentra la Plaza de Bolívar. Allí llenó las formalidades que se

estilaban para dar solemnidad a esas ceremonias. Quesada se apeó del caballo, arrancó algunas hierbas, dijo en alta voz que tornaba posesión formal de estas tierras para que fuesen dominio del Emperador Carlos V, en cuyo nombre fundaba la villa de Santafé de Bogotá. (Ibáñez, 1989, pp. 13–14)

Será pues en el marco de dos ríos que se sentarán las bases de la ciudad, el San Francisco y San Agustín (actual quebrada manzanares), los cuales se juntan muy cerca aún de los cerros orientales formando un cercado natural en forma triangular entre los cerros y estos dos ríos (ver cartografía 3) que serviría de protección para eventuales ataques de la población indígena (Fundación Misión Colombia, 1988a).



*Cartografía 3. Bogotá 1600. Reconstrucción cartográfica aproximada con base en Escovar et al. (2004) y Fundación Misión Colombia (1988b). Se hace uso de datos geográficos de la Linux Foundation (s/f), la Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá (2023) y la Unidad Administrativa Especial de Catastro Distrital (2016, 2023). Sistema de Referencia de Coordenadas usado: WGS 84 (EPSG: 4326).*

La consolidación del poder colonial en lo que fue el territorio muisca inicia con la expropiación de la tierra, la cual junto con su población indígena comienza a ser repartida entre los colonizadores que ahora serían encomenderos; se comienzan a erigir edificaciones en piedra ordenadas en una estructura reticular que avizora la nueva arquitectura colonial: los viejos caminos indígenas son ahora las rutas del saqueo colonial, que conectan a Bogotá hacia el norte con Boyacá para la extracción minera y hacia el occidente con los caminos que

llevan hacia el río Magdalena, por donde salen mercancías hacia el Caribe y luego a ultramar, y por donde llegan las noticias, las órdenes de la corona y los conquistadores; las cruces comienzan a copar el territorio como señal de advertencia del nuevo orden, desde los cerros de Guadalupe y Monserrate, hacia las nuevas calles de la ciudad emergente, que crece al ritmo de la edificación de iglesias aquí y allá (Fundación Misión Colombia, 1988a, 1988b; Montoya-Garay, 2014).

He aquí los nuevos poderes que producirán una sociedad claramente estratificada, en donde el blanco europeo lo reclama todo para sí, para la corona y para Dios, y en donde los dueños originarios del territorio fueron sometidos y explotados en el marco de la consolidación de la empresa colonial. Pero el sostenimiento de la población indígena además estuvo acompañado de las epidemias también heredadas del proceso colonizador, que terminaron por diezmar significativamente su población:

Corría el año de 1587 cuando la aflictiva epidemia de viruela volvió a extenderse en Santafé y principales poblaciones del Reino; [...] El terrible exantema se desarrolló en España en el siglo XI, y pasó al Nuevo Mundo con los conquistadores. En Bogotá se desarrolló con temible intensidad en 1566, setenta y cuatro años después del descubrimiento del Continente y veintiocho después de la fundación de la ciudad. La población indígena, por fatalidad étnica de raza, fue afligida por la epidemia en mayor escala, hasta el extremo de quedar deshabitadas villas florecientes de origen indígena y casi extinguirse la población americana en Bogotá y Tunja. (Ibáñez, 1989, pp. 70–71)

El ordenamiento de la ciudad se da principalmente alrededor de dos plazas públicas: La plaza de las Yervas ubicada al costado norte del centro urbano, cruzando el río San Francisco, en donde se ubicó inicialmente el mercado, además de la iglesia del Humilladero y la vivienda de algunos colonizadores como la del mismo Gonzalo Jiménez de Quesada (Fundación Misión Colombia, 1988b) y la que luego sería la plaza central, que progresivamente se fue estableciendo como el núcleo del poder colonial en Santafé (ver Cartografía 3). Por esta plaza pasaría la calle real (actual carrera séptima), eje central del desarrollo del centro urbano, que le atravesaba de sur a norte desde el San Agustín hasta el San Francisco, extremos en donde se ubicaron las organizaciones religiosas más importantes de la época: los dominicos al Sur y los franciscanos al Norte.

En este contexto, las viviendas se fueron adjudicando con base en las disposiciones del cabildo instaurado por los colonizadores, otorgando solares a las personas con mayor jerarquía dentro de esta nueva estructura social:

En principio, se dividieron y otorgaron de acuerdo con el rango militar de los mismos. A quienes poseían título de la milicia se les concedía ‘caballería’ y a los simples infantes, que carecían de dichos títulos, se les entregaban ‘peonías’, vale decir solares de menor extensión. (Fundación Misión Colombia, 1988b, p. 11)

Pero no solamente fue el territorio dentro del centro urbano: el cabildo procedió también a entregar las tierras cultivables que le circundaban a la iglesia y a los encomenderos, lo cual terminó por relegar a la población indígena a menos del 5% del territorio de la sabana; los indígenas, quienes eran obligados a trabajar para los colonizadores en las minas, en las haciendas y en la ciudad, se fueron concentrando de manera periférica al oriente del núcleo urbano, bajo claras lógicas de segregación socioespacial (Escovar et al., 2004). Sobre los indígenas es además menester mencionar la dramática disminución de su población dados los malos tratos y la sobreexplotación a la que fueron expuestos (Montoya-Garay, 2014).

El centro urbano fue organizado a través del concepto de parroquia, el cual, más allá de su clara orientación religiosa, consolidaba una estructura administrativa sobre su territorio de influencia. Así, la primera de estas fue aquella regentada por la catedral ubicada en la plaza mayor; sin embargo, con el tiempo fue necesario fundar unas nuevas que posibilitaran la incorporación de la población indígena circundante al proyecto colonial en los órdenes político, económico y religioso (Fundación Misión Colombia, 1988b). Se fueron consolidando cuatro parroquias (ver Cartografía 3): Una central ubicada entre los ríos San Francisco y San Agustín denominada Catedral, dos pequeñas ubicadas al sur y al occidente, Santa Bárbara y San Victorino respectivamente, y otra que mantenía una tendencia de expansión desde el San Francisco hacia el norte, llamada Las Nieves (Escovar et al., 2004).

La expansión de Santafé fue lenta y tortuosa, alimentada por constantes oleadas migratorias especialmente de indígenas que pasarían a engrosar los espacios periféricos de la urbe. Este centro urbano colonial siempre estuvo bajo afugias económicas que le mantuvieron de manera general en una marcada situación de precariedad. Es posible destacar apenas dos momentos de auge de crecimiento urbano en este largo periodo histórico: la primera mitad

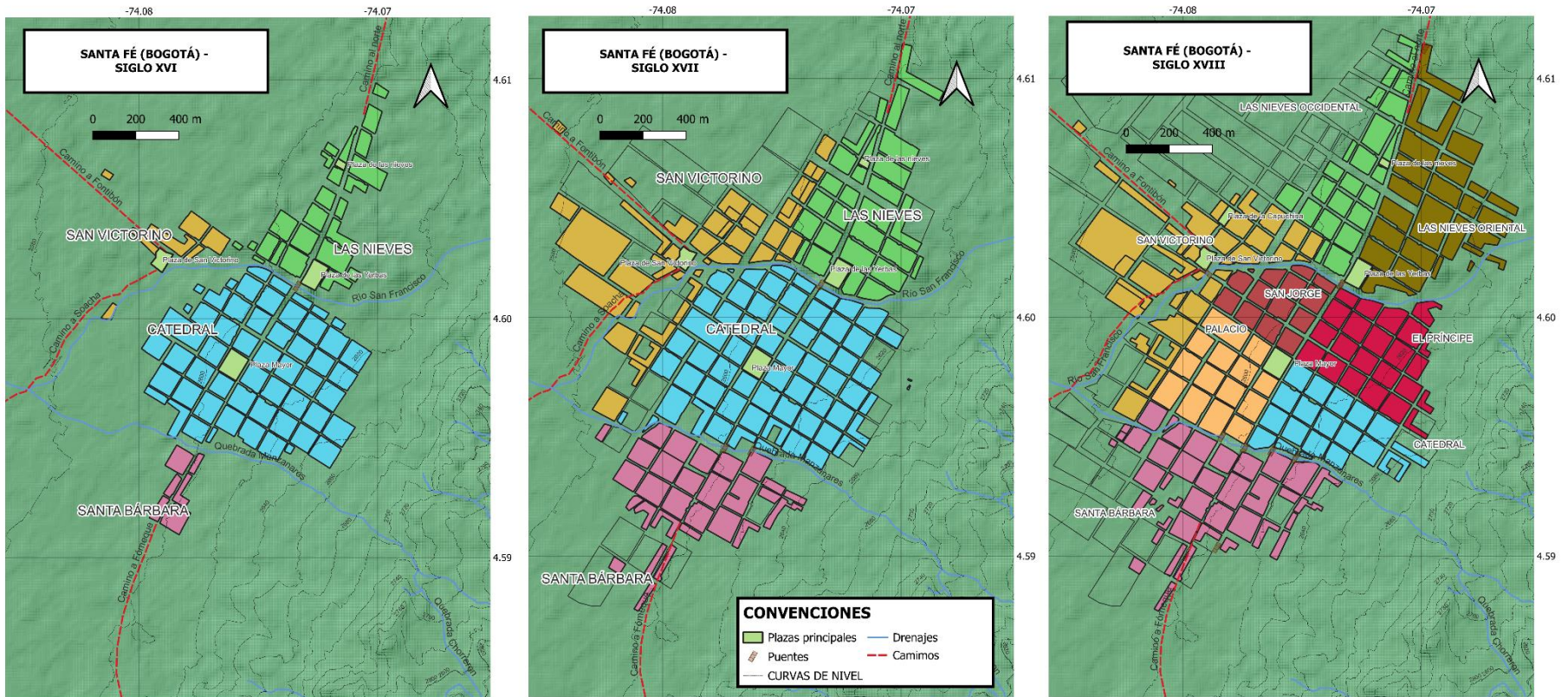
del siglo XVI y la segunda del XVIII. Durante el primero de estos periodos fueron construidos:

... el Cabildo, la fuente de la Plaza Mayor, la Real Audiencia, la Cárcel de la Corte, la carnicería, el puente de San Francisco, y los empedrados de las calles principales. Durante esa etapa se levantaron 19 edificios religiosos y seis civiles. También se construyeron los colegios jesuíticos de San Bartolomé y San Francisco Javier y el Santo Tomás (Fundación Misión Colombia, 1988b, p. 19).

Por su parte, para la segunda mitad del siglo XVIII, en el marco del auge modernizador europeo para la época, impulsado además en el continente americano por las llamadas reformas Borbónicas, por primera vez se dio prelación a la construcción de obras civiles por encima de la construcción de edificaciones de carácter religioso:

En suma, en este periodo se construyeron un convento, tres iglesias y un monasterio, mientras que en el área civil se construyeron cinco puentes, un cementerio, un acueducto, una casa de la moneda, una fábrica de pólvora, un hospicio real, un hospital, una casa de aduana y un cuartel de caballería, además de que se acondicionó el convento de los jesuitas para biblioteca pública, se mejoró el Camellón de Occidente, se construyó un local para la Expedición Botánica y se emprendió una activa campaña para el empedrado de calles. (Fundación Misión Colombia, 1988b, p. 22)

Este proceso de expansión y consolidación urbana va exigiendo la aparición progresiva de nuevas parroquias y la subdivisión de algunas de estas. Finalmente, hacia 1800 ya no son cuatro parroquias sino ocho barrios en los que se divide administrativamente la urbe: Santa Bárbara, Las Nieves oriental y occidental, San Victorino, Catedral, San Jorge, Palacio, y el Príncipe (ver Cartografía 4).



Cartografía 4. Proceso de expansión del área urbana de Santafé durante La Colonia. Proceso de expansión del área urbana de Santafé durante La Colonia. Reconstrucción cartográfica aproximada con base en Escovar et al. (2004) y Fundación Misión Colombia (1988b). Se hace uso de datos geográficos de la Linux Foundation (s/f), la Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá (2023) y la Unidad Administrativa Especial de Catastro Distrital (2016, 2023). Sistema de Referencia de Coordenadas usado: WGS 84 (EPSG: 4326).

Es de anotar que este desarrollo se dio siempre de manera desigual con marcados centros y periferias:

De acuerdo con los padrones de los últimos años de la colonia la ciudad mostró el siguiente perfil: un centro, constituido por construcciones sólidas de uno o dos pisos, habitados principalmente por funcionarios del Estado, hacendados y comerciantes o tratantes, una ciudad intermedia compuesta por edificaciones sólidas de un piso y una periferia caracterizada por construcciones pajizas o bohíos. Así, la calidad de las construcciones disminuiría en la medida en que se fueran alejando de la plaza hasta llegar a las chozas habitadas generalmente por indígenas y que constituían el punto de transición de la ciudad con el territorio. (Escovar et al., 2004, p. 23)

Este proceso de expansión urbana está lejos de ser un escenario de desarrollo digno para los pobladores de Santafé, pues la imagen que se ha logrado construir de la ciudad en la época es más bien un escenario de precariedad y de subdesarrollo en muchos sentidos:

... una ciudad que mirada en su detalle nos deja percibir el rostro rústico y maloliente de sus calles empedradas, puentes y desagües, que al decir de las autoridades locales, brindaba el aspecto más horroroso y desaseado, en donde la inmundicia y la basura que ya casi no cabía en ella, causaba unas exhalaciones mefíticas y destructivas de la salud de sus habitantes ... por donde a la par del gentío 'digno de conteo' se podía advertir, sin mucho esfuerzo, la presencia de vagos y malentrenidos, mujeres escandalosas y de livianas costumbres, además de un ejército nada exiguo de perros, recuas de mulas y bueyes, gallinas, marranos y otros representantes del reino animal que en no pocas ocasiones ponían en apuros al transeúnte desprevenido y en cuya notoriedad y aumento se convivía, a pesar de los muchos bandos públicos expedidos para su pronta erradicación en aten(Castro V. & Noguera R., 1999, p. 29)dad. (Castro V. & Noguera R., 1999, p. 29)

En el marco de esta ciudad de carácter medieval, agenciada por las disposiciones colonialistas de la corona española y por el contundente poder social de la iglesia católica, emergen unas particulares concepciones y prácticas educativas, con una clara orientación religiosa que apunta a la consolidación y reproducción del orden colonial. De acuerdo con Castro & Noguera (1999), son varias las modalidades educativas identificadas para Bogotá durante la colonia:

1. *Los Estudios generales*, que hacen referencia a los colegios y seminarios, los cuales ofrecían educación a las élites instruyéndoles principalmente en relación con el sacerdocio o la jurisprudencia.
2. La enseñanza hogareña, en donde preceptores particulares, en el marco de un ejercicio de servidumbre, hacían las veces de maestros de los niños en los hogares más privilegiados, enseñándoles a leer, escribir y contar.
3. La enseñanza conventual, que consistía en la formación que algunos sacerdotes daban a niños destacados para que siguieran a su vez el camino del sacerdocio.
4. Las escuelas pías, generalmente anexas a los colegios, que se financiaban con donaciones de origen privado y que tenían como propósito instruir a hijos de españoles pobres; no a mestizos, menos a indígenas.
5. La escuela doctrinera, dirigida por las comunidades religiosas, orientada a la involucración de indígenas en la fe católica y en el orden social establecido por los colonizadores. Se ubicaban generalmente al interior de las encomiendas.
6. Finalmente, la aparición tardía de la escuela pública de primeras letras que funcionó durante las últimas décadas de La Colonia. La única que existió se llamó Escuela Pública de San Carlos, creada en el marco de las reformas borbónicas influidas por la ilustración europea, mantuvo el impulso de promover el carácter civil de la instrucción, regulada esta vez por las autoridades del virreinato y no por la iglesia católica. Si bien este fue un paso significativo, los maestros sin embargo debían tener el aval del cura para poder ejercer su profesión, adjudicando al maestro un rol más moralizante que intelectual; además, la financiación de esta escuela pública fue bastante precaria, dificultando claramente sus procesos de instrucción.

Así las cosas, las instituciones educativas durante la colonia eran escasas, y fueron fundamentalmente de carácter religioso con énfasis en la formación de las élites españolas, o de sus herederos nacidos en Santafé. Ibáñez (2014) en otra de sus crónicas, describiría así la educación colonial:

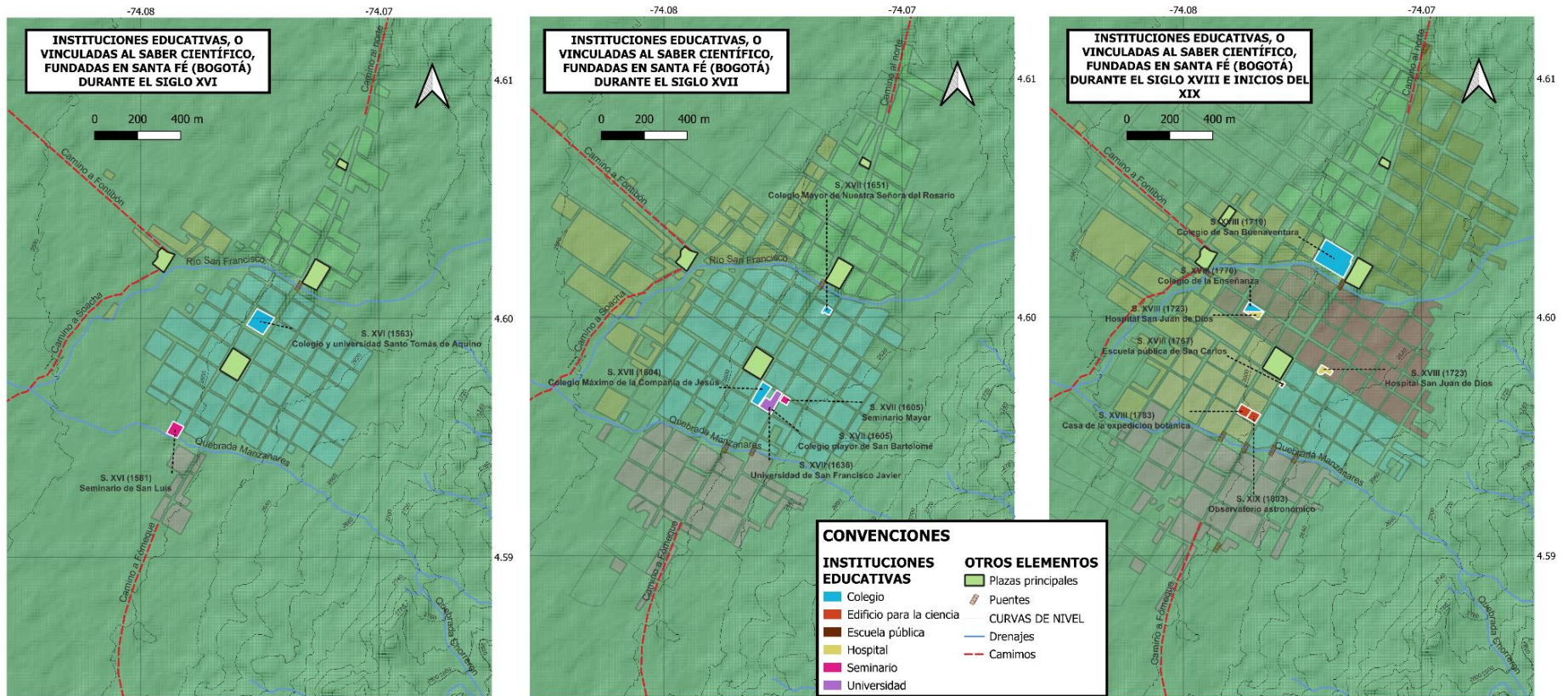
Un testigo ocular de la deplorable educación que se dio en los colegios coloniales hasta fines del siglo XVIII, nos refiere que los textos en su mayor parte contenían errores, que se vendían palabras por conocimientos, y falsas doctrinas por dogmas; nos cuenta que no se enseñaba gramática castellana sino latina; que en las aulas de lógica se aprendía a porfiar más bien que

a raciocinar; que se aprendían sutilezas y distinciones que no encerraban la verdad; que se propagaba el absurdo de las ideas innatas y que no entraban en el programa de educación la esgrima, la equitación, la danza, la natación, la música y el dibujo. (Pág. 75)

Por su parte, la educación para la mujer durante el periodo colonial fue bastante limitada. Sin embargo, la Compañía de María y Enseñanza, logró consolidar, a finales del siglo XVIII, la primera institución educativa para mujeres: el *Colegio La Enseñanza* (ver Cartografía 5). Esta era una doble institución educativa que educaba, por un lado, a las jóvenes provenientes de los sectores acomodados, y del otro, a un grupo de niñas pobres a manera de escuela pública:

El tipo de instrucción para las dos secciones consistía en las “labores propias del sexo”, además de leer y escribir, la doctrina cristiana, rezo y máximas de la religión. Las colegialas, “jóvenes decentes”, estaban a cargo de la maestra o maestras en el pensionado, sujetas a la observancia de la clausura, separadas tanto del convento como de la escuela de niñas pobres. (Quijano-Samper & Sánchez Moncada, 1999, p. 147)

En este contexto, la *Cartografía 5* se propone presentar las ubicaciones de las principales instituciones educativas diferenciando sus años de fundación. Resulta evidente en esta cartografía cómo los escasos centros educativos se articulan con los vectores de expansión urbana de la ciudad durante *La Colonia*. En primera instancia, se puede anotar que las primeras instituciones educativas, fundadas en el siglo XVI con carácter clerical, se configuran a lo largo del eje norte-sur, el cual es a su vez el principal eje de expansión de la ciudad pasando por el centro de los nuevos poderes socioespaciales consolidados por la corona española, y que se proyecta por los caminos de la época hacia despensas mineras y agrícolas apetecidas por el nuevo orden. Llama la atención también su proximidad a los límites naturales al norte y al sur del centro urbano, la quebrada Manzanares y el río San Francisco.



Cartografía 5. Principales instituciones educativas durante La Colonia. Reconstrucción cartográfica aproximada con base en Escovar et al. (2004) y Fundación Misión Colombia (1988b). Se hace uso de datos geográficos de la Linux Foundation (s/f), la Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá (2023) y la Unidad Administrativa Especial de Catastro Distrital (2016, 2023). Sistema de Referencia de Coordenadas usado: WGS 84 (EPSG: 4326).

Si bien esta tendencia parece mantenerse durante el siglo XVII, es claro también cómo las nuevas instituciones se ubican muy cerca al centro del poder político de la urbe, y algunas de ellas, existen hasta nuestros días. Es pertinente además resaltar el aumento en el número de instituciones educativas fundadas durante este siglo, un total de cinco, mientras que en el siglo anterior sólo se fundaron dos. Todas ellas siguen teniendo una orientación confesional, vinculada a las distintas comunidades religiosas presentes en el territorio para la época.

Sobre el siglo XVIII, se pone en evidencia la continuidad de las dinámicas de sus siglos precedentes: cercanía de las nuevas instituciones educativas a los poderes centrales de la naciente ciudad o su distribución a lo largo del eje norte-sur de la ciudad. No obstante, es claro cómo la ciudad va cobrando progresivamente un segundo eje de expansión oriente-occidente -con mayor proyección hacia el occidente-. Es importante además señalar en este contexto la influencia de la ilustración europea y su impacto sobre los criollos de la época, pues dentro de estas nuevas edificaciones orientadas a la promoción del saber, aparecen *La Casa de la Expedición Botánica*, *El Observatorio Astronómico*, *El Hospital San Juan de Dios*, y el primer conato de escuela pública, inmersa no obstante en la más total precariedad (Castro V. & Noguera R., 1999).

Es necesario resaltar para el periodo colonial, la clara cercanía entre estas instituciones educativas y las élites políticas, económicas y religiosas de la época. La educación entonces se caracterizó por su lógica excluyente, orientada de manera exclusiva españoles y criollos adinerados, dejando por fuera por su puesto a mujeres, personas pobres e indígenas. Estos últimos, eso sí, eran adoctrinados en la fe y moral católicas a fuerza de imposiciones y castigos (Zapata de Cárdenas, 1988). Ibáñez (2014) también pondrá en evidencia el desigual acceso a la educación entre los pobladores de las zonas rurales y las zonas urbanas: “Es lo cierto que los criollos de estos países, de costumbres medioevales, no lograron el beneficio de la educación —siquiera rudimentaria— sino en cortísimo número, y eso los habitantes de las poblaciones. La gran masa rural permaneció absolutamente analfabeta” (Pág. 78). La ciudad colonial es en sí misma la materialización de un orden jerárquico y desigual:

... no solo con la ubicación de un solar, sino también con su tamaño se reflejaba la jerarquía de su ocupante. Solares grandes, ubicados cerca de los solares de Dios y el rey indicaban implícita y explícitamente la alta jerarquía de su ocupante. Pero además, este esquema

espacial que centraliza las jerarquías de Dios y el rey, coloca alrededor a los curas, caciques y capitanes, y en los bordes de este núcleo de poder al “común” ... más numeroso pero menos selecto. (Herrera Ángel, 2006)

Son estos pues los orígenes de la ciudad de Bogotá. No obstante, son más de doscientos años los que ya han pasado desde este corte cartográfico e histórico que aquí se presenta. Será menester entonces identificar sus inercias y rupturas hasta nuestros días.

## BOGOTÁ, SIGLO XIX

El siglo XIX, para el territorio colombiano, y para su ciudad capital, expresa un largo y conflictivo periodo de transición entre el orden colonial impuesto por los europeos y la configuración de la naciente república. Esta transición, con sus avances y retrocesos continuos, inicia con el proceso independentista heredado del siglo XVIII, con la reconquista española en 1815 y con las guerras por la independencia de la campaña libertadora hasta 1819; veremos en adelante distintas apuestas por consolidar la república, casi que a modo de ensayo y error, la mayoría de las veces con resultados adversos, como lo fue la disolución de «La Gran Colombia» y múltiples guerras civiles que acompañaron este tortuoso proceso. Se consolidan en este contexto las ideologías dominantes que promovieron y protagonizaron la continua pugna por el poder: el *pensamiento conservador*, estrechamente vinculado a las estructuras sociales originarias de la época de La Colonia, principalmente aquellas relacionadas con el poder de la iglesia católica; y el *pensamiento liberal*, más influido por el ideario ilustrado europeo, subdividido a su vez en dos vertientes: una más republicana que apuntaba a la consolidación de un nuevo gobierno sin desajustar estructuralmente los poderes preestablecidos; otra más radical, que hubiese preferido socavar a fondo dichos poderes y avanzar hacia la consolidación de un nuevo y definitivo comienzo; las pugnas también mantuvieron un perfil económico, entre posturas librecambistas y proteccionistas, las primeras en favor del acceso a bienes extranjeros a menores costos, y otras buscando la protección de la incipiente producción nacional (Fundación Misión Colombia, 1988e; Montoya-Garay, 2014).

El presente apartado busca centrarse en la configuración histórica de Bogotá y en el proceso de consolidación de su escuela pública, posterior a las guerras de independencia, en donde

reconocemos el inicio formal de la República de Colombia, hasta finales del siglo en cuestión. Sin embargo, es menester mencionar que Bogotá heredó de la Colonia un fuerte aislamiento del resto del territorio colombiano (que durante la década de los 20 del XIX incluía a las actuales Venezuela, Ecuador y Panamá), lo cual, paradójicamente, le favoreció en esta etapa, pues se vio menos afectada por las batallas de independencia que otras ciudades como Cartagena y Caracas, lo que impulsó su nombramiento como sede central del gobierno republicano:

La ciudad reafirmaría, así, su dominio sobre la naciente república, siendo declarada sede del Gobierno supremo en el Congreso de Cúcuta de 1821, ratificándose, además, como un incipiente pero sólido centro financiero donde se emitían los papeles y letras de cambio — necesarios para el intercambio con las compañías extranjeras y constituyéndose en un emporio comercial de la Nueva Granada a donde llegaban, particularmente, los géneros del Socorro, el oro en polvo de las zonas mineras y todo tipo de mercancías extranjeras, subidas por el Magdalena para ser redistribuidas por todo el territorio—. (Montoya-Garay, 2014, p. 82)

Bogotá en el siglo XIX hereda la configuración parroquial del periodo colonial, donde sobresalen: La Catedral, centro geográfico del poder de la ciudad, San Victorino, área residencial y eje de expansión hacia el occidente, Santa Bárbara, también residencial y eje de expansión hacia el sur, y Las Nieves, habitada principalmente por artesanos y eje de expansión hacia el norte. Su arquitectura en general era sencilla, incluyendo las casas de gobierno. La mayoría de las casas eran de un solo piso y poseían solares para el cultivo de alimentos; pero con la construcción progresiva de casas de dos pisos, se empezaron a arrendar las primeras plantas como talleres y comercio en general, y también como «tiendas de habitación», que eran hospedajes con difíciles condiciones de salubridad para personas pobres (Fundación Misión Colombia, 1988c). De manera general, hasta la mitad del siglo XIX, la estructura social y urbana de Bogotá no se diferenciaba mucho de la que tuvo durante el periodo colonial. Así lo describe Cordovez Moure (1997) en una de sus crónicas de la época:

Hasta el año de 1849, época en que puede decirse que empezó la transformación política y social de este país, se vivía en plena Colonia. Es cierto que no había Nuevo Reino de Granada, ni virrey, ni oidores; pero si hubiera vuelto alguno de los que emigraron en 1819, después de la batalla de Boyacá, no habría encontrado cambio en la ciudad, fuera de la destrucción de

los escudos de las armas reales; la erección de la estatua del Libertador; la prolongación del atrio de la Catedral, y la traslación del «Mono de la pila», con la pila misma, de la plaza Mayor a la plazuela de San Carlos, para pasar más tarde al Museo Nacional, adonde en definitiva se ha confinado, como objeto arqueológico. (Pág. 16)

De hecho, durante la primera mitad del siglo, la ciudad casi que mantuvo sus mismas dimensiones que durante La Colonia -en relación con su extensión sobre el territorio-. Esto implicó que, el aumento lento pero progresivo del número de habitantes, aunque afectado por epidemias y por las continuas guerras civiles con sus consecuentes pérdidas de vidas (Fundación Misión Colombia, 1988d), fuera densificando, en términos de población, las urbanizaciones preexistentes, agravando los problemas de salubridad que vivía la ciudad entonces.

En el plano educativo, asistimos a la emergencia de un conjunto de políticas en este campo que irán cambiando al vaivén de los gobiernos y sus enfoques políticos e ideológicos, en donde, la aparición de la escuela mantuvo por lo general una perspectiva claramente instrumental. Esto primero asociado a su misión civilizadora (Álvarez Gallego, 1995), la cual debía *iluminar* la iletrada y empobrecida sociedad republicana de la época con los valores europeos modernos; luego, por las disputas sobre los enfoques de la educación, principalmente morales e ideológicos, que se dieron entre los gobernantes conservadores y liberales, que desembocaron incluso en la denominada *Guerra de las escuelas*, guerra civil acaecida entre 1876 y 1877, en donde aparece “[...] la instrucción religiosa en las escuelas públicas como la circunstancia que preparó los ánimos y definió los perfiles de los bandos contrincantes” (González-Rojas, 1999, p. 172). En todo caso, Bogotá tuvo un papel central en este escenario, en tanto:

[...] soporta las luchas más significativas de la época, como las que opusieron el Estado a la Iglesia, el centro a la periferia, el poder central a los poderes locales, el intelectual tradicional a la intelectualidad benthamista, el cura de aldea al maestro, el catedrático al doctor de la Iglesia, la escuela a la parroquia, el padre de familia al poder ejecutivo, la escuela confesional a la escuela laica, la familia a la escuela pública, el latín a la lengua castellana, el cuerpo a la idea, y la moral a la ley. (Echeverri-Sánchez, 1999, p. 34)

Las primeras de las políticas educativas impulsadas en Colombia estuvieron en manos del primer vicepresidente de la república, Francisco de Paula Santander (1819-1827). Sus

distintas actuaciones políticas se enfocaron en la consolidación de la denominada *Instrucción Pública*, la cual se implementó a través de su proyección en distintos frentes: I. la enseñanza de la lectura y la escritura en perspectiva de posibilitar el acceso al saber por parte del nuevo ciudadano II. *La enseñanza mutua* a través del método *lancasteriano*, III. El control sobre los métodos y contenidos de la educación en general, IV. La supresión de los conventos menores, restando poder a la formación religiosa y abriendo espacio a la educación republicana, V. La creación por decreto de escuelas públicas, aunque sin financiación garantizada por parte de El Estado, VI. La atención a la abundante niñez empobrecida y desprotegida (Echeverri-Sánchez, 1999).

Esta andanada de reformas republicanas que buscaban distanciarse de manera contundente del régimen colonial, no obstante, tuvieron distintos obstáculos, como la resistencia por parte de los poderes asociados a la iglesia católica, la falta de recursos económicos necesarios para la creación y mantenimiento de instituciones educativas, y la resistencia en general por parte de la sociedad civil a que los currículos fueran centralizados y controlados por El Estado. Sin embargo, se crearon en Bogotá durante la implementación de las políticas santanderistas: La Escuela Normal Superior, el Colegio de los Ordenados que formaba los sacerdotes para la época republicana, La escuela de Minas orientada al saber técnico-ingenieril, se promovió la educación femenina creándose el Colegio de la Merced en 1832, se creó La Universidad Central que funcionó en los edificios del San Bartolomé, el Rosario y de la iglesia de San Carlos, anexándose además la biblioteca pública; se crearon múltiples escuelas particulares, y se contaba con cuatro escuelas de enseñanza mutua en la ciudad: “[...] la del barrio la Catedral, que funcionaba desde principios de siglo, la de la Parroquia de las Nieves, inaugurada en 1822, la del Colegio de San Bartolomé, y la otra en el Convento de San Francisco” (Echeverri-Sánchez, 1999, pp. 43–44). Lamentablemente, dada la conflictividad propia de la época, en el marco de *La crisis de La Gran Colombia*, que culminaría en su disolución, muchas de estas instituciones educativas funcionaban intermitentemente, cerraban definitivamente u operaban en el marco de una intensa precariedad (Fundación Misión Colombia, 1988f).

Este contexto no favoreció las políticas educativas impulsadas por Santander, frente a lo cual, hacia la década del 40, emergió una oleada de reformas impulsadas esta vez por quien fuera

el fundador del partido conservador, y más adelante presidente, Mariano Ospina Rodríguez, siendo secretario de Estado para Pedro Alcántara Herrán, quien presidiera el gobierno de la república entre 1941 y 1943. El precedente a esta respuesta conservadora a las políticas de Santander fue la Guerra Civil denominada *Guerra de los Supremos*, o de *Los Conventos*, que justamente se dio por la supresión de los conventos menores en Pasto, lo que se interpretó como una afrenta política a la sociedad católica de la época (Osorio-Vega, 1999). Los elementos generales de su propuesta eran: I. La centralización de la educación universitaria en perspectiva de garantizar su calidad y reorientarla hacia el fortalecimiento de la literatura, la filosofía y las ciencias naturales, tomando distancia de la tradición educativa enfocada en el derecho, la medicina y la teología; esto se materializó en el fortalecimiento de la Universidad Central. II. El reposicionamiento de la centralidad de la educación religiosa - católica por supuesto- en la instrucción pública, en tanto la crisis social que atravesaba la sociedad era interpretada como una crisis moral causada por la actitud anticristiana de las políticas santanderistas.

Esto no cayó bien entre los liberales de la época, que veían en la centralización de la universidad un enfoque elitista de la educación superior que obligaba a los estudiantes, que contaran con los recursos económicos suficientes, a trasladarse a las ciudades centrales de entonces: Bogotá, Popayán y Cartagena. Además, los liberales abogaban por el fortalecimiento de la educación pública escolar, lo cual no parecía ser una preocupación central dentro de las políticas de Ospina (Osorio-Vega, 1999).

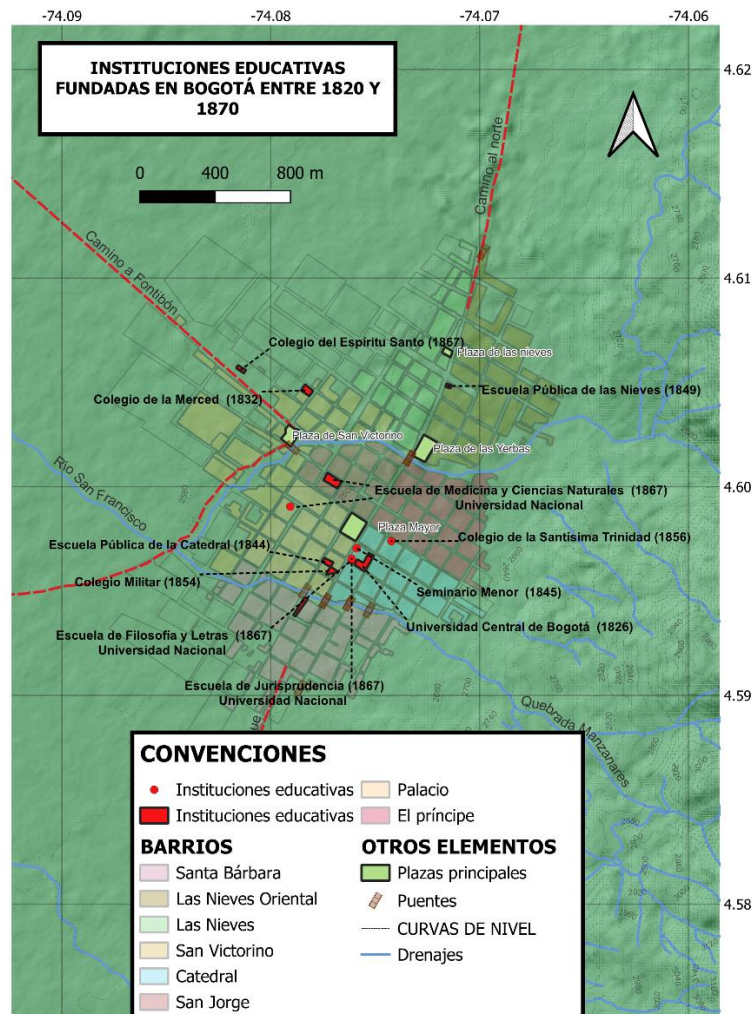
Sería pues, cuestión de tiempo, para que los liberales volvieran al poder, lo cual sucedería en 1849 con José Hilario López. Este nuevo periodo liberal trajo consigo importantes cambios políticos y sociales como la abolición de la esclavitud, la descentralización fiscal de El Estado y una nueva expulsión de los jesuitas. En términos educativos, se descentralizó también la educación superior permitiéndole a los colegios provinciales otorgar títulos académicos y se estableció la libertad de enseñanza, armonizando la existencia entre colegios públicos y privados con diferentes enfoques educativos:

El panorama de la educación pública entre 1845 y 1868 estuvo marcado por el conjunto de las medidas políticas, económicas y financieras de las reformas de mitad de siglo y también por las vicisitudes que tales medidas sufrieron. Como hecho principal tuvo la libertad de

enseñanza que en amplia medida fue promulgada en busca de poner fin a las tensiones entre Bogotá (la capital del Estado) y las provincias ávidas y en busca de mayores oportunidades para la juventud, entre tanto un sector de los líderes asentados en la capital buscaban radicalizar más sus posiciones para mantener el centralismo de los estudios. (Zuluaga-Garcés, 1999, p. 94)

Las reformas liberales, de acuerdo con lo planteado por Zuluaga Garcés (1999), inician con la ley de mayo 15 de 1850, que es justamente en donde se establece la libertad de enseñanza y se descentraliza la otorgación de títulos académicos y por tanto los currículos en la educación superior. Esto último tuvo un resultado adverso, en tanto la titulación pierde significancia para los jóvenes de la época, pues no había criterios de calidad en la educación a estos niveles. Por demás, la descentralización fiscal tampoco favoreció la financiación de la educación provincial, profundizando las desigualdades educativas con las ciudades centrales. Sin embargo, la apertura progresista del gobierno liberal permitió la creación en 1867 de la Universidad Nacional de (los Estados Unidos de) Colombia, máximo estandarte de la educación superior pública colombiana hasta hoy.

Por otro lado, la educación escolar de carácter privado en Bogotá experimentó algunos avances significativos dada la libertad de enseñanza. Ejemplo de ello son el Colegio del espíritu Santo -fundado en 1845-, la Escuela Nueva para Niñas (1849) que ampliaba el currículo para la educación femenina, el cual para la época aún era muy restringido y el colegio femenino de La Santísima Trinidad en 1856. Así pues, durante los años 50 y 60 del siglo XIX, se fueron progresivamente ampliando la creación y el fortalecimiento de escuelas públicas y privadas, permitiendo inclusive, de acuerdo con Zuluaga Garcés (1999), la fundación en 1865 de la primera escuela pública para niñas. La cartografía 6 muestra algunas de las instituciones educativas consolidadas entre 1820 y 1870 en Bogotá.

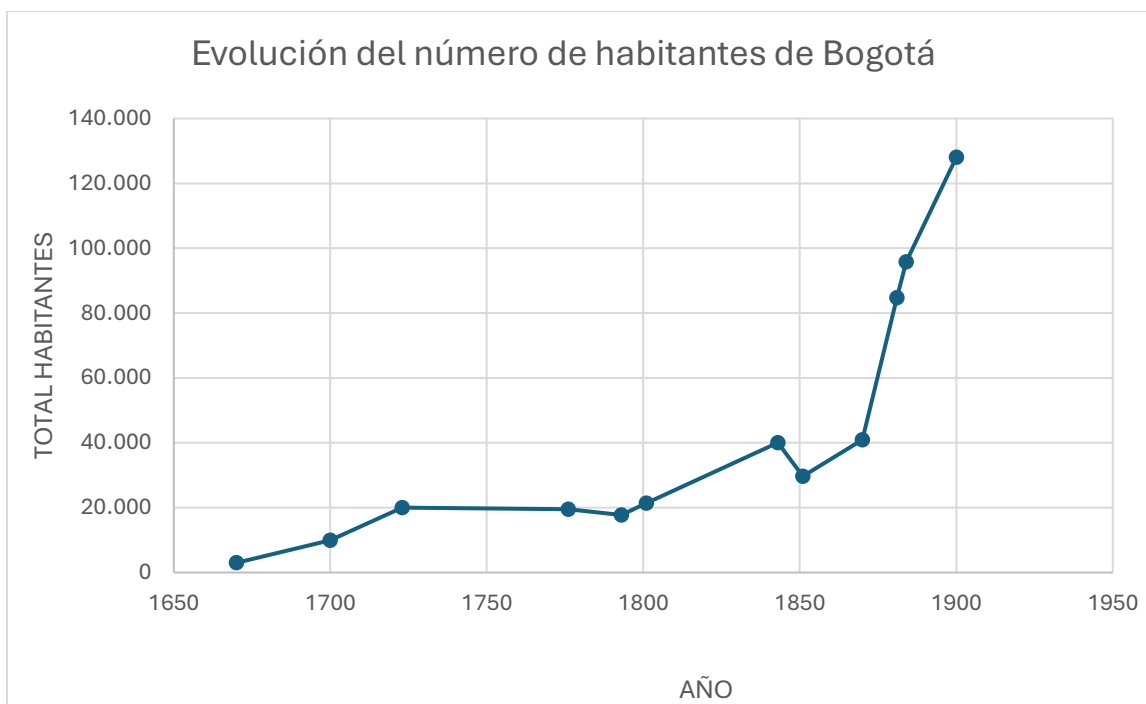


Cartografía 6. Instituciones educativas fundadas en Bogotá entre 1820 y 1870. Reconstrucción cartográfica aproximada con base en Escovar et al. (2004) y Fundación Misión Colombia (1988b). Se hace uso de datos geográficos de la Linux Foundation (s/f), la Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá (2023) y la Unidad Administrativa Especial de Catastro Distrital (2016, 2023). Sistema de Referencia de Coordenadas usado: WGS 84 (EPSG: 4326).

Es

necesario llamar la atención sobre el hecho de que, Bogotá, a mediados del siglo XIX, venía acumulando un conjunto de cambios significativos que comenzarían a tener una mayor resonancia en la segunda mitad de ese siglo. En primera instancia, habría que mencionar el pronunciado ascenso poblacional desde los años 50 en adelante, que se dio principalmente por procesos de inmigración desde las provincias generados por las continuas guerras civiles, lo cual logró contrarrestar la disminución de la población al interior de Bogotá relacionada con los masivos decesos causados por esas mismas guerras y por las continuas epidemias que se presentaron durante este siglo (Fundación Misión Colombia, 1988d). En este sentido, algunos datos presentan una tendencia vertiginosa del aumento de la población (Fundación

Misión Colombia, 1988d; Ibáñez, 1989), tal y como se muestra en la *Figura 5*. Otros autores como Montoya Garay (2014), señalan también la misma tendencia, pero con un incremento menos exponencial, en donde se pasa de 40.086 habitantes en 1843 a 78.000 en 1898.



*Figura 5. Evolución de la población total en Bogotá hasta el siglo XIX. Fuente: Ibáñez, P. (1989).*

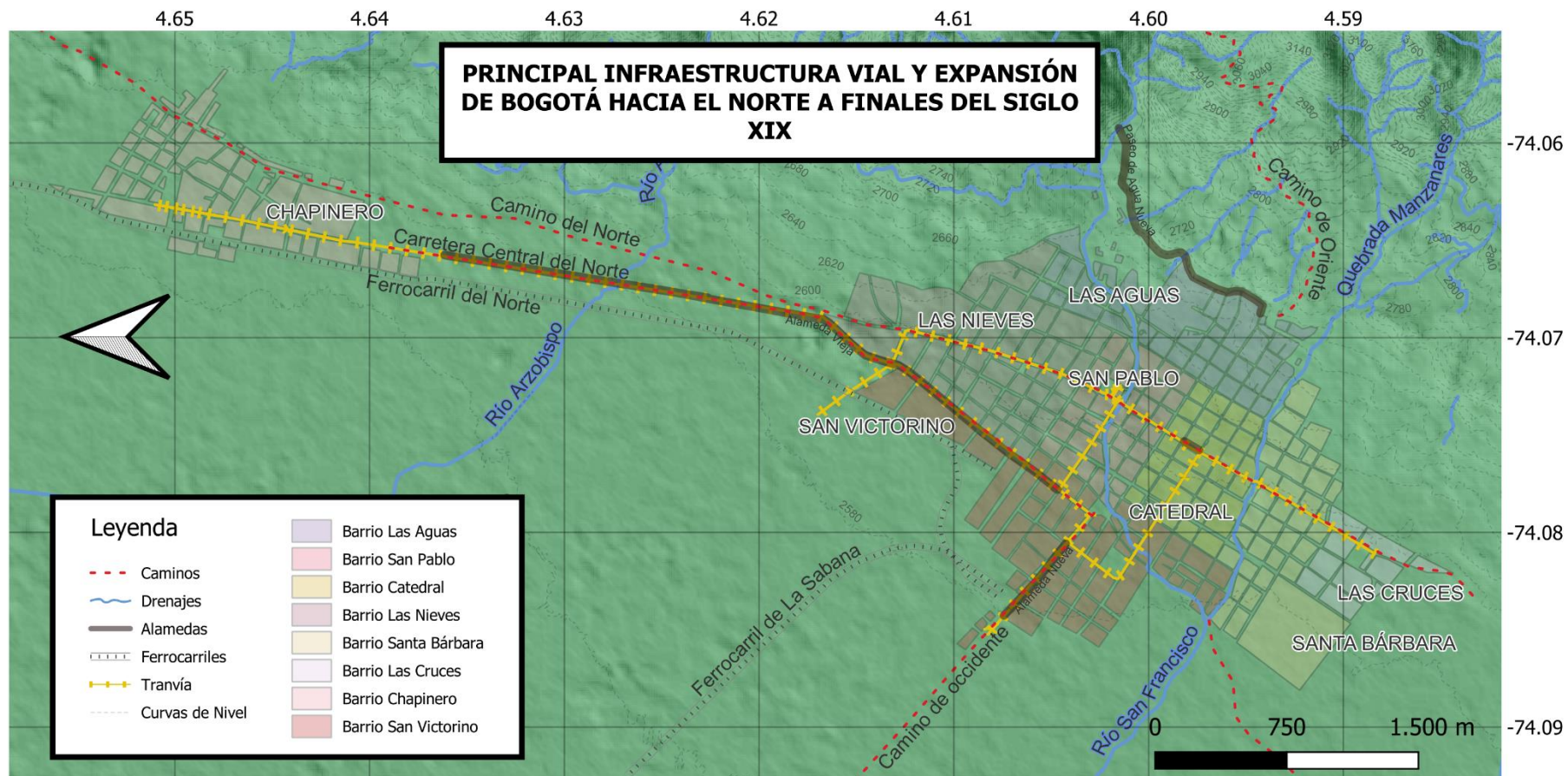
Estas tendencias demográficas además se encontraban relacionadas con una serie de cambios políticos y económicos que irían transformando la ciudad. Aparece aquí, por ejemplo, el proceso de desamortización de bienes de la iglesia por parte de los gobiernos liberales, lo cual progresivamente fue expropiando tierras y edificios que serían usados para construir la nueva ciudad poscolonial (Fundación Misión Colombia, 1988c). En este escenario se inicia un proceso de construcción de edificios republicanos y de refundación de los lugares coloniales, en donde obtienen su nombre actual la Plaza de Bolívar, la Plaza Santander, se construye el Capitolio y la Galería Arrubla, signo esta última del poder político de los comerciantes de la época. Y es que la economía va tomando nuevos rumbos relacionados con la producción primero de tabaco y luego de café, que fueron sentando las bases de una industrialización incipiente en Bogotá; por demás:

... Bogotá vio ampliada su área de explotación al integrar más fuertemente las economías regionales del oriente, el Valle del Magdalena y las áreas cafetaleras de la vertiente occidental

de la Cordillera Oriental. Y ello no solo porque fueron empresarios bogotanos quienes se desplazaron hacia las tierras cálidas para implementar los nuevos cultivos, sino también porque la ciudad atraía los empresarios de las regiones que luego de acumular un capital importante, se asentaban de manera permanente en Bogotá (Montoya-Garay, 2014, p. 101)

En este contexto se fue consolidando una nueva estructura social de la ciudad, en donde se reconocen claras diferenciaciones entre la gran masa popular, que estaba constituida principalmente por campesinos migrantes e indígenas, las clases medias emergentes en donde se identifican comerciantes, abogados, médicos y maestros, y las clases altas bogotanas, conformadas por terratenientes herederos del orden colonial y nuevos capitalistas (Montoya-Garay, 2014).

En tanto llegaban nuevamente los conservadores al poder en Colombia después de 1886, en la ciudad se comienza a regular de manera más estratégica el transporte al interior y hacia afuera de esta. Se va consolidando, por un lado, la implementación de un sistema de tranvías, caminos y alamedas que llegaban incluso hasta el extremo norte de la ciudad, al naciente barrio Chapinero, que hasta entonces era un lugar lejano de la ciudad tradicional. Por otro lado, se avanza en la implementación de una red ferroviaria que buscó superar la profunda desconexión en la que vivía entonces la urbe en relación con el resto del país (ver Cartografía 7). Fue así como “[e]l Ferrocarril del Sur se empezó a construir en 1896 y rápidamente unió a Bogotá con Soacha. En 1903 llegó a Sibaté. En esa forma, finalizando el siglo XIX, la Sabana de Bogotá contaba con algo más de cien kilómetros de vías férreas” (Fundación Misión Colombia, 1988c, p. 75).



Cartografía 7. Principal infraestructura vial de Bogotá y expansión hacia el norte a finales del siglo XIX. Reconstrucción cartográfica aproximada con base en Escovar et al. (2004). Se hace uso de datos geográficos de la Linux Foundation (s/f), la Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá (2023) y la Unidad Administrativa Especial de Catastro Distrital (2016, 2023). Sistema de Referencia de Coordenadas usado: WGS 84 (EPSG: 4326).

Chapinero fue además la oportunidad perfecta para que muchos habitantes de los barrios tradicionales migrasen del centro de la ciudad, el cual estaba imbuído en serios problemas sociales y de acceso a servicios públicos, hacia un espacio caracterizado por una ocupación del suelo basada en la construcción de casas quintas, lejos de la sobrepoblación, la pobreza, la delincuencia y las enfermedades que proliferaban en la Bogotá tradicional (Montoya-Garay, 2014). Se consolida así un eje de expansión hacia el norte de la ciudad de Bogotá, asociado principalmente a las clases medias y altas de la época; no obstante, el barrio la catedral siguió estando asociado al poder central y a las clases altas de la ciudad (Fundación Misión Colombia, 1988c).

Por otro lado, a propósito de la incipiente industrialización, se genera un proceso de colonización hacia el oriente por parte de las industrias de la época, alrededor del paseo de Aguanueva. Pero hacia el oriente también inició un proceso de colonización por los más pobres de la ciudad, cuyas "... viviendas eran, por lo general, cabañas endebles, construidas de tierra desecada y con callejuelas estrechas y polvorientas, sin servicios de alcantarillado, donde se concentraba una población mayoritariamente indígena y mestiza" (Montoya-Garay, 2014, p. 106). En este sentido Ibañez (1989) presenta un conteo de los tipos de edificaciones en Bogotá hacia finales del siglo, permitiendo identificar cómo las casas de dos plantas, que albergaban a las élites, eran las menos, seguidas en número de las casas de un piso, luego por *las tiendas* destinadas a los pobres, y en menor número los *ranchos* que albergaban a los nuevos migrantes empobrecidos (ver Figura 6). Sin embargo, *la Figura 7* muestra cómo el número de ranchos a finales del siglo realmente estaba en aumento. En todo caso, esta concentración de nuevos migrantes pobres en el oriente va a marcar el segundo eje de expansión de la ciudad. Es posible poner aquí en evidencia que los ejes de expansión de la segunda mitad del siglo XIX se corresponden con un acceso desigual al espacio urbano: al norte se instalan los más adinerados, al oriente la población más vulnerable.

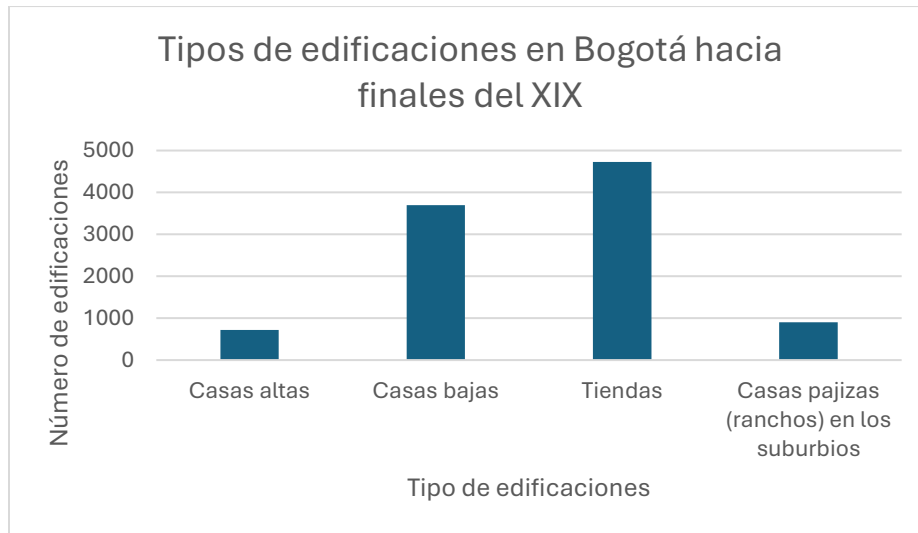


Figura 6. Conteo de los tipos de edificaciones a finales del siglo XIX. Fuente: Ibañez (1989)

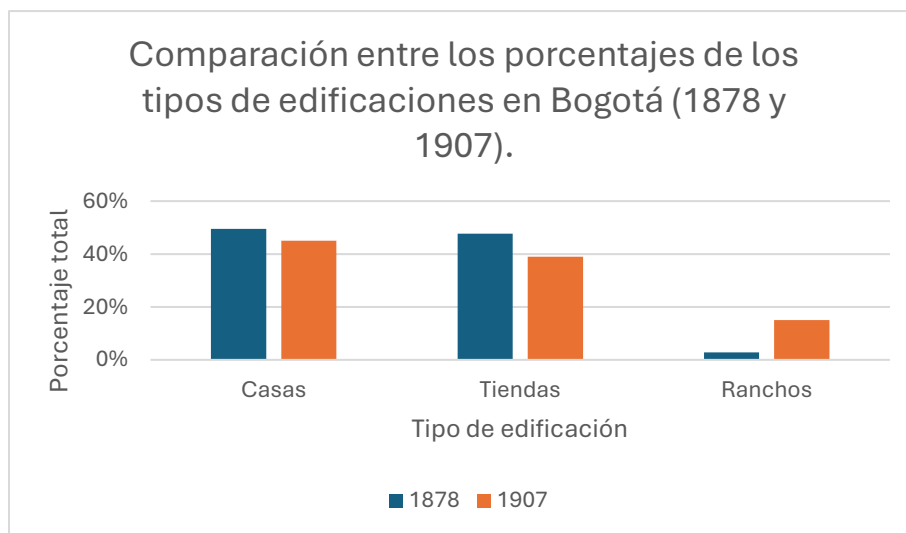
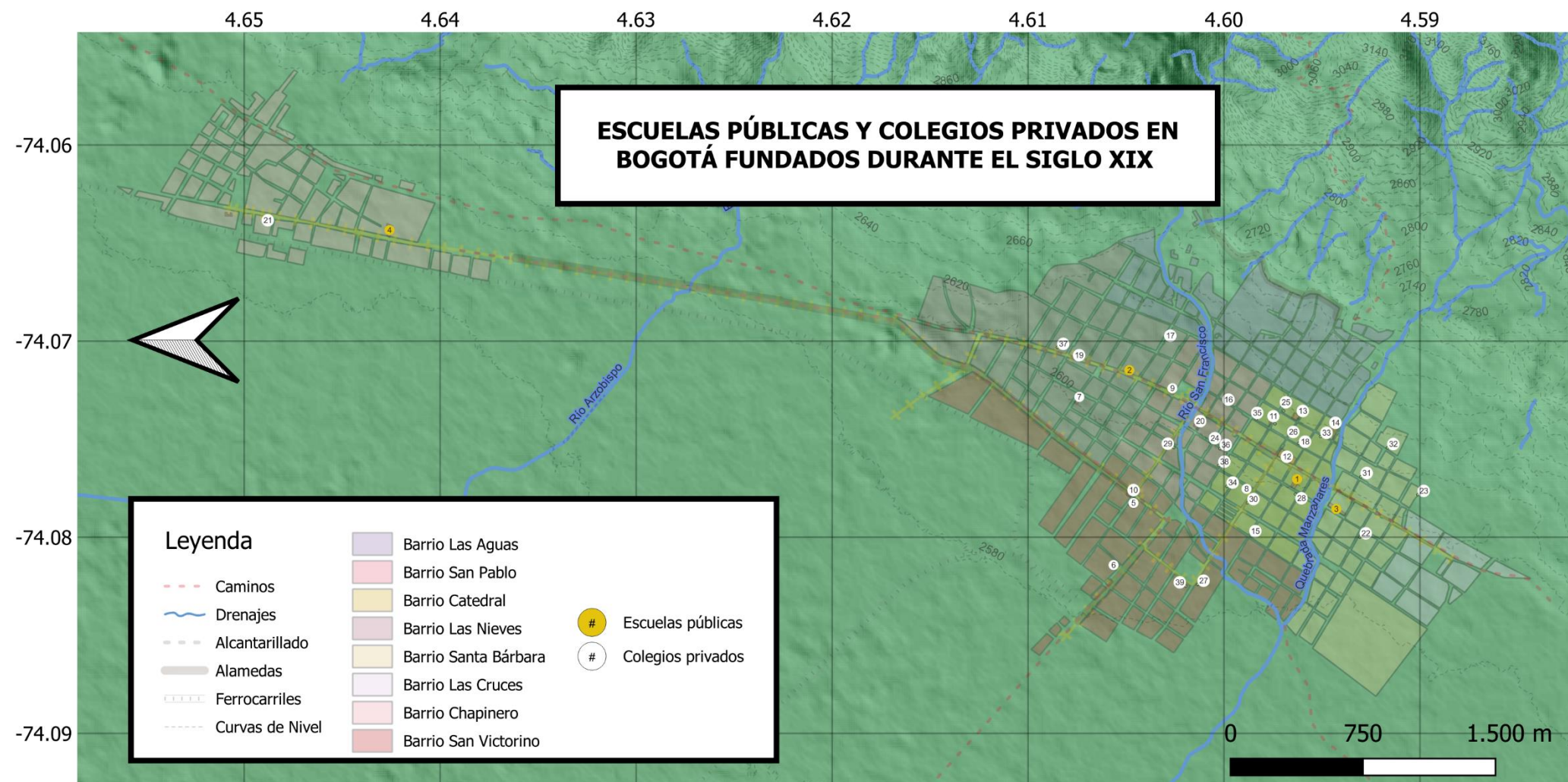


Figura 7. Porcentajes de los tipos de vivienda en Bogotá (1878 y 1907). Fuente: Montoya Garay (2014)

¿Cómo se emplaza entonces la educación en este escenario de desarrollo urbano desigual? En primera instancia, es necesario poner en evidencia cómo, desde la segunda mitad del siglo XIX, y a pesar de la marcada inestabilidad social y política de la época que no en pocas ocasiones dificultó la consolidación de la educación formal en Colombia, la velocidad en la que se crean nuevos colegios privados en Bogotá es notable, sumando un número diez veces mayor que el total de escuelas públicas fundadas en la ciudad hasta 1905 (ver Cartografía 8). Muchas de estas instituciones educativas privadas subsisten hasta nuestros días, en especial aquellas vinculadas a las distintas comunidades religiosas tradicionales de la ciudad.



No.	NOMBRE	FUNDACIÓN	CATEGORIA
1	Escuela Pública de la Catedral	1844	Escuelas Públicas
2	Escuela Pública de las Nieves	1849	Escuelas Públicas
3	Escuela Pública de Santa Bárbara	1849	Escuelas Públicas
4	Escuela Pública de Chapinero	1905	Escuelas Públicas
5	Colegio de la Merced	1832	Colegios privados
6	Colegio del Espíritu Santo	1867	Colegios privados
7	Colegio Americano para Hombres	1871	Colegios privados
8	Colegio Americano para Señoritas	1871	Colegios privados
9	Colegio Pestalozziano	1885	Colegios privados
10	Colegio Araújo	1886	Colegios privados
11	Colegio de María Inmaculada o Colegio de Bogotá	1886	Colegios privados
12	Colegio de San Bartolomé	1887 (refundación)	Colegios privados
13	Colegio Menor de Nuestra Señora del Rosario	1890	Colegios privados
14	Colegio Salesiano León XIII	1890	Colegios privados
15	Liceo Infantil	1890	Colegios privados
16	Colegio de Rueda	1891	Colegios privados
17	Colegio para Señoritas, Mercedes Ortiz	1891	Colegios privados
18	Colegio de la Presentación, Hermanas de la Caridad	1894	Colegios privados
19	Colegio de Nuestra Señora del Carmen	1894	Colegios privados
20	Colegio de las Señoritas Esguerras	1894	Colegios privados
21	Escuela para Niñas en Chapinero	1905	Colegios privados
22	Colegio Fernando J. Romero	1870	Colegios privados
23	Colegio San Luis Gonzaga	1871	Colegios privados
24	Colegio Alemán para Señoritas	1879	Colegios privados
25	Colegio de Colón	1885	Colegios privados
26	Colegio the Betlehemitas	1886	Colegios privados
27	Casa de Educación para Niñas	1887	Colegios privados
28	Colegio Académico	1887	Colegios privados
29	Colegio para Señoritas, Dolores Romero de A.	1887	Colegios privados
30	Colegio de Nuestra Señora del Socorro	1887	Colegios privados
31	Colegio de Santa Ana	1887	Colegios privados
32	Colegio de la Señorita Ifigenia Pinto	1887	Colegios privados
33	Colegio de Nuestra Señora del Pilar	1887	Colegios privados
34	Colegio de Nuestra Señora del Pilar	1891	Colegios privados
35	Liceo Nacional	1890	Colegios privados
36	Colegio Montoya	1892	Colegios privados
37	Colegio de Santiago Cortés	1893	Colegios privados
38	Colegio del Sagrado Corazón de Jesús para Señoritas	1894	Colegios privados
39	Colegio del Sagrado Corazón de María	1894	Colegios privados

Cartografía 8. Escuelas públicas y colegios privados fundados en Bogotá durante el siglo XIX (incluye la escuela de Chapinero fundada en 1905). Reconstrucción cartográfica aproximada usando la localización de instituciones educativas en el siglo XIX presente en Escovar et al. (2004). Se hace uso de datos geográficos de la Linux Foundation (s/f), la Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá (2023) y la Unidad Administrativa Especial de Catastro Distrital (2016, 2023). Sistema de Referencia de Coordenadas usado: WGS 84 (EPSG: 4326).

Resulta aquí claro cómo muchas de estas nuevas instituciones educativas se articulan a los ejes de expansión de la ciudad hacia al norte -incluyendo una nueva escuela pública fundada en chapinero en 1905 (ver Cartografía 8)- y hacia el occidente. Pero las instituciones educativas en general se concentran en las zonas de la ciudad en donde el precio del suelo es más elevado, tal y como se evidencia en la Cartografía 9, agrupándose principalmente en el centro de la ciudad, luego dispersándose hacia el norte, hacia el occidente y en menor medida hacia el sur, y acentuando finalmente la segregación socioespacial a las comunidades ubicadas en el oriente de la urbe puesta en evidencia en líneas precedentes.

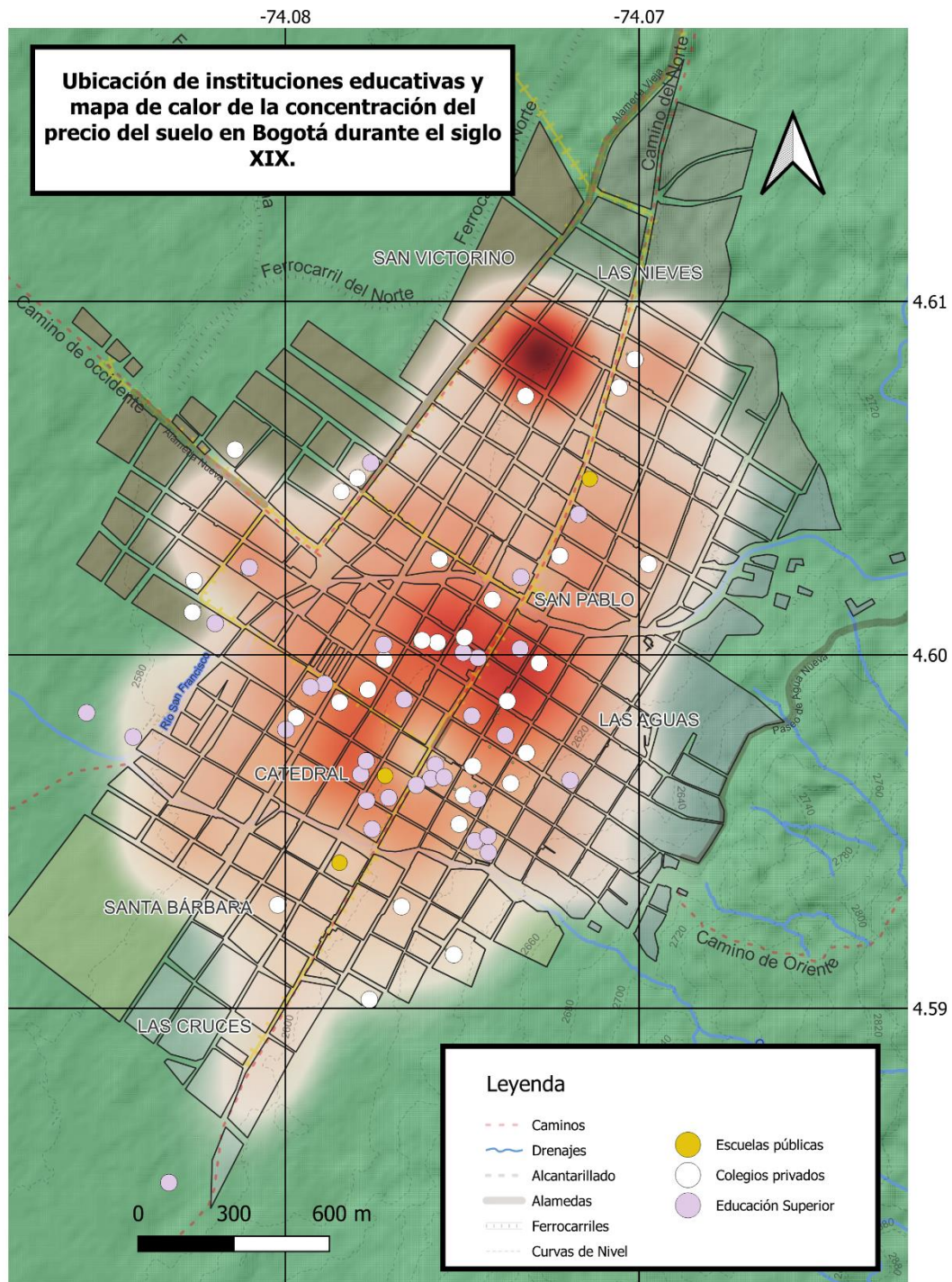
El desequilibrio entre escuelas públicas y privadas al cual se ha hecho referencia, intentó ser solventado a través de distintas apuestas de los liberales en el poder, incluyendo la denominada *Reforma instruccionalista* de 1870, la cual buscó:

... disminuir rápidamente el peso de la educación privada, por medio de una ofensiva importante en cuanto a la oferta de cupos disponibles y en lo que se refiere a la calidad del servicio... No obstante, el sector privado se vinculó a la campaña de desprestigio que emprendieron algunos sectores de la oposición contra el radicalismo liberal y las escuelas públicas, calificándolas de ateas y doctrinarias en asuntos políticos, con lo que lograron mantenerse como un proyecto alternativo, siempre vinculado a la propagación de los dogmas del catolicismo (González-Rojas, 1999, p. 174).

Con el propósito de avanzar en la obligatoriedad de la instrucción pública para los niños y niñas, se reconoce como un logro importante del gobierno de la época la consolidación de un censo infantil desarrollado en 1871, el cual arroja un total de 7621 niños y niñas en edad escolar en la ciudad de Bogotá (ver tabla 10), representando la treceava parte del total de la población bogotana para la época que era algo más de 40 mil personas.

Tabla 10. Resultados generales del censo infantil de 1871. Fuente: González-Rojas (1999)

Grupo de edad	Niños	Niñas	Total por grupo de edad
<b>Menores de 7</b>	1.605	1.840	3.445
7 a 15 años	2.053	1.763	3.816
Subtotal	3.658	3.603	7.261



Cartografía 9. Ubicación de instituciones educativas fundadas en el siglo XIX y mapa de calor de la concentración del precio del suelo en Bogotá 1878 (los colores oscuros representan mayor concentración de precios altos del suelo y los colores claros un menor precio). Reconstrucción cartográfica aproximada usando la localización de instituciones educativas en el siglo XIX presente en Escovar et al. (2004) y el mapa de valores de uso del suelo de Bogotá en 1878 presentado por Montoya Garay (2014). Se hace uso de datos geográficos de la Linux Foundation (s.f.), la Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá (2023) y la Unidad Administrativa Especial de Catastro Distrital (2016, 2023). Sistema de Referencia de Coordenadas usado: WGS 84 (EPSG: 4326).

La reforma instruccional liberal sin embargo terminaría, como fue costumbre durante el siglo XIX, con una guerra civil sucedida entre 1876 y 1877, lo cual significaría el comienzo del fin de las reformas educativas liberales y del periodo liberal de la segunda mitad del siglo, el cual se extendió con algunas breves intermitencias durante más de tres décadas desde 1849. Se abre en este escenario las puertas a la *Regeneración*, materializada a través del agenciamiento de Rafael Núñez, quien lograría la promulgación de una nueva constitución en 1886 y, en el plano educativo, a través del denominado *Plan Zerda*, la centralización de la instrucción pública y la armonización entre la educación formal y los principios y valores católicos tan arraigados en la sociedad colombiana, esgrimidos como bastión ideológico orientado a la recuperación del principio de autoridad y al distanciamiento definitivo con las ideas liberales radicales (Vahos, 1999).

A propósito de la educación para la mujer bogotana a finales del siglo, vale la pena resaltar el aumento progresivo de instituciones educativas para mujeres (ver Cartografía 8) sobre todo fundados por distintas comunidades de religiosas católicas, tales como el colegio Sans Façon, el Sagrado Corazón de Jesús, el María Auxiliadora (fundado en 1900) o la escuela para niñas en Chapinero. Es de resaltar que, en la segunda mitad del siglo XX, no solamente fue ganando presencia la mujer en el sistema educativo, sino que, además, la formación femenina fue avanzando en el terreno de la formación profesional, como en la telegrafía, las finanzas, en labores manufactureras como en la industria textil y en la docencia, a propósito de la cual se crea *La Escuela Normal de institutoras de Bogotá* en 1872 (Quijano-Samper & Sánchez Moncada, 1999). En suma, sobre la educación para la mujer bogotana en la segunda mitad del siglo XIX, es posible referir que:

Para 1869, Bogotá contaba con cuatro escuelas públicas –una en cada barrio– y ocho colegios privados [orientados a la atención de niñas]. Desde 1827 hasta 1910 se registra la existencia de 67 colegios privados, exceptuando los colegios regentados por las religiosas... (Quijano-Samper & Sánchez Moncada, 1999, p. 143)

De manera general, la última década del siglo presentaría un aumento sostenido en la oferta educativa y en los cupos efectivos para las niñas y niños en Bogotá; sin embargo, la cobertura general era aún muy limitada, y exclusiva para unos pequeños sectores de la población (Zapata, 1999). Cabe señalar además que los índices de analfabetismo en el país seguían

siendo alarmantes, además que la atención a la educación pública elemental tampoco contó con la suficiente atención durante el gobierno conservador de finales del XIX y principios del XX, por falta de voluntad política combinada con la ya tradicional falta de fondos necesarios para el desarrollo educativo del país. Se avanza, sin embargo, tímidamente en la formación docente, anclada claramente al nuevo proyecto ideológico dominante (Vahos, 1999).

Tenemos pues la educación nuevamente como bien social en disputa entre las dos vertientes ideológicas y políticas del país durante el primer siglo de la república. Este escenario de alta conflictividad social, de innumerables guerras civiles, ha dificultado la consolidación del sistema educativo colombiano, y ha influido claramente en el desarrollo de la educación en Bogotá, el cual sigue siendo limitado y es en sí mismo correlato de la segregación social y espacial de la época. Sin embargo, el conflicto es indicador de movimiento, de cambio, y el siglo XX llega al fin con los primeros pasos firmes hacia la modernización, al menos en los centros urbanos, en donde la capital colombiana mantendrá un rol protagónico. Será menester revisar su desarrollo urbano en el siglo pasado en clave de comprensión de la progresiva consolidación socioespacial de la escuela en la ciudad.

## BOGOTÁ, SIGLO XX

Desde finales del siglo XIX y comienzos del XX, el auge cafetero en el país fue impulsando un conjunto de contundentes transformaciones sobre la estructura productiva del país, reorganizando la infraestructura nacional, particularmente en relación con la construcción de ferrocarriles y carreteras orientadas hacia los puertos, y constituyendo una nueva red de ciudades que impulsó su tardía modernización para aquel entonces. Esta nueva infraestructura de transporte estimuló además el comercio al interior del país, lo cual se iría capitalizando especialmente en las grandes ciudades, como Medellín, Cali, Barranquilla y por supuesto Bogotá, ciudades que constituirán la cuadricefalia industrial del siglo XX colombiano (Montoya-Garay, 2014).

Sin embargo, no todas las ciudades «despegaron» al mismo tiempo ni tuvieron las mismas características. Medellín fue la primera en consolidarse como centro industrial y se

especializó en la industria textil; seguidamente surgió Barranquilla pues era el principal puerto del país, especializándose en industrias de alimentos y madera, posteriormente surge Bogotá y luego Cali, que exhibieron el menor nivel de especialización relativa... (Instituto Geográfico Agustín Codazzi, 2011, p. 218)

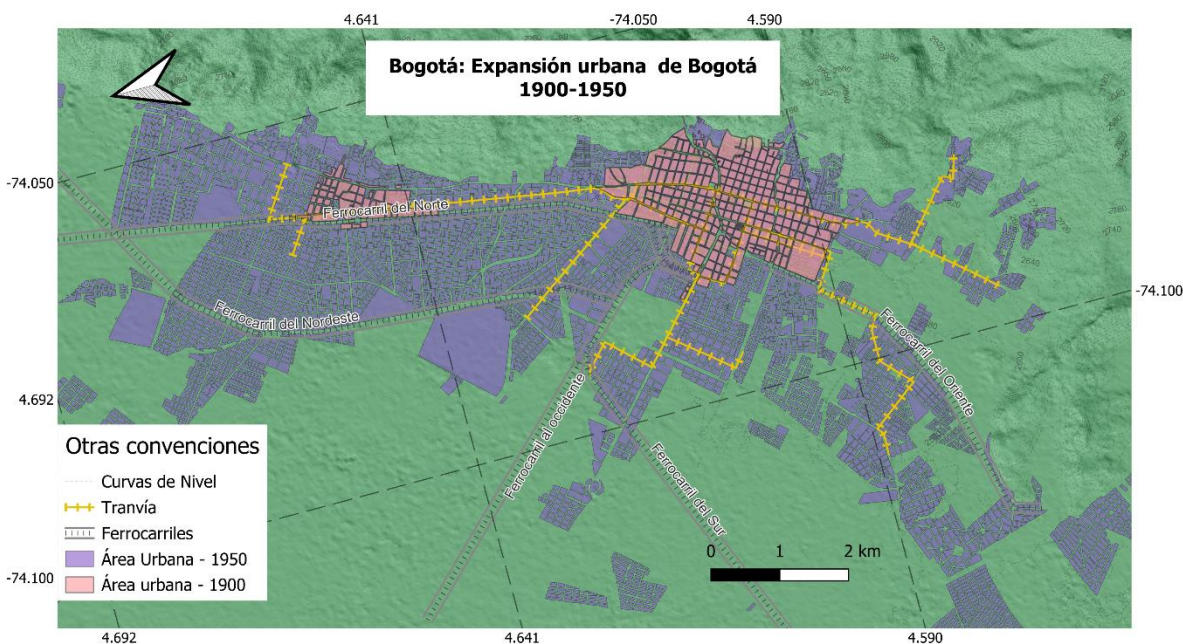
Este nuevo panorama, en todo caso parece haber estimulado el sector industrial bogotano; de hecho, la producción de la ciudad se vio favorecida en relación con la diversificación de sus actividades económicas:

Es preciso tener en cuenta que la tendencia predominante que mostró el proceso de industrialización en las postrimerías del siglo XIX y comienzos del XX fue la del desarrollo de importantes centros fabriles dedicados de manera preferencial a la producción de alimentos tales como de chocolate y de pastas alimenticias, al igual que molinos de trigo y cervecerías. En la segunda década del siglo esta tendencia empezó a variar debido a que el incremento en la construcción de carreteras y ferrocarriles permitió una apreciable ampliación del mercado interno. (Fundación Misión Colombia, 1988h, p. 42)

Así, durante las primeras décadas del siglo XX, Bogotá fue testigo del fortalecimiento de un pequeño sector industrial, constituido por cervecerías, fábricas de alimentos, de materiales de construcción, de curtidos y zapatos, de gaseosas, de artículos de aseo, de textiles, de productos químicos, entre otros (Corporación La Candelaria, 2006). Este naciente proceso de industrialización sería más adelante impulsado, de manera paradójica, por *La Gran Depresión* de 1929, que obligó a la creación y fortalecimiento de mercados internos en la región; sin embargo, dada la dependencia misma de la industria bogotana de capitales y materias primas extranjeras, su autonomía fue mínima, estuvo en tensión con las dinámicas arancelarias que regulaban las importaciones necesarias para su desarrollo, y en últimas, estuvo condenada a un crecimiento precario y marginal durante la primera mitad del siglo (Montoya-Garay, 2014). En este contexto, el impacto de este primer auge industrializador del siglo XX sobre la morfología urbana fue mínimo y más bien se ajustaba convenientemente a la configuración de la ciudad, que presentaba claros patrones de expansión orientados por los ferrocarriles hacia al norte y el occidente (ver Cartografía 10):

... la localización industrial estuvo inicialmente condicionada a la cercanía a los recursos y comenzaron a ubicarse, desde el siglo XIX, talleres e instalaciones para trabajar arcillas y arenas, sobre el costado oriental de la ciudad. Las industrias surgidas en las décadas de los

veinte y treinta, sin embargo, dependían más de la infraestructura de comunicaciones y comenzaron a preferir la “T” que conformaba la reciente red férrea constituida por el ferrocarril del Norte y el Camino de occidente, ocupando las fábricas una amplia franja al occidente del Centro histórico y que en los años treinta llegaría hasta Puente Aranda (Montoya-Garay, 2014, p. 132).



*Cartografía 10. Expansión urbana de Bogotá 1900-1950. Se evidencia cómo los ejes de expansión son el norte, el occidente y el suroccidente. Fuentes: Bernal Velásquez & Instituto geográfico Agustín Codazzi (s/f), Escovar et al. (2004) y Corporación La Candelaria (2006). Se hace uso de datos geográficos de la Linux Foundation (s.f.), y la Unidad Administrativa Especial de Catastro Distrital (2016, 2023). Sistema de Referencia de Coordenadas usado: WGS 84 (EPSG: 4326).*

Paralelamente, la ciudad fue multiplicando a un ritmo frenético su número de habitantes (ver figura 8), pasando de algo menos de cien mil habitantes a comienzos de siglo XX a alrededor de millón y medio hacia los años 60 de ese siglo. “Este incremento de población es debido esencialmente a la afluencia de diversas corrientes migratorias, hasta el punto de que comenzando la segunda década del siglo sólo uno de cada tres habitantes de la capital era oriundo de Bogotá” (Fundación Misión Colombia, 1988g, p. 24). Consecuentemente, la densidad poblacional también iría aumentando en tanto se presionó la creación de inquilinatos en donde vivían múltiples familias -con precarias condiciones de vida-, y se avanzó en la subdivisión de las antiguas edificaciones para ampliar el número de unidades habitacionales.

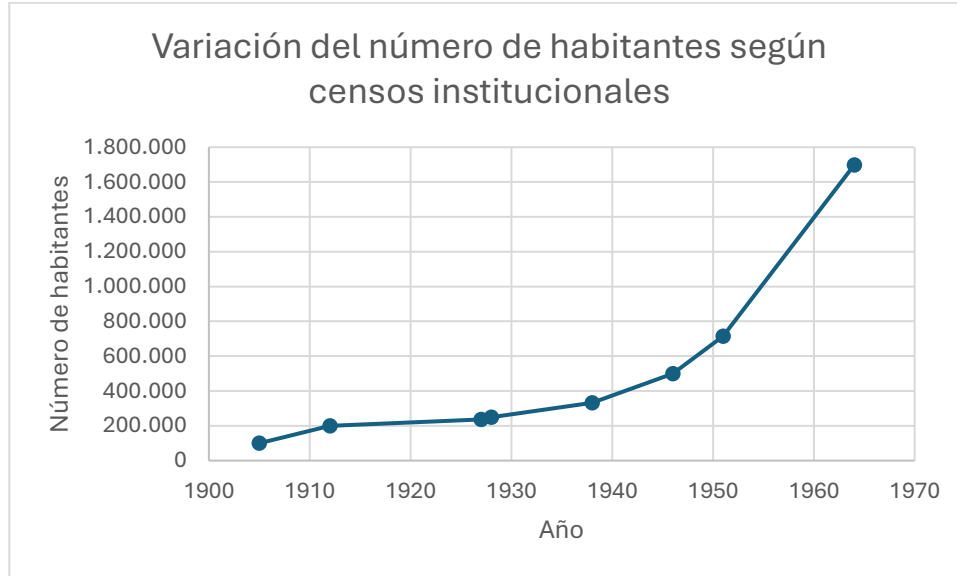
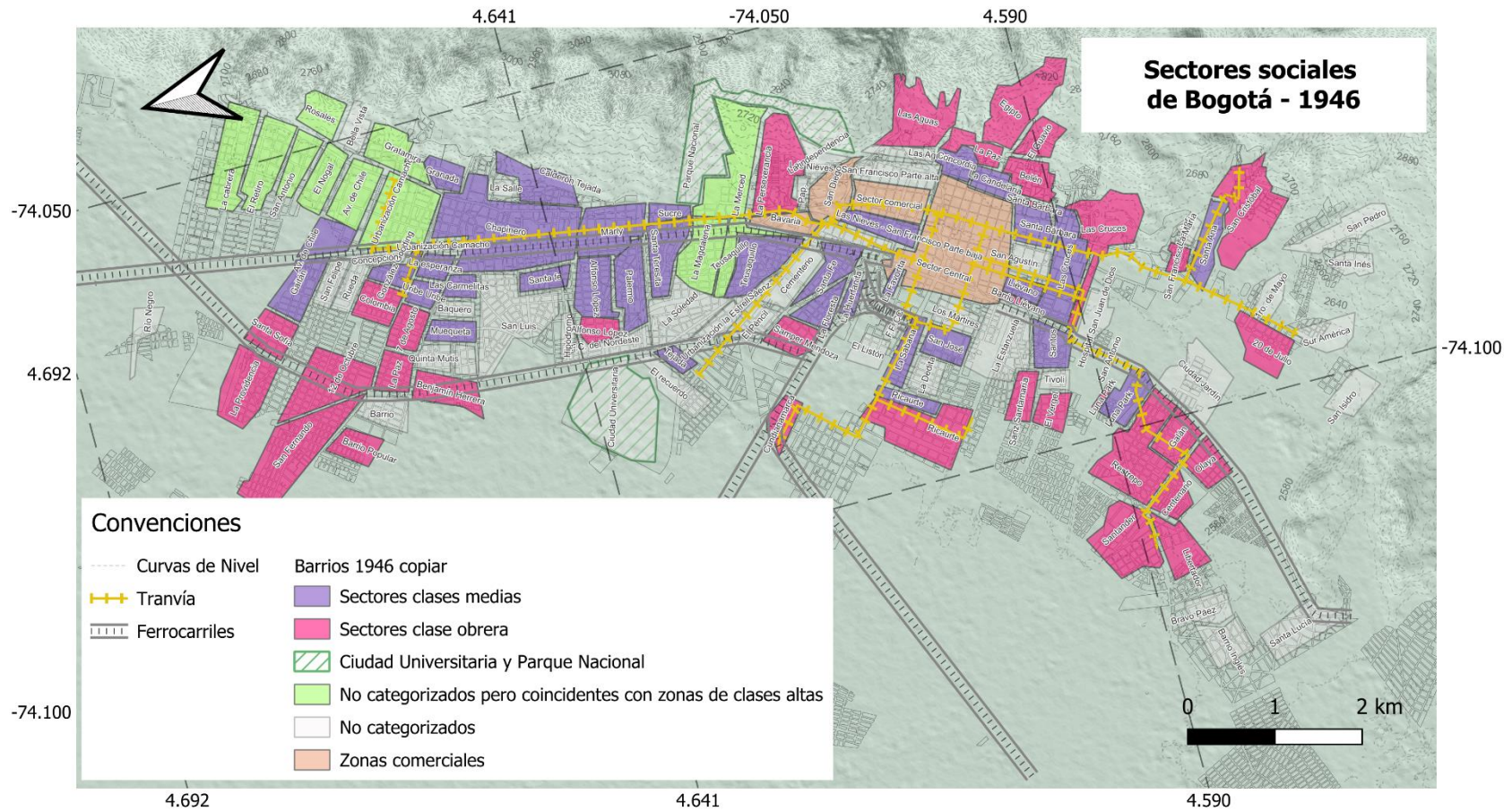
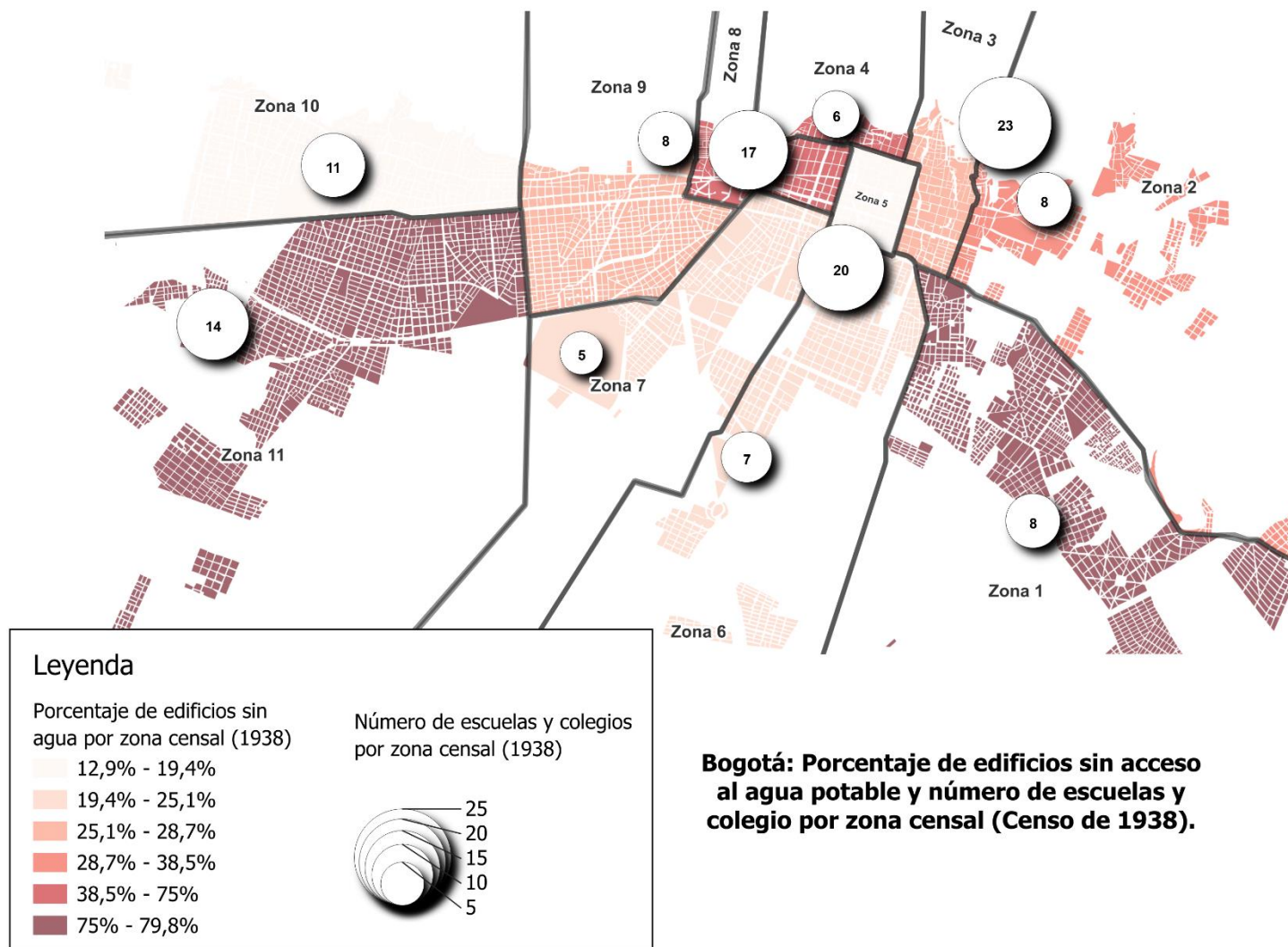


Figura 8. Crecimiento poblacional según censos institucionales. Fuente: Fundación Misión Colombia (1988g)

A comienzos de siglo, las clases populares seguirían ocupando las periferias del centro de la ciudad, como el viejo Paseo Bolívar al oriente, y el centro mismo, habitando los tumultuosos inquilinatos, e incomodando a las clases sociales más favorecidas que progresivamente se irían desplazando hacia el norte; por el contrario, la ocupación obrera y popular se expandiría hacia el sur (ver cartografías 11 y 12): “Las gentes estaban plenamente conscientes de que para distinguirse y consolidar una categoría social era preciso habitar en el Norte de la ciudad. En esa forma, el contraste con las zonas del Sur se hacía cada vez más notorio” (Fundación Misión Colombia, 1988g, p. 42). Progresivamente así irán apareciendo nuevos barrios de élite hacia el norte, como Chapinero, La Merced en Teusaquillo, El Nogal y Los Rosales; por su parte, las nuevas clases medias, hijas de la industrialización incipiente y el fortalecimiento progresivo de la burocracia estatal, también buscarán distanciarse de la barriada popular, ocupando las viviendas recién abandonadas por los más ricos en el centro y ubicándose en las proximidades de los nuevos barrios de élite en el norte (Montoya-Garay, 2014).



*Cartografía 11. Sectores sociales en Bogotá según la Contraloría de la República - 1946. Se evidencia cómo los sectores obreros mantienen una tendencia periférica que se dispone hacia el centrooriente, al sur, al occidente y noroccidente. Barrios de élite como Los Rosales y El Nogal se ubican al nororiente. Las clases medias también se ubican hacia el norte principalmente. Fuente: Bernal Velásquez & Instituto geográfico Agustín Codazzi (s/f), Escovar et al. (2004), Corporación La Candelaria (2006) y Contraloría general de la República (1946). Se hace uso de datos geográficos de la Linux Foundation (s.f.), la Empresa de Acueducto y la Unidad Administrativa Especial de Catastro Distrital (2016, 2023). Sistema de Referencia de Coordenadas usado: WGS 84 (EPSG: 4326).*



Cartografía 12. Bogotá: Porcentaje de edificios sin acceso al agua potable y número de escuelas y colegio por zona censal (Censo de 1938). Se pone en evidencia cómo en las zonas segregadas las cifras sobre acceso al servicio de acueducto resultan alarmantes. También resulta evidente que para el año del censo (1938), el número de escuelas se encuentra mayoritariamente ubicado en el centro de la ciudad. Fuente: Bernal Velásquez & Instituto geográfico Agustín Codazzi (s/f), Escovar et al. (2004), Corporación La Candelaria (2006), Contraloría general de la República (1946) y Dirección Nacional de Estadística (1953). Se hace uso de datos geográficos de la Linux Foundation (s.f.), la Empresa de Acueducto y la Unidad Administrativa Especial de Catastro Distrital (2016, 2023). Sistema de Referencia de Coordenadas usado: WGS 84 (EPSG: 4326).

En todo caso, el aumento desproporcionado de la población trajo consigo un conjunto de serias dificultades que complicaron la vida en la urbe: Además del déficit de vivienda que ya fue mencionado, la insalubridad general estaba al orden del día, existía una marcada carencia en servicios públicos, el acceso a bienes y servicios era limitado y sus costos elevados, y se iba configurando un claro panorama de segregación que victimizaba a los más vulnerables. Así, si bien las carencias urbanas eran generalizadas, "... decir barrio obrero en Bogotá significaba insalubridad, carencia de agua, excusados, alcantarillado y servicios de aseo y vigilancia" (Fundación Misión Colombia, 1988g, p. 32). En este punto, vale resaltar que para la época, el alto nivel de insalubridad de la ciudad y especialmente de las barriadas populares, se expresaba en la alarmante presencia de enfermedades como la tuberculosis, tifo, difteria, epidemias de gripe, e incluso la lepra:

En cuanto a las enfermedades que la sociedad afrontaba con mayor temor y con la atávica escasez de recursos, figuraba en primer lugar la lepra, que en esa época, casi igual que en los tiempos bíblicos, aterrorizaba a las gentes hasta auténticos extremos de histeria (Fundación Misión Colombia, 1988h, p. 13).

Ante la continua presión segregadora, los trabajadores de la ciudad, obreros y artesanos, no fueron actores pasivos en el orden desigual que constituía la sociedad bogotana; por el contrario, existieron distintos tipos de asociaciones sindicales y gremiales que les permitió promover acciones colectivas encaminadas a exigir reivindicaciones laborales, pero también sociales en general. Así, hubo procesos de lucha política a partir de los cuales lograron la disminución de la jornada laboral, incrementos salariales, la nacionalización del tranvía que estaba en manos de operadores extranjeros y el derrocamiento de funcionarios municipales corruptos que malversaban los recursos públicos de la ciudad (Fundación Misión Colombia, 1988h).

La polarización social norte-sur (norte para los más privilegiados y sur para las clases subalternas), fue configurando, junto con los corredores de transporte intermunicipal hacia el norte y el occidente, los ejes de la nueva expansión urbana. Así, hacia el norte (nororiental principalmente) las élites y clases medias aprovechaban el eje de la carrera séptima, el tranvía y el ferrocarril para reubicar sus viviendas y sus equipamientos urbanos relacionados -como los colegios privados que van apareciendo a lo largo de todo el siglo-, hacia el sur los sectores

populares irían articulándose a la extensión de la carrera décima y la avenida Caracas en ese sentido (Montoya-Garay, 2014). El eje de expansión hacia al occidente, aún en las primeras décadas del siglo, iría constituyendo predominantemente un carácter comercial y manufacturero (Corporación La Candelaria, 2006).

Así pues, la ciudad sale finalmente de los límites urbanos que parecían inamovibles durante todo el siglo XIX, e inicia un proceso también acelerado de creación de nuevos barrios, multiplicando su tamaño 3,6 veces entre 1905 y 1927; sin embargo, al comienzo del siglo el gobierno de la ciudad tenía serios problemas de planificación, pues en varias ocasiones, las empresas extranjeras contratadas para la ejecución de obras de infraestructura, debieron levantar sus propios planos o recurrir a la memoria de los trabajadores bogotanos para poder consolidar las obras que les habían sido asignadas. Por demás, la corrupción y la crisis fiscal estaban a la orden del día, en medio de múltiples tensiones entre la administración estatal y privada de servicios públicos como el aseo, el transporte y el acueducto, en donde muchas veces la solución, al menos durante la primera mitad del siglo, fue su estatización. Existió también una larga puja entre el gobierno nacional, la provincia de Cundinamarca y la ciudad de Bogotá por la administración de los recursos públicos, pues la ciudad buscó continuamente autonomía fiscal y la priorización de sus necesidades frente a la provincia y la nación, pero tendrían que pasar varias décadas antes de que algo así fuera posible en términos normativos. Aun con tales conflictos y dificultades, es posible destacar durante las tres primeras décadas del siglo XX obras como la avenida Chile, la Estación de tren de la Sabana, distintas plazas de mercado, el matadero municipal, entre otros avances significativos -pero aún insuficientes- en alcantarillado y pavimentación (Fundación Misión Colombia, 1988g).

Así mismo, fue inaugurado en 1925 el Hospital San José, con equipamiento moderno que buscaba mitigar los impactos en la salud de las críticas condiciones de salubridad generalizada, apoyado además por campañas de higienización inspiradas en políticas públicas europeas, que fueron mejorando indicadores como el de la mortalidad infantil (Fundación Misión Colombia, 1988h). Sin embargo, Montoya-Garay (2014) pone sobre la mesa las dinámicas de segregación asociadas a la higienización de la siguiente manera:

... lo que mejor ejemplifica la modernización social fue el impulso de las políticas higienistas. Estas en gran medida fueron trasladadas desde Europa e integradas al proceso de

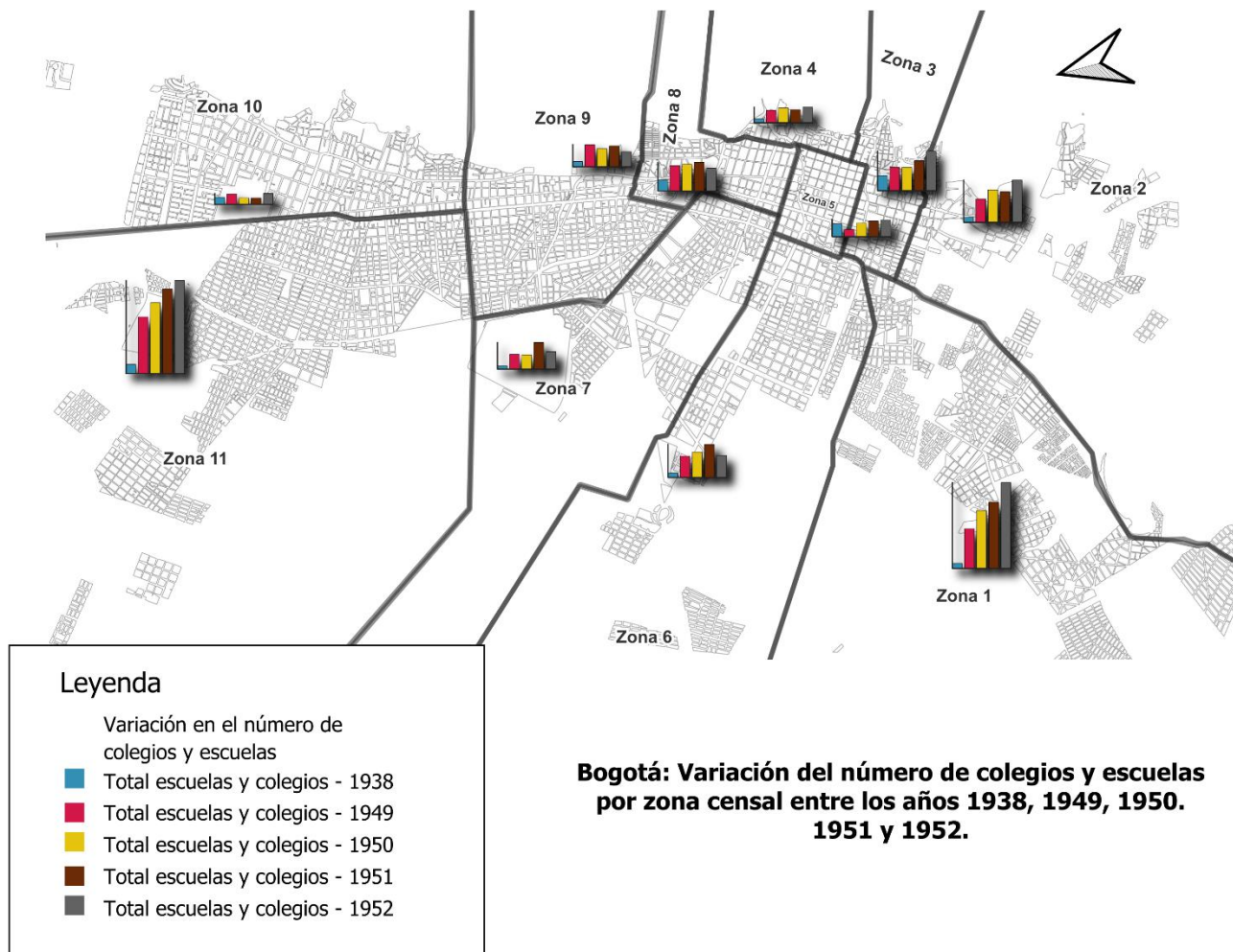
industrialización, reflejándose directamente como políticas de estado que buscaban, aparte de resolver los reales problemas de salubridad, corresponder con la creciente necesidad de ejercer un mayor control sobre las masas urbanas en un contexto de conflicto... En todo caso, las políticas de saneamiento permitieron una mejora importante en el suministro de agua y alcantarillado, orientando los patrones de urbanización hacia la concentración de la población pobre en barrios obreros, en muchas ocasiones construidos por el clero, y que añadía una nueva forma de segregación a aquellas tradicionales derivadas de la acción de la Iglesia y el Estado en materia urbana (Pág. 116).

Este auge modernizador de los saberes y prácticas institucionales también fue consolidando un nuevo discurso sobre la niñez y la educación que se oponía las posturas decimonónicas dominantes al respecto (Álvarez-Gallego, 1999): En primera instancia, frente a la relación entre la sociedad y la niñez en general, se refuerza la intención de sustituir la idea de caridad por la de utilidad social, en donde atender y cuidar al ser humano en la niñez implicaría su inserción positiva futura en la sociedad. En segunda instancia, se diversifican los saberes e instituciones que deben atender a la niñez desprotegida, en donde se posicionan nuevos saberes y prácticas jurídicas, médicas, sociológicas y pedagógicas que apuntan en este sentido. Si bien, la situación de la niñez desprotegida en Bogotá fue una alarmante realidad a lo largo de todo el siglo XX, la administración de la ciudad comienza a institucionalizar en las primeras décadas del siglo prácticas asociadas con la importancia de atender en forma estratégica este vulnerable sector de la sociedad, e inicia un lento pero progresivo camino hacia su cuidado integral.

No es casualidad en todo caso, el hecho de que el modelo pedagógico de *Escuela Activa*, haya sido impulsado a comienzo del siglo XX por médicos, que desde una concepción científica sobre el ser humano y la niñez, debatían sobre la necesidad de contrarrestar la *educación tradicional*, basada en el aprendizaje memorístico y en el autoritarismo; por el contrario, la escuela activa recogía la obra de importantes pedagogos como Pestalozzi, Dewey y Decroly, que ponían en el centro de la educación el proceso de aprendizaje del estudiantado, mediado por ambientes favorables para el mismo y estimulando la creatividad y el trabajo colectivo (Ó. Saldarriaga & Sáenz-Obregón, 1999). La escuela activa además significó para Bogotá la constitución de un nuevo conjunto de instituciones orientadas al fortalecimiento de la educación escolar, pasando por la creación de la facultad de educación

de la Universidad Nacional de Colombia, El Instituto Pedagógico Nacional para señoritas (creado en 1917, la cual sería la institución antecesora a la Universidad Pedagógica Nacional), la Escuela Normal Central de los hermanos cristianos, El gimnasio Moderno, entre otras; además se estimuló la circulación de revistas orientadas a la educación y la pedagogía. Este panorama hizo de Bogotá el epicentro de la difusión de la Escuela Activa a nivel nacional, aún en cuanto pueda afirmarse que la orientación de esta corriente pedagógica tuvo un énfasis más rural que urbano, dada la desconfianza que aún tenían los agentes educativos sobre la vida en la ciudad, inmoral y perversa (Ó. Saldarriaga & Sáenz-Obregón, 1999).

Durante la primera mitad del siglo XX asimismo, en términos educativos, se discutió en el país la propuesta de *Reforma Educacionista* (Noguera, 1999), impulsada por La Misión Pedagógica Alemana de 1924. Aunque no logró ser aprobada, sí suscitó múltiples debates sobre la educación en Colombia, pues señalaba entre otras cosas la necesidad de unificar las universidades regionales, de articular la escuela con el nuevo énfasis institucional en la higienización de la sociedad, de promover y multiplicar los restaurantes escolares, el aumento progresivo en el número de escuelas y de estudiantes atendidos por estas, y cambios curriculares como la introducción del inglés y el francés en vez del latín. Se discutió en este contexto la apertura de la formación en bachillerato para mujeres y la importancia de la autonomía universitaria para el desarrollo educativo. Así también se estimuló la creación de universidades liberales como El Externado, la Libre y la Republicana, a la vez que se abrieron espacios de formación para adultos de alfabetización, y de formación en artes y oficios que buscaban además contrarrestar la expansión del comunismo. En suma, los debates sobre la educación en Colombia y su modernización, cobraron gran relevancia, impulsando cambios de manera progresiva en el sistema de relaciones de la administración municipal con la educación, y en el sistema educativo en general. En este sentido, uno de los cambios más evidentes, entrados a la segunda mitad del siglo XX, es el progresivo aumento del número de escuelas públicas y privadas en las zonas urbanas segregadas (ver Cartografía 13).

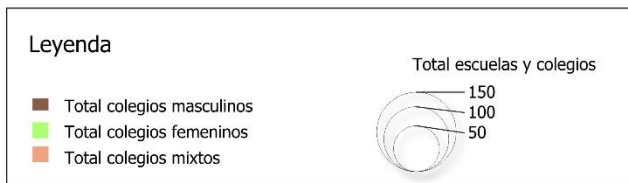


*Cartografía 13. Variación del número de colegios y escuelas por zonas censales entre los años 1938, 1949, 1950, 1951 y 1952. Se pone en evidencia cómo en las zonas marginadas (noroccidente y sur principalmente), el número de instituciones educativas escolares aumenta significativamente, probablemente en atención a las nuevas concepciones sobre la educación, especialmente aquella referida a la utilidad social de la atención al infante (Álvarez-Gallego, 1999). Fuente: Bernal Velásquez & Instituto geográfico Agustín Codazzi (s/f), y Dirección Nacional de Estadística (1953). Se hace uso de datos geográficos de la Linux Foundation (s.f.) y la Unidad Administrativa Especial de Catastro Distrital (2016, 2023). Sistema de Referencia de Coordenadas usado: WGS 84 (EPSG: 4326).*

A propósito de la educación para las mujeres, ya para 1922 se contabilizaban 22 escuelas públicas para niñas, repartidas en distintos barrios de la ciudad; en ocasiones una misma escuela podía atender, separándolos por horarios, a niñas y niños (Quijano-Samper & Sánchez Moncada, 1999). Es de resaltar que, hacia 1952, la brecha entre el número de escuelas masculinas y femeninas se había reducido a tal punto que los registros estadísticos institucionales contaban el mismo número de escuelas para hombres y mujeres -289 para cada sexo- (Dirección Nacional de Estadística, 1953), eso sí distribuidas de manera diferencial entre las distintas zonas de la ciudad tal y como lo muestra la Cartografía 14. Esto no pretende ser afirmación de que las desigualdades de género en Bogotá se hubiesen resuelto a mediados del siglo XX ni mucho menos; de hecho, el bajo número de escuelas mixtas -6 en total-, pone en evidencia la marcada diferenciación que aún persistía sobre los sexos, lo cual se expresaba además en los contenidos curriculares y en los perfiles profesionales promovidos institucionalmente para hombres y mujeres<sup>8</sup>. En todo caso, interesa poner en evidencia cómo la escuela femenina para la época ya contaba con un significativo protagonismo en la ciudad.

---

<sup>8</sup> Hoy día, proporcionalmente al total de instituciones educativas escolares, son muy pocos los colegios que especializados por sexo; la gran mayoría son mixtos (Secretaría de Educación del Distrito, 2022a). Esto no niega que aún existen marcadas diferencias entre los perfiles profesionales entre hombres y mujeres en Colombia. Por ejemplo, aún es posible identificar ciertos ámbitos profesionales preferentes para hombres como las “ciencias puras” y la ingeniería, mientras las mujeres siguen mayoritariamente vinculadas a profesiones asociadas al cuidado (Ministerio de Educación Nacional de Colombia & Universidad Nacional de Colombia, s/f).



**Bogotá: Distribución de colegios y escuelas masculinas, femeninas y mixtas - 1952**

*Cartografía 14. Distribución de escuelas masculinas, femeninas y mixtas en Bogotá para 1952. Fuente: Bernal Velásquez & Instituto geográfico Agustín Codazzi (s/f) y Dirección Nacional de Estadística (1953). Se hace uso de datos geográficos de la Linux Foundation (s.f.) y la Unidad Administrativa Especial de Catastro Distrital (2016, 2023). Sistema de Referencia de Coordenadas usado: WGS 84 (EPSG: 4326).*

Nos ubicamos en todo caso ante un progresivo intento de las administraciones municipales por consolidar el proyecto modernizador de la ciudad, y uno de sus ejes principales, en lógica de ordenar y racionalizar el caótico desarrollo urbano de entonces, fueron los planes urbanísticos:

La institucionalización de la planificación urbana en la ciudad tendría lugar en 1928 con el establecimiento de una sección de planificación, la cual se convertiría en el Departamento de urbanismo en 1933. A la cabeza del mismo sería nombrado Karl Brunner quien, junto a Le Corbusier, serían las figuras más importantes del urbanismo bogotano durante el siglo XX. (Montoya-Garay, 2014, p. 189)

En esta nueva etapa de renovación de los imaginarios sobre el futuro de la ciudad, nos encontramos inicialmente con la propuesta de urbanización integral de Karl Brunner, urbanista de origen austriaco con gran influencia en el desarrollo urbano latinoamericano (Sierra, 2004), quien se propone combinar saberes técnico-científicos como la topografía, la

aerografía y demografía, con la atención a distintas variables sociales, económicas y políticas, haciendo énfasis en el desarrollo local, y sin olvidar además las difíciles circunstancias en las que se encontraban las barriadas populares. Este urbanista se propone para la ciudad una urbanización en diálogo con el pasado colonial de la ciudad, y la consolidación de parques y zonas verdes en el paisaje urbano. Con Brunner se consolida la proyección de Bogotá hacia al occidente, con la creación de barrios como Teusaquillo, Palermo, Ciudad Salitre, el barrio Inglés y el barrio Modelo popular del norte, que nace como uno de los nuevos barrios populares ubicados al noroccidente, contribuyendo a la consolidación de un nuevo frente de urbanización obrera en la ciudad para la época (ver Cartografía 11). También hacia el occidente se proyecta la construcción del Estadio el Campín y la Ciudad Universitaria, actual sede de la Universidad Nacional de Colombia (Montoya-Garay, 2014).

Pero la historia de la ciudad está lejos de ser el resultado ordenado y racional de los aportes de grandes científicos, técnicos y estadistas, y la prueba más contundente de ello serían los hechos acaecidos tras el asesinato en Bogotá de Jorge Eliécer Gaitán, líder liberal con amplia acogida popular, del ala radical heredera del liberalismo -radical también- que gobernó parte de la segunda mitad del siglo XIX en Colombia. Su muerte dio lugar al denominado *Bogotazo*, levantamiento popular en contra del gobierno que dejó muertos por centenares en la ciudad convirtiéndola en un campo de batalla que arrasó buena parte de su infraestructura y arquitectura; pero que además marcó en forma indeleble los años venideros:

Colombia es tristemente distinguida como uno de los países más violentos de toda Latinoamérica. Esa reputación se generó durante el periodo posterior a la muerte de Gaitán, el que los colombianos llaman simplemente *La Violencia*. Para mediados de la década de 1960, en Colombia se había registrado un total de 200.000 muertes violentas provocadas por desavenencias políticas (Green, 2013, p. 432).

Este sería apenas el comienzo de una larga ola de violencia política que aún hoy día parece estar lejos de acabar, que combina la exclusión política de los sectores populares por parte de las élites tradicionales con la emergencia de guerrillas y grupos paramilitares (Green, 2013), lo cual ha constituido un largo conflicto armado que a su vez ha sido el motor de profusas migraciones del campo a las ciudades, en donde Bogotá es una de las principales receptoras de esta población víctima (Ibáñez-Londoño, 2008). Esto, bajo el esquema segregador constituyente de esta ciudad que ya se ha puesto en evidencia, tiende a presionar las

problemáticas sociales asociadas con la pobreza, y hace del proyecto modernizador de la ciudad agenciado por las élites económicas, políticas y académicas, una difícil tarea que en ocasiones pasa por una comprensión abstracta de la realidad, y que muchas veces se materializa a fuerza de autoritarismo, impulsando aún más la segregación social.

En este contexto, hacia mediados del siglo, el imaginario de la planificación urbana en Bogotá pasaría a estar influido predominantemente por los aportes del arquitecto y urbanista suizo Charles-Édouard Jeanneret, conocido como *Le Corbusier*, quien llegó inclusive a hacerse merecedor de la etiqueta del «arquitecto del siglo» (Frampton, 2001). Este urbanista propuso para Bogotá, en el marco del denominado *Plan Piloto*, una perspectiva funcionalista de la ciudad, en donde se debía proponer la especialización de los espacios urbanos: unos para habitación, otros para el trabajo, otros para recreación, otros para circulación, etc. Se caracterizaba además por su visión radicalmente modernizadora que se proponía romper con los vínculos de la ciudad con su pasado, y orientó su urbanismo hacia la construcción de rascacielos apuntando a la densificación poblacional del espacio urbano. Las propuestas del arquitecto suizo tuvieron acogida entre las élites bogotanas y la población en general, pues estaba acorde con los intereses del sector inmobiliario de la época y con la intención de las administraciones de la ciudad de renovar el centro de la ciudad; sin embargo, la concreción de su visión urbanística tuvo un desarrollo parcial, destacándose la ampliación de la carrera 10ª, la avenida Cundinamarca (actual avenida Ciudad de Cali, avenida perimetral para la época que va de norte a sur por el occidente de la ciudad), el aeropuerto el Dorado (también hacia el occidente), el Centro Administrativo Oficial y la jerarquización vial de la ciudad.

No obstante, la planificación urbanística moderna iría progresivamente perdiendo fuerza, a la vez que se impone un nuevo modelo que tiene vigencia hasta nuestros días. Montoya-Garay (2014) nos permite reconocer dos procesos complementarios que impulsaron esta nueva tendencia: El primero de ellos, asociado al cambio global del modelo económico que, a finales de los años 70 del siglo XX, inicia un cambio progresivo de los enfoques económicos especialmente influidos por el proteccionismo keynesiano -que en América Latina se enmarcaron principalmente en la estrategia de sustitución de importaciones a través del impulso a la industrialización nacional-, hacia la neoliberalización de la economía que apuntó a su reordenamiento global, en donde se desestimula en los países periféricos la

industrialización, a la vez que se promueve la reprimarización del aparato productivo en las regiones y el impulso al comercio y los servicios en las principales ciudades como Bogotá, que además progresivamente se consolida como nodo clave en el mercado internacional; en últimas, se avanza en un debilitamiento progresivo de El Estado en pro de consolidar la hegemonía de la economía de mercado como principal motor del ordenamiento social en sus múltiples dimensiones. El segundo de estos procesos emergentes se relaciona con ascenso de discursos posmodernistas que ven en la planificación moderna una abstracción autoritaria, ilegítima y homogenizante de la realidad social; por el contrario, se proponen reivindicar la diversidad social, las realidades locales y la democratización desde una perspectiva comunicativa y participativa. Estas serán pues las bases de la implementación en Bogotá del denominado *modelo Barcelona*, el cual reorientará la planificación urbana hacia los contextos locales implicando procesos participativos, y reivindicará el papel del espacio público en la construcción de las nuevas ciudadanías; pero a su vez, dejará las puertas abiertas al agenciamiento urbanístico de los sectores privados de la economía de mercado, especialmente a las empresas inmobiliarias que verán en este panorama el caldo de cultivo ideal para su expansión comercial, y para convertirse en el eje de los múltiples procesos de renovación urbana dentro de la ciudad, y también de los municipios aledaños que constituirán la actual región metropolitana.

Esta perspectiva globalizadora y economicista de las relaciones sociales tuvo también su correlato en el ámbito de la educación. Es así como Castro (1999) pone en evidencia cómo desde los años 60 y 70 del siglo XX se promueve la enunciación de una crisis global de la educación, y cómo esta pasa de ser el agente de la higienización y modernización por excelencia, a la institución llamada a consolidar las habilidades sociales y cognitivas necesarias para el desarrollo económico de las naciones. En este contexto se generan distintos procesos cooperativos internacionales como el *Servicio Cooperativo de Educación Colombo-Americano* diseñado para la construcción de escuelas en Bogotá (Maldonado Tapias, 1999), o la implementación de la *Tecnología educativa*, resultado del agenciamiento internacional de la *Organización de Naciones Unidas*, y la cual tuvo fundamentalmente dos fases:

La primera fase se caracterizó por la adquisición y la utilización de productos tecnológicos: equipos, materiales y medios de comunicación, especialmente televisión... Una segunda fase, en donde el Proyecto se asume como un proceso que consiste en la aplicación del

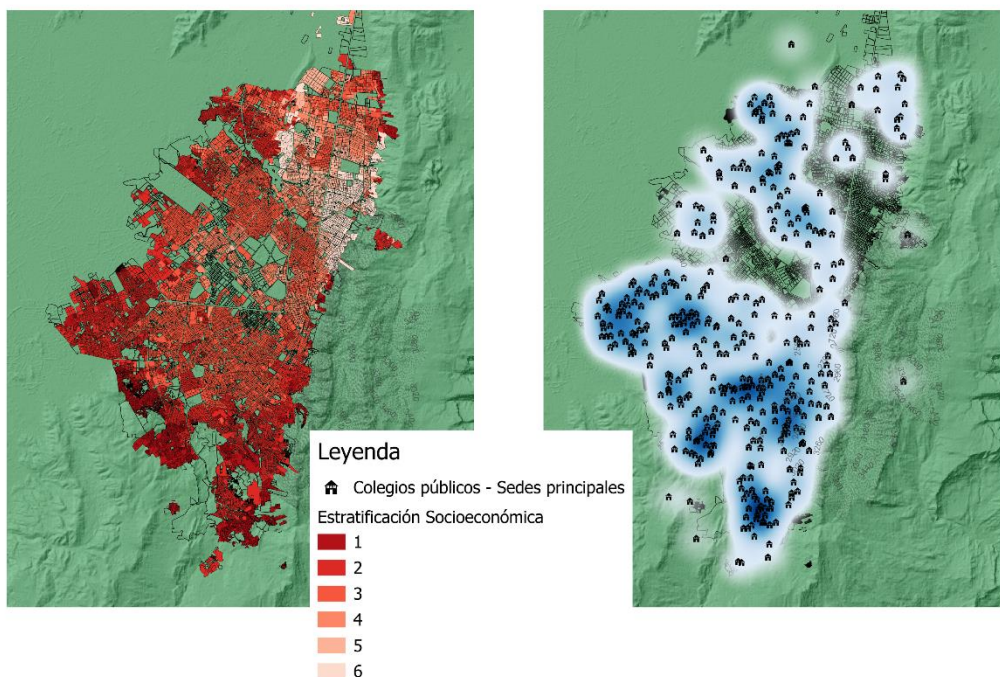
conocimiento científico mediante un enfoque sistemático, interdisciplinario y social, con el objeto de solucionar problemas educativos, y organizar, hacer óptimo e incluso transformar, cuantitativa y cualitativamente, el funcionamiento de un sistema educativo en todas y cada una de sus partes y relaciones. (Castro V., 1999, p. 161).

La apuesta por la tecnología educativa en Bogotá, aún con resistencias de algunos sectores del magisterio por considerarla instrumentalista, impulsó además la creación de instituciones educativas como el Eduardo Santos que contó con muchas de las innovaciones pregonadas desde esta perspectiva, y de proyectos educativos insignia como lo fueron los *Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada* (INEM) en Kennedy y el Tunal. En este contexto se promovió también la profesionalización y actualización docente en coherencia con los nuevos retos estipulados para el sector educativo.

No obstante, la educación pública escolar en Bogotá hacia el último cuarto del siglo XX aún tenía serios inconvenientes en relación con cobertura, calidad, financiación y métodos de enseñanza (Pulgarín Reyes & Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., 2003). Esto además era agravado por el sistema centralizado de la administración educativa, que concentraba los recursos de la educación en el ejecutivo nacional, con lo cual se le restaba autonomía a la administración municipal. Esto sin embargo sería contrarrestado por la promulgación de la constitución política de Colombia de 1991 y la posterior ley 115 (Ley general de educación, 1994), en la cual se apuesta decididamente por la articulación de las escuelas con sus contextos sociales bajo esquemas democráticos, apuntando a la consolidación de avances en la autonomía educativa de las escuelas, pero también a la autonomía en el manejo de los recursos dispuestos para la financiación del sector educativo (Pérez, 1999). La autonomía administrativa de los recursos educativos, para el caso bogotano, abre las puertas a fuertes inversiones del municipio, que ahora es el *distrito capital*, en el sector educativo con especial énfasis en la educación escolar. Así, mientras la ciudad consolida sus ejes de expansión hacia el norte, el sur y el occidente, incluso por fuera de sus límites como entidad territorial, la escuela pública también va ganando presencia significativa en los sectores más densamente poblados y aquellos tradicionalmente segregados (ver Cartografía 15), manteniendo el principio al cual ya se hizo referencia, en donde se entiende en la educación la base del futuro desarrollo económico de las naciones. Esto ha sido tendencia en las últimas décadas en Bogotá, agenciado

principalmente desde gobiernos progresistas o alternativos que han visto en la educación una bandera política y un eje central de su gestión administrativa.

### **Estratificación socioeconómica (2019) y sedes principales de los colegios públicos de Bogotá (2021).**



*Cartografía 15. Estratificación socioeconómica de Bogotá por manzanas versus mapa de calor de la ubicación de las escuelas públicas de Bogotá. Fuente: Secretaría de Educación del Distrito (2022a), Secretaría Distrital de Planeación (2019b) y Linux Foundation (s/f).*

En este escenario podemos concluir que la ubicación de escuelas públicas en Bogotá pasó de ser una institución exclusiva de algunos sectores de la ciudad y de baja presencia espacial en comparación con las instituciones educativas privadas y confesionales, a posicionarse a lo largo y ancho del territorio distrital, buscando anticiparse a las problemáticas sociales relacionadas con la segregación socioespacial y el abandono estatal. Existe así pues una clara relación entre la ubicación de las escuelas y las condiciones de desigualdad socioespacial: primero, durante la colonia y el siglo XIX, de reproducción de las dinámicas de segregación; y ahora, constituyéndose de manera progresiva a lo largo del siglo XX hasta hoy, como respuesta institucional a tales condiciones de desigualdad.

## 6. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL ÍNDICE DE RECURSOS TERRITORIALES ESCOLARES PARA LA GESTIÓN EDUCATIVA: ANÁLISIS ESPACIAL MEDIADO POR SISTEMAS DE INFORMACIÓN GEOGRÁFICA

El capítulo tiene como propósito dar cuenta del desarrollo del análisis espacial propuesto para la creación del *Índice de recursos territoriales escolares para la gestión educativa – IRTEGE* de las escuelas públicas en Bogotá. El objetivo de la creación de dicho índice es avanzar en la construcción de una herramienta analítica para la gestión directiva y administrativa de la educación escolar a distintas escalas, tanto al interior de las escuelas como a nivel del gobierno de la ciudad. El proceso de estructuración del índice que se propone se basa en Ballas et al. (2017), quienes definen cuatro pasos básicos para la creación de índices basados en análisis espaciales:

1. Definir el objetivo del índice (señalado arriba en cursiva).
2. Seleccionar las variables que serán incluidas en la creación del índice
3. Definir las estrategias de medición de los componentes implicados
4. Decidir si es necesaria la normalización u estandarización de los datos.
5. Decidir la ponderación de los componentes y eventuales cambios de escala en el análisis.

El presente capítulo inicia con la delimitación de los conceptos básicos para el estudio que se propone, como lo son los *Sistemas de información geográfica*, el *Análisis espacial* y los *recursos territoriales*. A partir de ello se introducen los tipos de datos geográficos que serán implicados y sus fuentes, los cuales se representan luego en lógica cartográfica para contextualizar su comportamiento espacial general, atendiendo principalmente a su distribución en el espacio. Se definen posteriormente las estrategias de análisis espacial mediadas por SIG implementadas y la estructura aritmética implicada en la creación del

IRTEGE, cuyos resultados también serán presentados en lógica cartográfica. Finalmente, se avanza en distintos análisis estadísticos que permitan poner en evidencia relaciones entre el IRTEGE y los resultados de calidad en las pruebas de Estado de los colegios públicos de Bogotá, buscando posibles correlaciones entre ambas variables.

## **SOBRE LOS SISTEMAS DE INFORMACIÓN GEOGRÁFICA Y EL ANÁLISIS ESPACIAL.**

Se parte de definir los sistemas de información geográfica a través de los postulados de Ballas et al. (2017), quienes proponen la comprensión de estos a partir de las múltiples articulaciones posibles entre *información geográfica, software, hardware y protocolos* para su procesamiento, mediados y orientados por los equipos humanos quienes dan sentido a tales articulaciones. Cada uno de los elementos presentes en esa definición goza de una amplitud conceptual y científica de gran envergadura, por lo cual es menester mencionar que, este estudio en particular se centra en uno de los vértices de ese entramado relacional: el análisis y procesamiento de información geográfica, que aquí apunta el abordaje de la escuela pública en relación con los recursos territoriales urbanos de Bogotá. Para ello se hace uso principalmente del software de código abierto *QGIS*<sup>9</sup>, además del software de análisis cuantitativo, libre también, *JASP*<sup>10</sup>.

En el contexto investigativo que aquí se propone, se acude al concepto de *Análisis espacial*, el cual es entendido inicialmente como “... el estudio cuantitativo de aquellos fenómenos que se manifiestan en el espacio... Ello indica una importancia clave de la posición, la superficie, la distancia y la interacción a través del propio espacio” (Olaya, 2020, p. 193). Es clave resaltar frente a esta definición el hecho de que el análisis espacial mediado por SIG es de naturaleza cuantitativa, con lo cual este apartado, en articulación con los dos estudios previos (la revisión sistemática y la cartografía histórica de la escuela bogotana), consolida una apertura investigativa que es simultáneamente cualitativa y cuantitativa, sustentada en los principios propios del pragmatismo científico.

---

<sup>9</sup> Para más información ver: <https://www.qgis.org/es/site/>.

<sup>10</sup> Para más información ver: <https://jasp-stats.org/>.

El análisis espacial mediado por SIG, para Olaya (2020), en tanto recae sobre la estructuras euclidiana y cartesiana de la representación espacial, acude a categorías como la posición y extensión, la forma y distribución, la asociación espacial, la interacción y la variación espaciales. Busca responder además a preguntas tales como ¿cuánto hay en ese lugar? ¿existe regularidad en esa estructura? ¿por qué el patrón de distribución espacial tiene que mostrar regularidad? ¿por qué deben estar asociadas espacialmente? ¿cómo han variado espacialmente a través del tiempo? entre muchas otras, algunas de las cuales tienen relación directa con aquello que aquí se propone. Finalmente, el autor refiere que el análisis espacial acude a procedimientos tales como las consultas espaciales, el análisis topológico, la medición, la combinación, las transformaciones, el análisis de superficies, las estadísticas descriptiva e inferencial, la optimización y la modelización. Es evidente en este punto la tremenda amplitud propia del análisis espacial mediado por SIG, por lo cual, es necesario delimitar la metodología en relación con el propósito del presente estudio: la creación del *Índice de recursos territoriales escolares para la gestión educativa – IRTEGE*.

## DESAGREGAR LA MULTITERRITORIALIDAD: LA APUESTA POR EL CONCEPTO DE EQUIPAMIENTO URBANO PARA AVANZAR EN EL ANÁLISIS ESPACIAL.

Ahora bien ¿qué es lo que se busca cuantificar, medir y contar en este estudio? Para responder esta pregunta se retoma nuevamente el concepto de *recurso multiterritorial* planteado por Haesbaert (2011, 2021), que hace referencia al conjunto de instancias territoriales a las cuales pueden o no las personas y las comunidades acceder en beneficio propio, en el marco de un complejo y desigual entramado de relaciones socioespaciales que pueden conjurarse como ventajas para algunos y como carencias para otros. No obstante, en este escenario es posible reconocer un conflicto de orden conceptual cuando se hace referencia al recurso multiterritorial como eje de análisis, pues como fue desarrollado en el marco teórico de la presente investigación, y en coherencia con los postulados que al respecto desarrolla Haesbaert, el territorio es comprendido a través de lógicas multirrelacionales, multiescalares, multidimensionales, reticulares, temporales, y por tanto dinámicas y flexibles. Es claro que este análisis de orden cuantitativo, cartesiano y euclidiano, se aproxima a algunas de las características de dicha multiterritorialidad consideradas relevantes para la gestión escolar.

Por ello, para prevenir cualquier posible reduccionismo en términos analíticos, la presente investigación se propone dos alternativas complementarias: Por un lado, este análisis espacial cuantitativo debe entrar en diálogo con los demás análisis logrados en la presente tesis, algunos de ellos de perfil cualitativo, los cuales pueden aportar elementos que avancen en la integralidad de las perspectivas socioespaciales implicadas. De otro lado, en busca de un aterrizaje metodológico de los postulados de Haesbaert al presente análisis espacial mediado por SIG, se opta por hacer uso de un concepto clave dentro de la normativa urbanística de la ciudad de Bogotá: *los equipamientos urbanos*. La potencia metodológica que brinda este concepto se sustenta, por un lado, en su cercanía a la noción de *recurso (multi)territorial* con potencial de favorecer la vida digna de las personas y comunidades, y del otro, en su fuerte anclaje en la normatividad urbana del Distrito Capital, lo que ha impulsado en las últimas décadas un abordaje institucional amplio que ha generado múltiples insumos, conceptuales y geográficos, pertinentes a este estudio.

De acuerdo con el decreto 555 de la Alcaldía de Bogotá (Decreto por el cual se adopta la revisión general del Plan de Ordenamiento Territorial de Bogotá D.C., 2021), los equipamientos son: “... espacios públicos y privados, instalaciones, construcciones temporales o edificaciones donde se prestan los diferentes servicios sociales direccionados y articulados con los diferentes sectores y niveles de gobierno, con enfoque de género, diferencial y poblacional” (Alcaldía mayor de Bogotá D.C., 2021, p. 14).

Estos equipamientos, según el mismo decreto pueden ser comunales, equipamientos sociales y funcionales, equipamientos culturales (como museos y centros culturales), equipamientos de salud, entre otros. Sin embargo, no hay en esa norma una delimitación clara para esas distintas categorías. Ahora bien, en el decreto 469 de 2003 de la Alcaldía de Bogotá (Decreto por el cual se revisa el Plan de Ordenamiento Territorial de Bogotá D.C., 2003), que modificó en su momento el primer Plan de ordenamiento de la ciudad, se habla de un sistema de equipamientos definidos como:

... el conjunto de espacios y edificios destinados a proveer a los ciudadanos del Distrito Capital de los servicios sociales de cultura, seguridad y justicia, comunales, bienestar social, educación, salud, culto, deportivos, recreativos y de bienestar social, para mejorar los índices de seguridad humana a las distintas escalas de atención, en la perspectiva de consolidar la

ciudad como centro de una red regional de ciudades, buscando desconcentrar servicios que pueden ser prestados a menores costos en las otras ciudades de la región.

Este decreto también define los *objetivos* de dicho sistema de equipamientos, los cuales ponen en evidencia su cercanía a la noción de *recursos multiterritoriales* (Haesbaert, 2011, 2021) en relación con las implicaciones sociales que conlleva tener o no acceso a los mismos:

1. Elevar el nivel de vida, de seguridad humana, de calidad ambiental, en concordancia con la diversidad cultural y las distintas necesidades de los ciudadanos del Distrito Capital y la región.
2. Contribuir a mejorar la convivencia ciudadana y los usos residenciales, comerciales, productivos, administrativos y rurales en el Distrito Capital, así como promover una oferta de servicios, en función de las coberturas, los tipos de demanda y las economías de escala, en un contexto regional.
3. Proveer los espacios y los equipamientos necesarios, que permitan servir como estructuradores de la comunidad y como ordenadores de los espacios vecinales, zonales, urbanos y regionales.
4. Preservar los valores arquitectónicos, urbanísticos, históricos y culturales de los bienes de interés cultural en los que se localicen.
5. Consolidar una red de servicios dotacionales a nivel regional, bajo los principios de equidad, eficiencia, calidad y equilibrio territorial.

Por otra parte, Rodríguez et al. (s/f), identifican los distintos equipamientos urbanos presentes en la normatividad bogotana previa al POT de 2021, junto con los planes maestros que buscan ordenarles territorialmente (ver Tabla 11). Este será el marco general para la consulta de información geográfica relacionada con la distribución de equipamientos urbanos de Bogotá, base del análisis espacial que aquí se propone.

Tabla 11. Equipamientos y planes maestro sobre equipamientos urbanos. Fuente Rodríguez et al. (s/f) y (Secretaría de planeación de Bogotá D.C., s/f-e).

NORMATIVIDAD REFERIDA	TIPOS DE EQUIPAMIENTOS URBANOS		
	COLECTIVO	EQUIPAMIENTO DEPORTIVO Y RECREATIVO	SERVICIOS URBANOS BÁSICOS
Decreto 190 de 2004 de la Alcaldía de Bogotá D.C.	a. Educación b. Cultura c. Salud d. Bienestar Social e. Culto	Agrupar, entre otros, los estadios, coliseos, polideportivos, clubes deportivos,	a. Seguridad Ciudadana b. Defensa y Justicia c. Abastecimiento de Alimentos y Seguridad Alimentaria d. Recintos FERIALES

			e. Cementerios y Servicios Funerarios f. Servicios de la Administración Pública Servicios de atención de usuarios de servicios públicos domiciliarios
	<b>PLANES MAESTROS</b>		
<b>CATEGORÍA</b>	<b>NORMATIVIDAD REFERIDA</b>	<b>PLAN MAESTRO</b>	<b>OBJETIVO</b>
EQUIPAMIENTO COLECTIVO	Decretos Distritales 449 de 2006 y 174 de 2013	Equipamientos Educativos	Promover el servicio educativo como un elemento estructurante del territorio.
	Decretos Distritales 465 de 2006 y 430 de 2011	Cultura	Apunta a la articulación entre promoción cultural y ordenamiento territorial.
	Decretos Distritales 318 de 2006 y 553 de 2012	Equipamientos de Salud	Se propone garantizar la oferta de servicios de salud públicos y privados para la población del distrito capital.
	Decreto Distrital 316 de 2006	Bienestar Social	Proyección de equipamientos urbanos orientados a la atención de población vulnerable
	Decretos Distritales 311 de 2006 y 076 de 2011	Culto	Armonización entre espacios de culto y el ordenamiento territorial
EQUIPAMIENTO DEPORTIVO Y RECREATIVO	Decretos Distritales 308 de 2006 y 484 de 2007	Deporte y Recreación	Descentralización y ampliación de la oferta de equipamientos deportivos en coherencia con los intereses de la población.
SERVICIOS URBANOS BÁSICOS	Decretos Distritales 563 de 2007 y 132 de 2009	Seguridad, Defensa y Justicia	Descentralizar los servicios de defensa y seguridad apuntando a garantizar el bienestar de la población
	Decretos Distritales 315 de 2006 y 508 de 2007 Decretos Distritales 040 de 2008 y 512 de 2006	Abastecimiento y Seguridad Alimentaria	Garantizar la disponibilidad suficiente y oportuna de alimentos para la población
	Decreto Distrital 456 de 2006	Recintos Feriales	Regulación y armonización de espacios feriales en la ciudad.
	Decreto Distrital 313 de 2006	Cementerios y Servicios Funerarios	Armoniza la oferta pública y privada de servicios funerarios en la ciudad.
PLANES MAESTROS ESTRUCTURANTES	Decreto Distrital 215 de 2005	Espacio Público	“Este Plan Maestro tiene por objeto concretar las políticas, estrategias, programas, proyectos y metas relacionados con el espacio público de la ciudad de Bogotá, y establecer las normas generales que permitan alcanzar una regulación sistemática en cuanto a su generación, mantenimiento, recuperación y aprovechamiento económico” (Secretaría de planeación de Bogotá D.C., s/f-b).
	Decreto Distrital 319 de 2006	Movilidad	“Tiene por objeto concretar las políticas, estrategias, programas, proyectos y metas relacionados con la movilidad de la ciudad, y establecer las normas generales que permitan alcanzar una movilidad segura, equitativa, inteligente, articulada, respetuosa del medio ambiente, institucionalmente coordinada, y financiera y económicamente sostenible para Bogotá y para la Región” (Secretaría de planeación de Bogotá D.C., s/f-c).
PLANES MAESTROS DE SERVICIOS PÚBLICOS	Decretos Distritales 359 de 2008, 612 de 2007 y 314 de 2006.	Acueducto y Alcantarillado	“Concreta las políticas, estrategias, programas, proyectos y metas que permiten garantizar el abastecimiento actual y futuro de agua potable y el servicio de alcantarillado pluvial y sanitario para la ciudad, y establece las normas generales para una regulación sistemática en cuanto a su generación, mantenimiento, recuperación y aprovechamiento económico” (Secretaría de planeación de Bogotá D.C., s/f-a).
	Decretos Distritales 456 de 2010, 359 de 2008, 612 de 2007, 620 de 2007 y 312 de 2006.	Residuos Sólidos	“Orienta a los ciudadanos del Distrito Capital y de los municipios de la Región a la incorporación en una cultura de la minimización y separación en la fuente de los residuos, mayores economías de escala, mejores índices de eficiencia, competitividad y productividad y el menor impacto ambiental y social en la prestación del Servicio Público de Aseo” (Secretaría de planeación de Bogotá D.C., s/f-d).

## SOBRE LAS FUENTES DE DATOS ESPACIALES:

Para operativizar un análisis espacial de los recursos territoriales de las escuelas públicas, en atención a los equipamientos urbanos disponibles en Bogotá, se hace revisión, acopio y análisis de datos geográficos institucionales de la ciudad, cuya fuente principal para esta investigación es el portal de servicios cartográficos *Mapas Bogotá* generado por la Infraestructura de Datos Espaciales para el Distrito Capital - IDECA (s/f). Este portal compila, presenta en un visor geográfico, y pone a disposición de la ciudadanía para su descarga, distintas bases de datos geográficas construidas por las múltiples instituciones que componen el gobierno de la ciudad. Mapas Bogotá ordena en 20 categorías un total de 627 bases de datos geográficas (ver tabla 12), disponibles en su mayoría como *servicios web de objetos geográficos (WFS de sus siglas en inglés)* que pueden ser descargados y procesados a través de software SIG. La variedad y cantidad de información es significativa, y su potencial para el abordaje de los equipamientos urbanos como recursos territoriales resulta evidente.

Tabla 12. Bases de datos geográficas disponibles en el portal web de Mapas Bogotá<sup>11</sup>. Fuente: Infraestructura de Datos Espaciales para el Distrito Capital (s/f).

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	BASES DE DATOS GEOGRÁFICAS DISPONIBLES	TOTAL, BASES DE DATOS POR CATEGORÍA
Agricultura y Desarrollo Rural	Desarrollo económico rural	1	1
Ambiente y Desarrollo Sostenible	Sin categoría	1	62
	Arborización	7	
	Calidad del agua	4	
	Calidad del aire	5	
	Calidad del suelo	5	
	Calidad visual	1	
	Cambio climático	4	
	Cobertura de la tierra	4	
	Decreto 555 del POT	3	
	Determinantes ambientales	4	
	Educación ambiental	5	
	Estructura ecológica principal	2	
	Gestión del riesgo	9	
	Hidrografía	6	
Humedales	1		
Licencias	1		
Comercio, Industria y Turismo	Actividad económica	3	17
	Servicios turísticos	14	

<sup>11</sup> En este enlace es posible acceder a la tabla que contiene el nombre específico de cada una de las 627 bases de datos geográficas ordenadas en relación con las subcategorías y categorías a las que pertenecen: [Cuantificación de bases de datos geográfica disponibles en Mapas Bogotá.xlsx](#). Estos datos corresponden con la información disponible en el portal Mapas Bogotá al 23 de noviembre de 2023.

Comunidad	Sin categoría	1	1
Cultura	Arqueología	10	41
	Arte Urbano Responsable	2	
	Distritos Creativos	1	
	Economía informal	1	
	Equipamiento cultural	12	
	Espacios de lectura	7	
	Patrimonio cultural	3	
	Programas artísticos	5	
Deporte y Recreación	Recreación	4	4
Economía y Finanzas	Economía informal	6	88
	Impuestos	13	
	Indicador macroeconómico	1	
	Mercado Laboral	32	
	Tejido empresarial	36	
Educación	Calidad educativa	1	35
	Consumo de servicios públicos por sede educativa	4	
	Establecimiento educativo	3	
	Inversión educativa	1	
	Oferta de servicios	6	
	Sede administrativa	1	
	Servicios educativos	4	
	Sistema de alertas	2	
	Tasas de aprobación escolar	4	
	Tasas de cobertura escolar	1	
	Tasas de deserción escolar	4	
	Tasas de reprobación escolar	4	
	Función Pública	Sin categoría	
Centros de atención		4	
Electoral		3	
Entidades		5	
Intervención Obra Infraestructura Local		7	
Participación comunal		3	
Imágenes y fotografías aéreas	Ortoimágenes	12	25
	Relieve	13	
Inclusión Social y Reconciliación	Servicios sociales	21	34
	Víctimas	13	
Justicia y Derecho	Investigación y judicialización	2	10
	Penalización y reeducación	2	
	Prevención y resolución de conflictos	6	
Mujer	Centros de atención	1	63
	Cifras de atención SDMujer	17	
	Cultura libre de sexismos	4	
	Derecho Vida libre de violencias	15	
	Manzanas del Cuidado	5	
	Seguridad para las mujeres	21	
Ordenamiento Territorial	Sin categoría	1	35
	Área de planeamiento	6	
	Catastro	19	
	Entidad territorial	5	
	Nomenclatura	1	
	Topografía	2	
	Urbanismo	1	
Organismos de Control	Entidades	1	1
Salud y Protección Social	Discapacidad	1	21
	Pensiones	2	
	Servicios de salud	17	
	Unidades de Protección Integral	1	
Seguridad y Defensa	Sin categoría	9	17
	Bomberos	3	
	Coerción	5	
Servicios Públicos	Acueducto	21	53

	Alcantarillado pluvial	10	
	Alcantarillado sanitario	10	
	Aseo	10	
	Servicios funerarios	1	
	Telecomunicaciones	1	
Transporte	Sin Categoría	5	33
	Infraestructura vial	9	
	Metro de Bogotá	4	
	Ruteo	1	
	Nomenclatura	2	
	Sistema integrado de transporte	9	
	Transporte alternativo	3	
Vivienda, Ciudad y Territorio	Demografía	3	60
	Espacio público	21	
	Estratificación	1	
	Gestión del suelo	8	
	Inspección, vigilancia y control	2	
	Mejoramiento de barrios	9	
	Sitios de interés	2	
	Socioeconómico	1	
	Titulación	1	
	Vivienda	12	
TOTAL		627	

Dada la variedad y cantidad de datos geográficos disponibles, fue necesario adelantar un proceso de revisión, clasificación y selección de información geográfica pertinente para lo propuesto en este estudio, por lo cual se establecen los siguientes criterios de inclusión:

1. Coherencia con la delimitación conceptual presente en la normatividad sobre equipamientos urbanos y sus planes maestros de Bogotá.
2. Que su última actualización esté al menos entre 2018 y 2023.
3. Que contengan información de toda el área urbana Bogotá
4. Que los datos geográficos se puedan asociar claramente a la noción de equipamiento urbano, por lo que se excluyen bases de datos sobre indicadores sociales y similares, con excepción del índice de espacio público (Departamento Administrativo de la Defensoría del Espacio Público, 2021), el cual ya avanza de manera independiente en el análisis de un conjunto de equipamientos urbanos específicos, no tenidos en cuenta en este estudio.
5. Los datos no deben estar repetidos en bases de datos distintas.
6. Debe hacer relación con el problema de investigación que aquí se aborda. Se excluyen así, por ejemplo, equipamientos urbanos funerarios, u otros similares.
7. Que la base de datos efectivamente se encuentre disponible (en ocasiones los vínculos a los recursos están rotos).

Tras la aplicación de dichos criterios, y teniendo en cuenta que la información fue compilada en el mes de noviembre de 2023, se seleccionaron un total de 62 bases de datos ordenadas en 8 categorías, tal y como lo muestra la tabla 13. Del total de bases de datos implicadas, una hace referencia a la ubicación de las escuelas públicas en Bogotá y otra a los resultados en las pruebas de calidad educativa Saber 11 realizadas por el Estado; las 60 restantes hacen referencia a los demás equipamientos urbanos que serán usados en el análisis espacial y en la creación del IRTEGE.

Tabla 13. Bases de datos geográficas usadas en el análisis espacial.

CATEGORÍA DE EQUIPAMIENTO URBANO	NOMBRE DE LA BASE DE DATOS	INSTITUCIÓN	FECHA DE ACTUALIZACIÓN	DEFINICIÓN INTITUCIONAL
EDUCACIÓN	<b>Colegios. Bogotá D.C.</b>	Secretaría de Educación del Distrito	30/09/2022	“Equipamientos que reúnen un conjunto de personas y bienes promovidos por las autoridades públicas o por articulares, cuya finalidad es prestar educación preescolar, nueve grados de educación básica como mínimo y la media; en el Distrito Capital” (Secretaría de Educación del Distrito, 2022a)
	<b>Resultados Pruebas Saber 11. Bogotá D.C. 2022</b>	Secretaría de Educación del Distrito	31/12/2022	“Valores que muestran la categorización producto de la evaluación del nivel de la Educación Media, que a partir del año 2014 se alinea con las evaluaciones de la Educación Básica para proporcionar información a la comunidad educativa en el desarrollo de las competencias básicas que debe desarrollar un estudiante y el establecimiento educativo durante el paso por la vida escolar.” (Secretaría de Educación del Distrito, 2022b)
CULTURA	<b>Casas de la Cultura de la Ciudad de Bogotá</b>	Secretaria Distrital de Cultura, Recreación y Deporte	20/02/2020	“Casas de la Cultura de la Ciudad de Bogotá” (Secretaria Distrital de Cultura, 2020)
	<b>Centros Filarmónicos</b>	Orquesta Filarmónica de Bogotá	31/08/2022	“Espacio académico - artístico en el que se llevan a cabo las diferentes estrategias de enseñanza musical propuestas en el Proyecto de Formación de la Orquesta Filarmónica de Bogotá.” (Orquesta Filarmónica de Bogotá, 2022)
	<b>Centros Polifuncionales</b>	Secretaria Distrital de Cultura, Recreación y Deporte	1/02/2022	“Representación del equipamiento correspondiente a centros polifuncionales, son laboratorios de talleres de creación, emprendimiento e investigación cultural y artístico.” (Secretaria Distrital de Cultura, 2022a)
	<b>Equipamiento Cultural IDARTES. Bogotá D.C.</b>	Instituto Distrital de las Artes – Idartes	20/09/2022	“Nivel geográfico con geometría tipo punto que representa la ubicación espacial de los equipamientos administrados por el Instituto distrital de las Artes. Estas geometrías almacenan información de tipo de equipamiento y de localización en la ciudad: barrio, upz y localidad.” (Instituto Distrital de las Artes - Idartes, 2022a)
	<b>Espacios Independientes</b>	Instituto Distrital de las Artes – Idartes	20/09/2022	“Nivel geográfico con geometría tipo punto que representa la ubicación espacial de los escenarios y espacios independientes donde se encuentra oferta artística y cultural en el perímetro urbano de Bogotá. Estas geometrías almacenan información de tipo de espacio independiente, tipo de servicio que prestan, información de contacto y de localización en la ciudad: barrio, upz y localidad.” (Instituto Distrital de las Artes - Idartes, 2022b)
	<b>Museos</b>	Secretaria Distrital de Cultura, Recreación y Deporte	1/02/2022	“Representación del equipamiento correspondiente a museos, los cuales son Instituciones dedicadas a la adquisición, conservación, estudio y exposición de objetos de valor relacionados con la ciencia y el arte o de objetos culturalmente importantes para el desarrollo de los

			conocimientos humano” (Secretaria Distrital de Cultura, 2022b)
<b>Salas de cine y cinematecas</b>	Secretaria Distrital de Cultura, Recreación y Deporte	1/02/2022	“Representación del equipamiento correspondiente a salas de cine y cinematecas, los cuales son espacios para la exhibición y circulación de proyectos curatoriales temporales y permanentes, alrededor del cine, el audiovisual, el sonido, los nuevos medios, las prácticas interdisciplinarias y para la realización de eventos en vivo” (Secretaria Distrital de Cultura, 2022c).
<b>Salas de exposición y galerías</b>	Secretaria Distrital de Cultura, Recreación y Deporte	1/02/2022	“Representación del equipamiento correspondiente a salas de exposición y galerías, son espacios amplios, diáfanos y luminosos, para el montaje de todo tipo de muestras artísticas, bien sean de artes plásticas, fotografía, diseño, arquitectura o bien de audiovisuales y nuevas tecnologías” (Secretaria Distrital de Cultura, 2022d).
<b>Teatros y Auditorios</b>	Secretaria Distrital de Cultura, Recreación y Deporte	1/02/2022	“Representación del equipamiento correspondiente a teatros y auditorios, son espacios donde se presentan artes escénicas relacionada con la actuación, representando historias actuadas frente a los espectadores o frente a una cámara usando una combinación de discurso, gestos, escenografía, música, sonido y espectáculo” (Secretaria Distrital de Cultura, 2022e).
<b>Biblioteca Comunitaria</b>	Secretaria Distrital de Cultura, Recreación y Deporte	30/09/2019	“Espacios desarrollados fuera de las esferas de los servicios públicos que genera el Estado para asistir a determinada comunidad” (Secretaria Distrital de Cultura, 2019a).
<b>Red Biblioteca Pública - Bibliored. Bogotá D.C.</b>	Secretaria Distrital de Cultura, Recreación y Deporte	30/09/2019	“Equipamiento especializado en colecciones de libros y periódicos, de servicio al público. Bibliored” (Secretaria Distrital de Cultura, 2019e).
<b>Bibloestaciones de Transmilenio. Bogotá D.C</b>	Secretaria Distrital de Cultura, Recreación y Deporte	30/09/2019	“Puntos de lectura ubicados en estaciones y portales del sistema de transporte masivo” (Secretaria Distrital de Cultura, 2019b).
<b>Librerías Lecturas</b>	Instituto Distrital de las Artes – Idartes	21/09/2022	“Nivel geográfico con geometría tipo punto que representa la ubicación espacial de las librerías y lecturas de tipo comercial en el perímetro urbano de Bogotá. Estas geometrías almacenan información de caracterización de la librería y de localización en la ciudad: barrio, upz y localidad” (Instituto Distrital de las Artes - Idartes, 2022c).
<b>Paradero para Libros para Parques</b>	Secretaria Distrital de Cultura, Recreación y Deporte	30/09/2019	“Puntos de lectura que funcionan en parques de Bogotá, fomentando la lectura, el acercamiento a los libros y ofrecen alternativas para el uso del tiempo libre y aprovechamiento del espacio público” (Secretaria Distrital de Cultura, 2019c).
<b>Punto de Lectura en Plaza de Mercado</b>	Secretaria Distrital de Cultura, Recreación y Deporte	30/09/2019	“Puntos de lectura y préstamo de libros en plazas de mercado” (Secretaria Distrital de Cultura, 2019d).
<b>Red de Bibliotecas Académicas</b>	Instituto Distrital de las Artes – Idartes	21/09/2022	“Nivel geográfico con geometría tipo punto que representa la ubicación espacial de la Red de Bibliotecas Académicas de tipo públicas en el perímetro urbano de Bogotá. Estas geometrías almacenan información de caracterización de la librería y de localización en la ciudad: barrio, upz y localidad” (Instituto Distrital de las Artes - Idartes, 2022d).
<b>Bienes Inmuebles de Interés Cultural. Bogotá D.C.</b>	Instituto Distrital de Patrimonio Cultural	30/08/2022	“Corresponden a los bienes inmuebles que se localizan en Bogotá D.C. por sus valores arquitectónicos, artísticos o históricos merecen ser conservados y que hacen parte del patrimonio construido, reglamentado y adoptado a través del artículo 1 del Decreto Distrital 606 del 26 de julio 2001, modificado por los Decretos Distritales 135 y 215 de 2004, adicionalmente el Decreto 606 de 2001 y sus modificaciones, fueron objeto de derogatoria por el Decreto Distrital 560 del 28 de septiembre de 2018, tal como expresamente lo señala el primer inciso del artículo

			30 del citado Decreto 560, norma en la que también, en el artículo primero y en el segundo inciso del artículo 30 se adopta el inventario contenido en el anexo. Incluyen los Bienes de Interés del ámbito Nacional y Distrital. Desde el año 2022 se procede a consolidar en una sola capa la información de los Bienes de Interés Cultural - BIC que están dentro y fuera del Centro Histórico, que en vigencias anteriores se presentaban en forma independiente” (Instituto Distrital de Patrimonio Cultural, 2022a).	
	<b>Monumentos - Inventario Patrimonio Mueble. Bogotá D.C.</b>	Instituto Distrital de Patrimonio Cultural	17/08/2022	“Monumento conmemorativo y/o obra de arte, localizado en el espacio público, adosado a un inmueble o ubicado dentro de un predio de propiedad pública o privada, que por conmemorar hechos o personajes históricos, o por sus valores estéticos o socio-culturales, merece ser conservado” (Instituto Distrital de Patrimonio Cultural, 2022b).
<b>BIENESTAR SOCIAL</b>	<b>Atención a Niños, Niñas y Adolescentes con Discapacidad. Bogotá D.C.</b>	Secretaría Distrital de Integración Social	6/09/2023	“Lugar en el que se atienden adolescentes y jóvenes entre los 6 y 17 años 11 meses, con discapacidad cognitiva no psicosocial que requieran apoyos extensos y generalizados o con discapacidad múltiple que requieran apoyos intermitentes y limitados; y que habiten en Bogotá D.C. Actividades lúdicas, pedagógicas, recreativas y deportivas orientadas al fortalecimiento de habilidades y capacidades para desenvolverse con independencia en su entorno. Desarrollo de procesos de inclusión educativa de acuerdo con las habilidades y capacidades de los participantes, Apoyo alimentario, Servicio de transporte. Espacio donde se prestan actividades lúdicas, pedagógicas, recreativas y deportivas orientadas al mantenimiento de las condiciones físicas y mentales que permitan mejoramiento de la calidad de vida, apoyo alimentario y servicio de transporte a niños niñas y adolescentes entre 6 y 17 años 11 meses con discapacidad múltiple asociada a discapacidad cognitiva, que requieren de apoyos extensos a generalizados y que habiten en Bogotá D.C.” (Secretaría Distrital de Integración Social, 2023a).
	<b>Atención a Personas Mayores con Discapacidad. Bogotá D.C.</b>	Secretaría Distrital de Integración Social	7/09/2023	“Lugar en el que se atienden personas con discapacidad cognitiva, psicosocial o física, en condición de vulnerabilidad, de 18 años hasta los 59 años y 11 meses que requieran apoyos de extensos a generalizados, que habiten en Bogotá D.C. y que no cuenten con una red familiar o social de apoyo que garantice su cuidado. Se Promueve el desarrollo y fortalecimiento de competencias que permitan a la población con discapacidad alcanzar mayores niveles de independencia y socialización. Se adelanta articulación interinstitucional para promover procesos de inclusión de acuerdo con las habilidades y capacidades de los participantes, Alojamiento y apoyo alimentario con calidad y oportunidad, Servicio de transporte” (Secretaría Distrital de Integración Social, 2023b).
	<b>Atención Social. Gestión del Riesgo y Enlace Social. Bogotá D.C.</b>	Secretaría Distrital de Integración Social	7/09/2023	“Espacio donde se atiende a personas, hogares o familias en pobreza o vulnerabilidad, que tienen dificultad para enfrentar situaciones sociales imprevistas y transitorias que desestabilizan o disminuyen su capacidad de respuesta, debido a diferentes factores de riesgo asociados que generan crisis o emergencia social. Atención a hogares afectados por emergencias de origen natural o antrópico, para las que sea activada la SDIS por el IDIGER actualizado mes vencido” (Secretaría Distrital de Integración Social, 2023c).
	<b>Atención Víctimas Intrafamiliar CAVIF. Bogotá D.C.</b>	Secretaría Distrital de Integración Social	7/09/2023	“Servicio en el que se busca la adecuada, oportuna, eficaz garantía, protección y restablecimiento de los derechos de las personas involucradas en conductas atentatorias de la Armonía y la Unidad Familiar” (Secretaría Distrital de Integración Social, 2023d).
	<b>Atención Víctimas Violencia</b>	Secretaría Distrital de	30/06/2020	“Servicio en que se ofrece a las víctimas de delitos contra la libertad sexual y dignidad humana, la adecuada y oportuna atención en las áreas de psicología, trabajo social,

<b>Sexual CAIVAS. Bogotá D.C.</b>	Integración Social		jurídica, médico legal y de protección, agilizando el procedimiento legal de manera que se produzca el restablecimiento de los derechos y se activen los mecanismos de prevención del delito” (Secretaría Distrital de Integración Social, 2020a).
<b>Casas de la Juventud. Bogotá D.C.</b>	Secretaría Distrital de Integración Social	10/11/2023	“Espacio donde se atiende a los adolescentes y jóvenes entre los 14 y 28 años, para promover acciones que busquen contribuir al ejercicio de los derechos de participación, educación, organización, cultura, recreación y no discriminación de jóvenes que habitan Bogotá D.C.” (Secretaría Distrital de Integración Social, 2023f).
<b>Casa de Pensamiento Intercultural. Bogotá D.C.</b>	Secretaría Distrital de Integración Social	10/11/2023	“Espacio donde se presta servicio de Educación Inicial con atención integral a la Primera infancia en el marco de la Ruta Integral de Atenciones -RIA- donde se promueve su desarrollo integral con enfoque diferencial a través de procesos pedagógicos para el fortalecimiento del desarrollo, cuidado calificado, apoyo alimentario con calidad y oportunidad y promoción de la corresponsabilidad de las familias, orientado hacia el reconocimiento de la diversidad, de la identidad étnica y cultural” (Secretaría Distrital de Integración Social, 2023e).
<b>Casas LGBTI</b>	Secretaría Distrital de Integración Social	10/11/2023	“Unidad Contra la Discriminación espacio donde se atienden personas de los sectores sociales LGBTI, sus familias, Redes de Apoyo, brindando orientación jurídica a personas de los sectores sociales LGBTI que hayan sido víctimas de discriminación en razón a su identidad de género y orientación sexual. Atención Integral a la Diversidad Sexual y de Géneros espacio donde se atienden personas de los sectores sociales LGBTI, sus familias, Redes de Apoyo y Organizaciones, brindando asesoría psicosocial a las personas Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgeneristas e Intersexuales que han sido víctimas de situaciones de exclusión, discriminación y vulneración de derechos, para promover la garantía de sus derechos. Su cobertura es el Distrito Capital” (Secretaría Distrital de Integración Social, 2023g).
<b>Centro Amar. Bogotá D.C.</b>	Secretaría Distrital de Integración Social	10/11/2023	“Espacio donde se presta servicio de atención integral con enfoque diferencial a niñas, niños y adolescentes en riesgo o en situación de Trabajo Infantil ampliado y sus familias, para fortalecer y contribuir a su desarrollo integral, garantía y restablecimiento de sus derechos, a través de actividades pedagógicas, cuidado calificado, apoyo alimentario con calidad y oportunidad y promoción de la corresponsabilidad de las familias en entorno social!” (Secretaría Distrital de Integración Social, 2023h).
<b>Centro de Desarrollo Comunitario - CDC. Bogotá D.C.</b>	Secretaría Distrital de Integración Social	10/11/2023	“Espacio donde se atienden personas que habitan Bogotá, para facilitar procesos de cualificación para el desarrollo de capacidades a nivel individual y comunitario en articulación con el sector público y privado, que promuevan oportunidades para el mejoramiento de ingresos económicos, el aprovechamiento del tiempo libre y el fortalecimiento del tejido social” (Secretaría Distrital de Integración Social, 2023i).
<b>Centro de Protección Social. Bogotá D.C.</b>	Secretaría Distrital de Integración Social	6/09/2023	“Servicio social de atención institucionalizada dirigido a personas de 60 años o más, en condición de vulnerabilidad, sin redes familiares o sociales de apoyo, servicio de alojamiento institucional, acompañamiento permanente en actividades básicas de la vida diaria, Apoyo alimentario con calidad y oportunidad, orientación psicológica y de trabajo social y demás actualizado mes vencido” (Secretaría Distrital de Integración Social, 2023j).
<b>Centro Forjar. Bogotá D.C.</b>	Secretaría Distrital de Integración Social	30/06/2020	“Espacio donde se presta servicio especializado de atención integral con enfoque de derechos diferencial a los adolescentes y jóvenes mayores de 14 años vinculados al sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) sancionados con Prestación de Servicios a la Comunidad y Libertad Asistida/ Vigilada y el apoyo para la Administración de Justicia en el Proceso Administrativo

			de Restablecimiento de Derechos - PARD, a través de la implementación de una propuesta educativa, protectora y restaurativa cuyo propósito es la garantía y restablecimiento de sus derechos y promueve la corresponsabilidad de las familias” (Secretaría Distrital de Integración Social, 2020b).
<b>Centro Proteger. Bogotá D.C.</b>	Secretaría Distrital de Integración Social	6/09/2023	“Espacio donde se brinda atención integral para la garantía de derechos de niños, niñas, adolescentes en edades comprendidas entre 0 a 9 años 11 meses y hermanos con edad hasta 10 años 11 meses cuyos derechos se encuentran inobservados, amenazados o vulnerados, en espacios que garantizan la protección y ambientes propicios para llevar a cabo procesos de restablecimiento de derechos a niños, niñas y adolescentes los cuales buscan reparar el daño causado y crear contextos que posibiliten la construcción de individuos integrales para el efectivo goce de sus derechos” (Secretaría Distrital de Integración Social, 2023k).
<b>Comedor. Bogotá D.C.</b>	Secretaría Distrital de Integración Social	31/08/2023	“Espacios físicos, sociales y comunitarios de coordinación y articulación transectorial donde se orientan y desarrollan procesos de fortalecimiento de capacidades y se suministra un almuerzo en condiciones adecuadas e inocuas, con un aporte nutricional del 40% de los requerimientos de energía y nutrientes de la población atendida. Asimismo, se realiza vigilancia nutricional y promoción en estilos de vida saludable” (Secretaría Distrital de Integración Social, 2023l).
<b>Creciendo en Familia. Bogotá D.C.</b>	Secretaría Distrital de Integración Social	6/09/2023	“Espacio donde se presta servicio de atención integral a mujeres gestantes, niñas y niños menores de dos años de edad en el marco de la Ruta Integral de Atenciones a la Primera Infancia -RIA- que promueve el desarrollo infantil desde el fortalecimiento de las capacidades para educar, cuidar y proteger de madres, padres, cuidadores y agentes comunitarios en los entornos hogar y espacio público” (Secretaría Distrital de Integración Social, 2023m).
<b>Subdirección Local para la Integración Social. Bogotá D.C.</b>	Secretaría Distrital de Integración Social	28/12/2018	“Espacio donde se ubican las dependencias de la Secretaría Distrital de Integración Social SDIS que sirve como instancia de coordinación administrativa y operativa en cada localidad actualizado mes vencido” (Secretaría Distrital de Integración Social, 2018).
<b>Casa de igualdad de oportunidades para las mujeres de Bogotá D.C.</b>	Secretaría Distrital de la Mujer	12/09/2022	“Espacios de encuentro entre mujeres para el conocimiento de sus derechos y el desarrollo de procesos orientados al empoderamiento social y político, promotores de liderazgo, la autonomía y el ejercicio pleno de sus derechos. Constituyen el mecanismo privilegiado para territorialización de la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género en Bogotá” (Secretaría Distrital de la Mujer, 2022).
<b>Equipamientos ancla de las manzanas del cuidado</b>	Secretaría Distrital de la Mujer	11/09/2023	“Entidad anfitriona y articuladora de tres tipos básicos de servicios: cuidado a personas cuidadoras (respiro, formación y generación de ingresos), cuidado a niños y niñas, personas con discapacidad y personas mayores (educación, recreación, deporte, cultura, cuidado temporal, cuidado domiciliario y cuidado institucionalizado) y de transformación cultural para erradicar el machismo y promover masculinidades cuidadoras y corresponsables” (Secretaría Distrital de la Mujer, 2023).
<b>Unidades de Protección Integral - UPI</b>	Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud	31/12/2022	“Equipamiento que presta servicios de atención especializada en redes técnicas a problemáticas específicas como medidas de protección legal, abandono, víctimas de maltrato, violencia sexual, física y psicológica, discapacidad física y mental moderada y grave. La población objetivo son los niños, niñas, jóvenes, habitantes de calle, pandilleros, trapevistas y adultos habitantes de calle. Estas unidades se encuentran ubicadas en Bogotá, Cundinamarca y Tolima y tienen asociada información acerca de las diferentes estrategias implementadas por la entidad que hacen parte de su quehacer misional. El formato de disposición de la información es digital y no cuenta con restricciones técnicas ni jurídicas, a excepción

				de los datos personales registrados y las disposiciones generales del hábeas data. La información se encuentra actualizada a 31-12-2022” (Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud, 2022).
<b>SEGURIDAD CIUDADANA</b>	<b>Casa de Justicia. Bogotá D.C.</b>	Secretaría Distrital de Seguridad, Convivencia y Justicia	26/07/2023	“Centros multiagenciales de información, orientación, referencia y prestación de servicios para la resolución de conflictos, donde se aplican mecanismos de justicia formal y no formal. Con ellas se pretende acercar la justicia al ciudadano orientándolo sobre sus derechos, previniendo el delito, luchando contra la impunidad, facilitándole el uso de los servicios de justicia formal y promocionando la utilización de mecanismos alternativos de resolución de conflictos” (Secretaría Distrital de Seguridad, 2023a).
	<b>Centro de Atención a Víctimas. Bogotá D.C.</b>	Secretaría Distrital de Seguridad, Convivencia y Justicia	26/07/2023	“Equipamiento que proporciona un servicio oportuno y eficiente a las víctimas y personas involucradas en los delitos contra la libertad, integridad y formación sexual, trata de personas y violencia intrafamiliar, en un marco de respeto por la dignidad humana. Enfocan su actividad hacia el trato digno a las mujeres, hombres, niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas dentro de las actuaciones procesales, con el fin de evitar su doble victimización. Gestionan y participan de manera activa en acciones encaminadas a la promoción de los derechos y la prevención de su vulneración, de modo que las actividades que desarrollan involucran la atención no sólo a las víctimas, sino también a miembros del grupo familiar” (Secretaría Distrital de Seguridad, 2023b).
	<b>Centro de Traslado por Protección. Bogotá D.C.</b>	Secretaría Distrital de Seguridad, Convivencia y Justicia	26/07/2023	“Espacio destinado para proteger la vida de los ciudadanos que puedan poner en riesgo su vida o la de terceros, perturbando la sana convivencia. En el que se prestan servicios de talleres pedagógicos, cuidado a los habitantes de la calle, servicio de cafetería, oficina de atención al ciudadano y salas exclusivas” (Secretaría Distrital de Seguridad, 2023c).
	<b>Corregiduría. Bogotá D.C.</b>	Secretaría Distrital de Gobierno	30/12/2022	“Equipamiento de convivencia a través del cual se realizan las acciones administrativas de los corregimientos con el propósito de mejorar la prestación de los servicios y asegurar la participación de la ciudadanía en los asuntos públicos de carácter local, como elementos de consolidación del tejido social que desarrollan y promocionan mecanismos de resolución de conflictos cuyo objetivo es acercar la justicia al ciudadano, asociado a procesos comunitarios, cercanos a la población residente en el área rural” (Secretaría Distrital de Gobierno, 2022).
	<b>Sala de Atención al Usuario. Bogotá D.C.</b>	Secretaría Distrital de Seguridad, Convivencia y Justicia	26/07/2023	“Equipamiento que acerca a la comunidad a la administración de justicia; prestan atención a las víctimas del delito y aplican formas alternas de solución de conflictos por medio de una metodología pedagógica y de sensibilización. En aquellos casos que requieren querrela, los ciudadanos encuentran en este modelo de gestión información oportuna para que antes de iniciar un proceso de investigación, las víctimas y agresores accedan a la institución para llegar a un acuerdo y recibir orientación sobre la entidad que atenderá el caso en forma efectiva. Además, se informa a la comunidad sobre las alternativas para la solución de conflictos por la vía de la conciliación. Esta herramienta evita la congestión de investigaciones y da agilidad y efectividad al Sistema Penal Acusatorio” (Secretaría Distrital de Seguridad, 2023e).
	<b>Comando de Acción Inmediata. Bogotá D.C.</b>	Secretaría Distrital de Seguridad, Convivencia y Justicia	26/07/2023	“Unidad policial con recursos humanos y materiales asignados a una jurisdicción, que en forma organizada con la comunidad y a través de la instrucción permanente, busca la solución de problemas de seguridad, con el objetivo de fraternizar y unir la policía con la comunidad” (Secretaría Distrital de Seguridad, 2023d).
	<b>Estación de Policía. Bogotá D.C.</b>	Secretaría Distrital de Seguridad, Convivencia y Justicia	2/03/2020	“Es la unidad básica de la organización policial cuya jurisdicción corresponde a cada municipio, en el que se divide el territorio nacional, sin perjuicio que en un Municipio funcionen varias estaciones. En Bogotá las

				estaciones corresponden a las localidades que integran el Distrito Capital” (Secretaría Distrital de Seguridad, 2020).
<b>EQUIPAMIENTOS EN SALUD</b>	<b>Centro de Atención Prioritaria en Salud CAPS</b>	Secretaría Distrital de Salud	22/01/2022	“Los Centro de Atención Prioritaria en Salud CAPS, prestan servicios de medicina general, especialidades, consulta prioritaria, toma de muestras y salas ERA (enfermedades de respiratorias agudas)” (Secretaría Distrital de Salud, 2022a)
	<b>Consultorio odontológico Bogotá</b>	Secretaría Distrital de Salud	30/06/2020	“El objeto contiene las Instituciones Prestadoras de Salud habilitadas para prestar servicios de Odontología” (Secretaría Distrital de Salud, 2020a).
	<b>Instituciones Prestadoras de Salud Bogota</b>	Secretaría Distrital de Salud	15/01/2022	“Conjunto de entidades, que han sido aprobadas en el orden Distrital para prestar de forma parcial y/o total los procedimientos que se demanden con ocasión de cumplir con el Plan Obligatorio de Salud (POS)” (Secretaría Distrital de Salud, 2022b).
	<b>Red adscrita de salud para Bogotá D.C.</b>	Secretaría Distrital de Salud	7/12/2020	“Empresas Sociales del Estado, competencia de la Alcaldía Mayor de Bogotá y adscritas a la Secretaría Distrital de Salud, que tienen por objeto suministrar servicios integrales de salud. La red adscrita está conformada por: cinco (5) hospitales de III nivel, ocho (8) de II nivel y nueve (9) de I nivel; actualmente cuenta con 142 puntos de atención, donde se oferta servicios de baja, mediana y alta complejidad. Dentro de los servicios que se ofertan en la red adscrita a la SDS encontramos: En primer nivel de atención: se llevan a cabo actividades de promoción y prevención, prestación de actividades del Plan de Atención Básica (PAB), consulta de medicina general, odontología general, laboratorio clínico e imagenología de baja complejidad, hospitalización y atención de urgencias y de partos de baja complejidad, terapia respiratoria, optometría, nutrición y psicología. Adicionalmente, se realizan en este nivel actividades prioritarias en Salud Pública, tales como vacunación, toma y entrega de resultados de citología vaginal, actividades para la regulación de la fecundidad (asesorías y entrega de métodos de planificación), y la suplementación de micro nutrientes a menores de edad y gestantes, entre otras. En segundo nivel de atención se realiza consulta médica, hospitalización y atención de urgencias de especialidades básicas (Ginecoobstetricia, Pediatría, Medicina Interna y Cirugía) y algunas subespecialidades; atención de partos y cesáreas de mediana complejidad, laboratorio e imagenología de mediana complejidad, atención odontológica general y especializada, consultas de nutrición, psicología, optometría y terapias de apoyo para rehabilitación funcional. En tercer nivel de atención se prestan servicios de consulta médica, hospitalización y atención de urgencias de especialidades básicas y subespecialidades tales como: Cardiología, Neumología, Gastroenterología, Neurología, Dermatología, Endocrinología, Hematología, Psiquiatría, Fisiatría, Genética, Nefrología, Cirugía General, Ortopedia, Otorrinolaringología, Oftalmología, Urología, Cirugía pediátrica, Neurocirugía, Cirugía plástica, entre otras; cuidado crítico adulto, pediátrico y neonatal, atención de partos y cesáreas de alta complejidad, laboratorio e imagenología de alta complejidad, atención odontológica especializada, otros servicios y terapias de apoyo para rehabilitación funcional” (Secretaría Distrital de Salud, 2020b).
<b>SERVICIOS PÚBLICOS</b>	<b>Red Menor Sistema Acueducto. Bogotá D.C.</b>	Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá	3/10/2022	“Red derivada de la red matriz, mediante la cual se entrega agua potable a los usuarios del sistema” (Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá, 2022c).
	<b>Red Local Sistema Alcantarillado Pluvial. Bogotá D.C.</b>	Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá	3/10/2022	“Conjunto de tuberías que en su recorrido va acumulando áreas de drenaje, conduciendo las contribuciones provenientes de los inmuebles hasta los sitios de entrega al sistema troncal pluvial” (Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá, 2022a).

	<b>Red Troncal Sistema Alcantarillado Pluvial. Bogotá D.C.</b>	Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá	3/10/2022	“Conjunto de colectores que define la estructura básica del drenaje de una cuenca, conduciendo los caudales que recibe de las redes locales o secundarias hasta el sitio de vertimiento o tratamiento” (Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá, 2022d).
	<b>Red Local Sistema Alcantarillado Sanitario. Bogotá D.C.</b>	Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá	3/10/2022	“Conjunto de tuberías que en su recorrido va acumulando áreas de drenaje, conduciendo las contribuciones provenientes de los inmuebles hasta los sitios de entrega al sistema troncal sanitario o combinado” (Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá, 2022b).
	<b>Red Troncal Sistema Alcantarillado Sanitario. Bogotá D.C.</b>	Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá	3/10/2022	“Conjunto de colectores o interceptores que define la estructura básica del drenaje de una cuenca, conduciendo los caudales que recibe de las redes locales o secundarias hasta el sitio de vertimiento o tratamiento” (Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá, 2022e).
	<b>Alumbrado Público, Bogotá D.C.</b>	Unidad Administrativa Especial de Servicios Públicos	5/06/2021	“Servicio público no domiciliario de iluminación, inherente al servicio de energía eléctrica, que se presta con el fin de dar visibilidad al espacio público, bienes de uso público y demás espacios de libre circulación, con tránsito vehicular o peatonal, dentro del perímetro urbano y rural de un municipio o distrito, para el normal desarrollo de las actividades. El servicio de alumbrado público comprende las actividades de suministro de energía eléctrica al sistema de alumbrado público, la administración, operación, mantenimiento, modernización, reposición y expansión de dicho sistema, el desarrollo tecnológico asociado a él” (Unidad Administrativa Especial de Servicios Públicos, 2021).
	<b>Conectividad pública gratuita a internet</b>	Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.	30/11/2022	“Muestra la infraestructura, espacios y modalidades de acceso gratuito a internet auspiciados por el Distrito Capital a través de diferentes entidades y programas. El acceso se puede hacer a través de redes WiFi en el espacio público o en otros espacios acondicionados con equipos de cómputo y herramientas para adelantar procesos de formación” (Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., 2022).
<b>MOVILIDAD</b>	<b>Malla Vial Integral. Bogotá D.C</b>	Secretaría Distrital de Movilidad	5/09/2023	“Conjunto de líneas que definen los ejes viales, de cada una de las vías de la ciudad. Estas líneas tienen estructurada como atributo la información de nomenclatura vial, el sentido del tránsito vehicular y su clasificación de acuerdo al tipo de tráfico que soporta. Este objeto está categorizado con base el tipo de clasificación de la sección vial según POT; Malla vial arterial: Complementaria red de vías que articula operacionalmente los subsistemas de la malla vial principal, facilita la movilidad de mediana y larga distancia como elemento articulador a escala urbana. Malla Vial Arterial Principal vía principal, destinada al servicio de tráficos de larga y media distancia. Es el soporte de la movilidad y accesibilidad metropolitana y regional. Malla vial intermedia: Red constituida por una serie de tramos viales que permean la retícula que conforma la Malla Arterial Principal y Arterial Complementaria, sirviendo como alternativa de circulación a éstas. Permite el acceso y fluidez de la ciudad a escala zonal. Malla vial local: Vía cuya función primordial es la de brindar accesibilidad a predios y soportar tráficos de corta distancia. Establece el acceso a las unidades de vivienda. Malla vial peatonal: Vía cuya función principal es el tránsito de peatones. En ella no se permite el acceso vehicular. Este nivel de información es el resultado del trabajo conjunto entre la Secretaría Distrital de Movilidad, Instituto de Desarrollo Urbano y la Unidad Administrativa Especial de Catastro Distrital” (Secretaría Distrital de Movilidad, 2023).
	<b>Estaciones Troncales de Transmilenio</b>	Transmilenio S.A.	13/05/2021	“Son los puntos de parada sobre los corredores troncales en los que existe integración física entre rutas troncales y los usuarios para acceder al servicio, traspasar o salir del Sistema Transmilenio” (Transmilenio S.A., 2021a).

	<b>Trazados Troncales de Transmilenio</b>	Transmilenio S.A.	6/11/2019	“Vía principal integrante del Sistema TransMilenio, dotada de infraestructura urbana especial y específica para la circulación de los autobuses troncales del Sistema, para el acceso, embarque y desembarque de pasajeros, y para el recaudo del valor de los pasajes por el uso del Sistema TransMilenio, definida como troncal para efectos de la operación por TRANSMILENIO S.A.” (Transmilenio S.A, 2019).
	<b>Rutas Zonales del SITP</b>	Transmilenio S.A.	20/04/2021	“Es el recorrido regular y rutinario de un grupo de Buses Zonales del Sistema Integrado de Transporte SITP en determinados corredores viales de la ciudad de Bogotá D.C., caracterizados por un origen, un destino, una frecuencia y unos paraderos establecidos por Transmilenio S.A.” (Transmilenio S.A, 2021b).
<b>ESPACIO PÚBLICO</b>	<b>Espacio público total UPZ - 2021</b>	Departamento Administrativo de la Defensoría del Espacio Público	31/12/2021	“Se presentan los datos asociados al espacio público total a nivel de UPZ para la vigencia 2021. Este indicador muestra la relación de metros cuadrados de espacio público que se encuentra a nivel general en la ciudad por habitante; está compuesto por el Espacio Público Efectivo, el espacio público de circulación conexión y la estructura ecológica principal” (Departamento Administrativo de la Defensoría del Espacio Público, 2021).

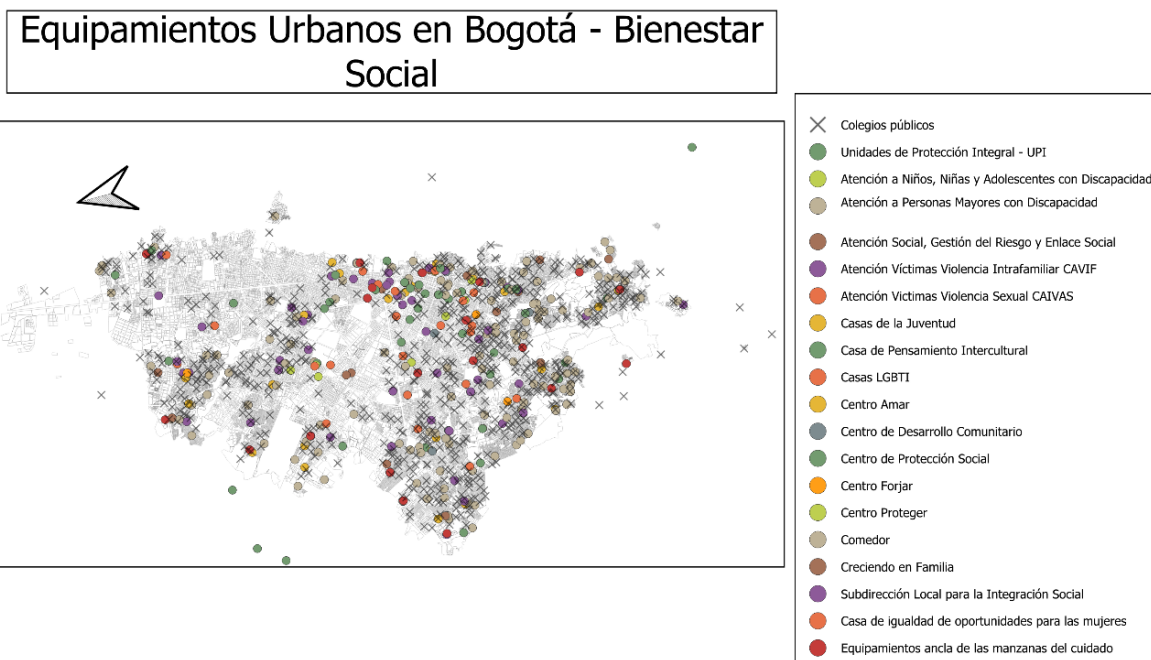
## CONTEXTO CARTOGRÁFICO SOBRE EL COMPORTAMIENTO ESPACIAL DE LAS VARIABLES IMPLICADAS.

El presente apartado se propone introducir un conjunto de representaciones cartográficas que permiten al lector hacerse una idea general sobre el comportamiento espacial de las variables usadas en el estudio. Estas visualizaciones son generadas a través de QGIS, y buscaron la presentación agrupada de algunas de las variables implicadas, intentando reducir el número final de cartografías. A su vez, las cartografías se presentan en categorías que ponen en evidencia distintos grados de segregación socioespacial en relación con la concentración o no de los equipamientos urbanos asociados al estudio. Esto debería dar una idea inicial sobre el peso que tendrían ciertos grupos de equipamientos urbanos sobre la variación del IRTEGE.

### Evidencia de alta segregación socioespacial.

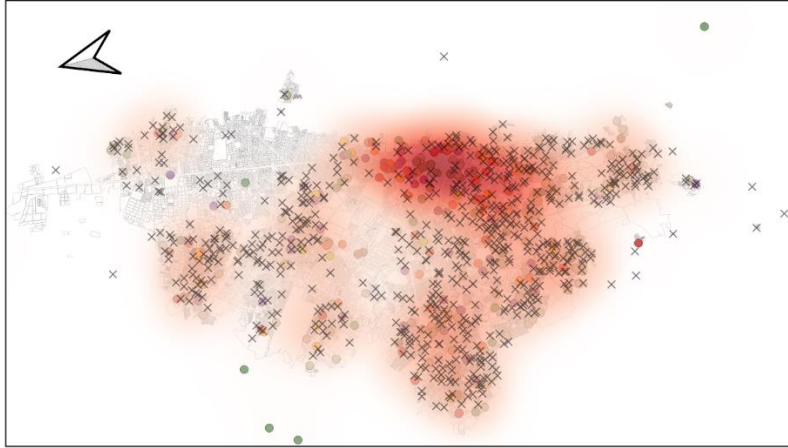
La primera categoría que se propone agrupa un conjunto de variables que evidencian un importante nivel de concentración espacial de los equipamientos urbanos. Aparecen aquí los equipamientos urbanos asociados a *Bienestar social* (ver cartografías 16 y 17) que presentan una concentración de estos recursos territoriales en el centro histórico ampliado de la ciudad. Por su parte, los equipamientos asociados a la *Cultura* (ver cartografías 18 y 19) evidencian una concentración de estos equipamientos desde el centro histórico hacia el norte, sobre la

localidad de Chapinero, espacio urbano tradicionalmente asociado a clases sociales medias y altas. La cartografía 20 por su parte, muestra, en la categoría de servicios públicos, cómo los más altos indicadores sobre alumbrado público se ordenan alrededor de los primeros ejes de urbanización de la ciudad (ver capítulo anterior): del centro histórico hacia el norte y el occidente, y de Chapinero hacia el noroccidente; por otro lado, los más bajos índices se concentran en las periferias en todos los puntos cardinales de Bogotá.



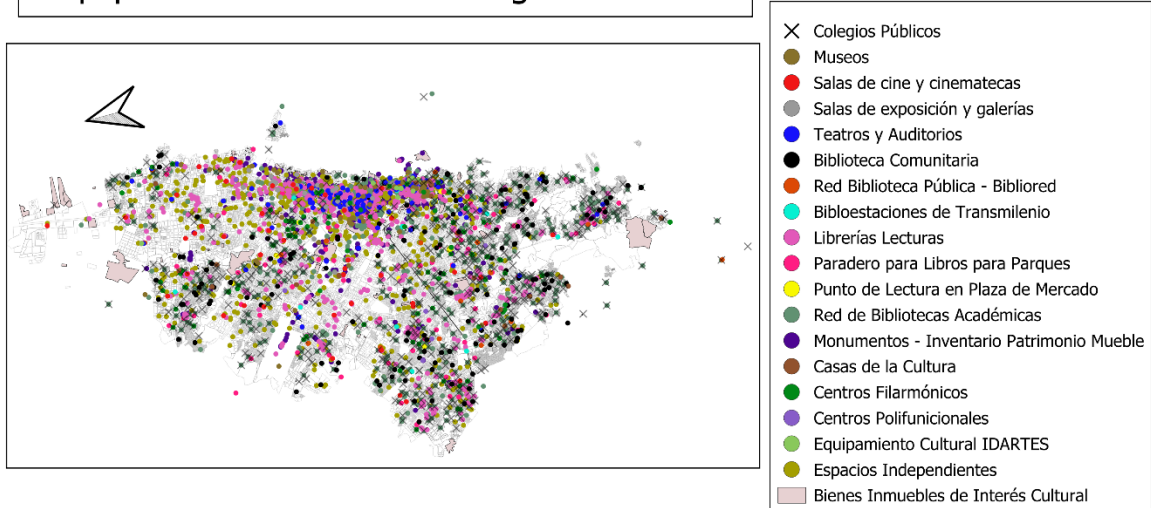
*Cartografía 16. Ubicación de los equipamientos urbanos asociados a la categoría de Bienestar social. Fuentes: Secretaría Distrital de Integración Social (2018, 2020b, 2020a, 2023c, 2023j, 2023m, 2023l, 2023k, 2023i, 2023h, 2023g, 2023e, 2023f, 2023d, 2023b, 2023a), Secretaría Distrital de la Mujer (2022, 2023) e Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud (s/f).*

Distribución de los equipamientos Urbanos asociados al Bienestar social en Bogotá D.C.  
Mapa de calor



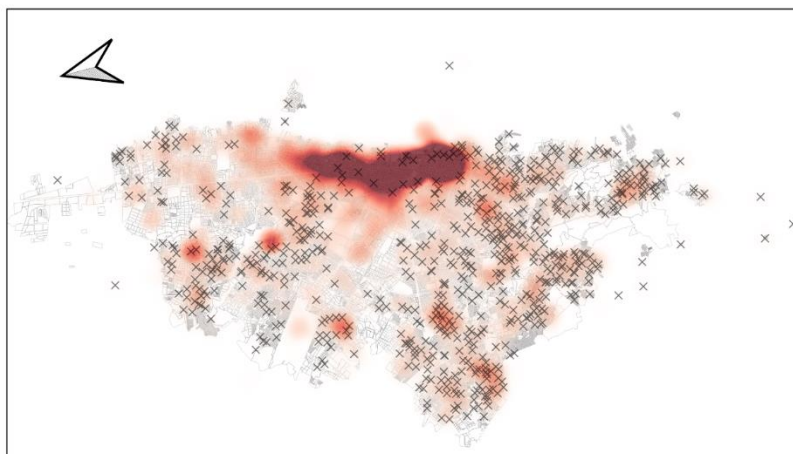
Cartografía 17. Mapa de calor que representa la concentración de los equipamientos urbanos asociados a la categoría de Bienestar social. Fuentes: Secretaría Distrital de Integración Social (2018, 2020b, 2020a, 2023c, 2023j, 2023m, 2023l, 2023k, 2023i, 2023h, 2023g, 2023e, 2023f, 2023d, 2023b, 2023a), Secretaría Distrital de la Mujer (2022, 2023) e Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud (s/f).

Equipamientos Urbanos en Bogotá - Cultura



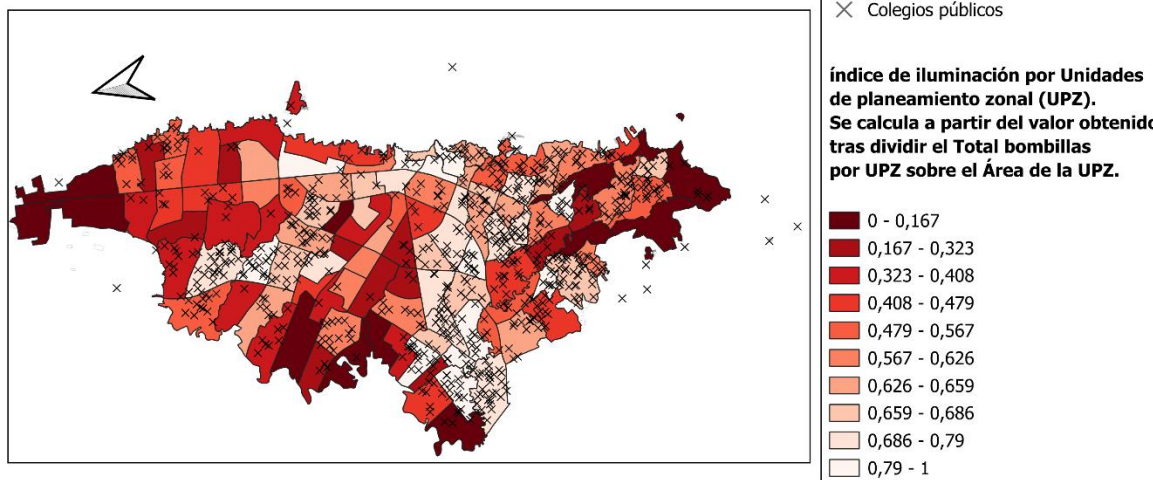
Cartografía 18. Ubicación de los equipamientos urbanos asociados a la cultura en Bogotá. Fuentes: Instituto Distrital de las Artes - Idartes (2022a, 2022b, 2022c, 2022d), Instituto Distrital de Patrimonio Cultural (2022a, 2022b), Orquesta Filarmónica de Bogotá (2022), y Secretaria Distrital de Cultura (2019d, 2019a, 2019b, 2019c, 2019e, 2020, 2022d, 2022c, 2022b, 2022a, 2022e).

## Distribución de los equipamientos Urbanos asociados a la Cultura en Bogotá D.C. Mapa de calor



Cartografía 19. Mapa de calor que representa la concentración de los equipamientos urbanos asociados a la categoría de Cultura. Fuentes: Instituto Distrital de las Artes - Idartes (2022a, 2022b, 2022c, 2022d), Instituto Distrital de Patrimonio Cultural (2022a, 2022b), Orquesta Filarmónica de Bogotá (2022), y Secretaria Distrital de Cultura (2019d, 2019a, 2019b, 2019c, 2019e, 2020, 2022d, 2022c, 2022b, 2022a, 2022e).

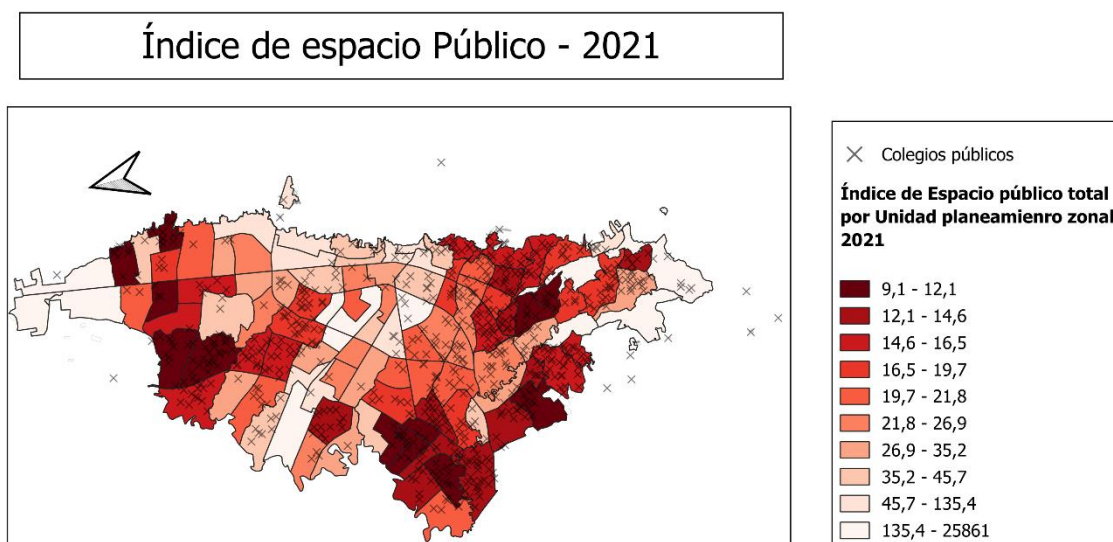
## Equipamientos Urbanos en Bogotá - Alumbrado público



Cartografía 20. Índice de iluminación por Unidades de planeamiento zonal. Fuente: Unidad Administrativa Especial de Servicios Públicos (2021).

El índice de espacio público (ver cartografía 21), muestra un comportamiento en donde los mejores indicadores parecen estar agrupados desde el centro histórico hacia el norte y hacia el occidente, con orientación hacia el aeropuerto el Dorado; las periferias urbanas tendrán los

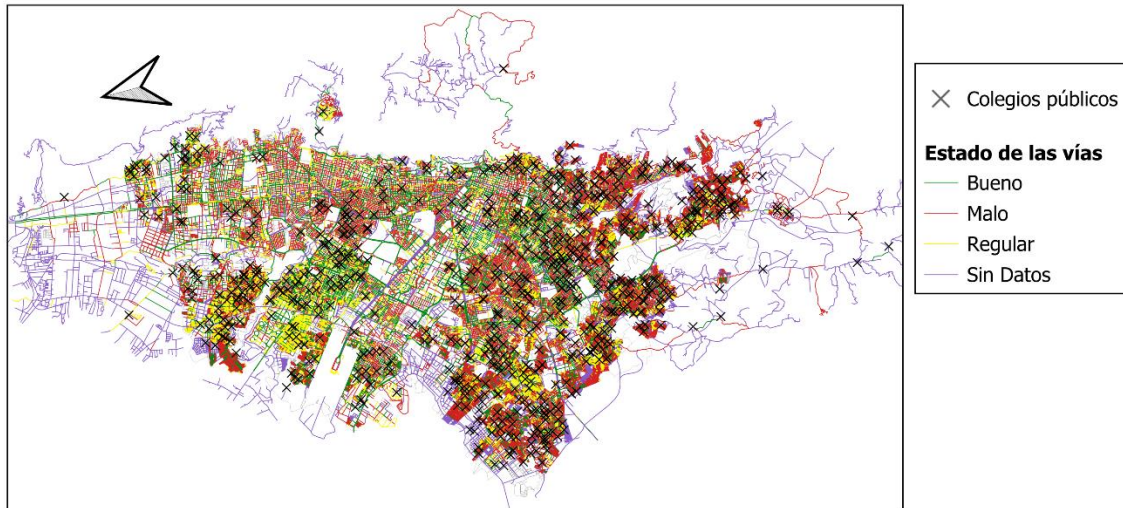
indicadores más bajos, con excepción de las zonas de borde urbano-rural, que tienen esta vez mejores números.



*Cartografía 21. Índice de Espacio público por Unidades de planeamiento zonal. Fuente: Departamento Administrativo de la Defensoría del Espacio Público (2021).*

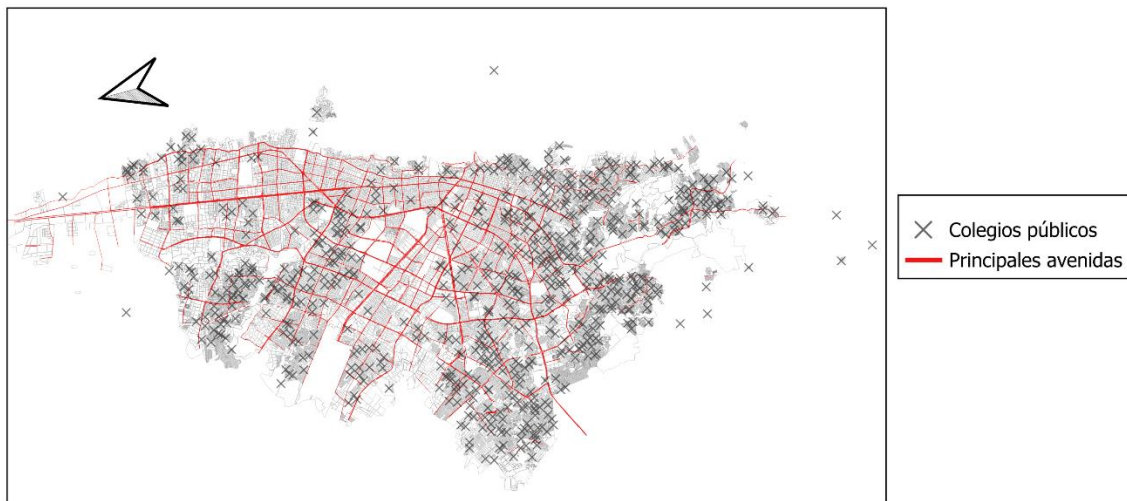
Las cartografías 22 y 23, que abordan la malla vial de la ciudad, muestran sin duda un claro desequilibrio entre el sur de la ciudad y el resto de esta. Es claro en estos dos mapas la desigual distribución de las principales avenidas, que escasean hacia el sur; pero también es clara la concentración al sur de la ciudad de las vías en mal estado. Valga resaltar también que las troncales de Transmilenio copan las más importantes de las avenidas, replicando así el mismo desigual reparto de estas.

## Equipamientos Urbanos en Bogotá - Estado de las vías



Cartografía 22. Estado general de las vías en Bogotá. Fuente: Secretaría Distrital de Movilidad (2023).

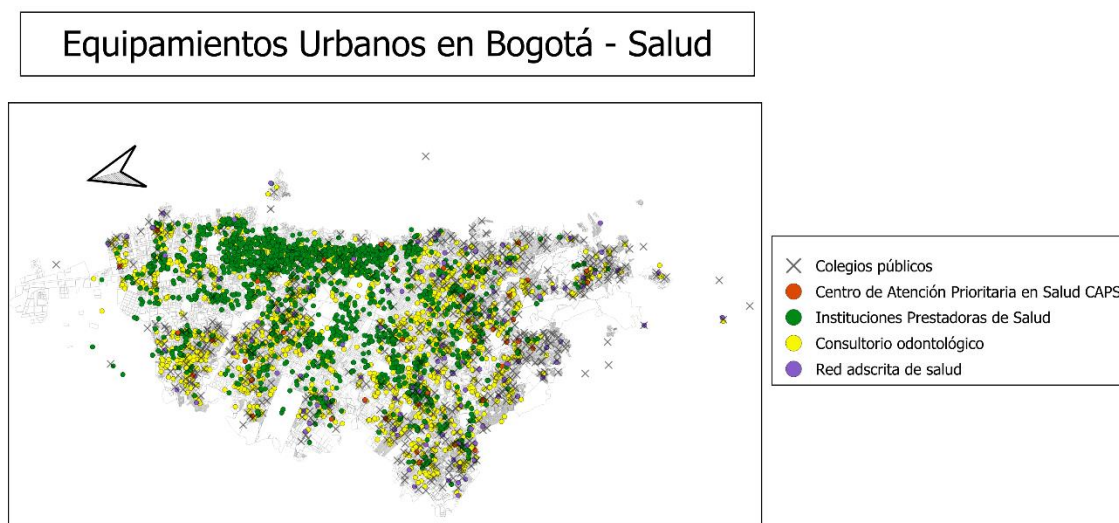
## Equipamientos Urbanos en Bogotá - Principales Avenidas



Cartografía 23. Ubicación de las principales avenidas de Bogotá. Fuente: Secretaría Distrital de Movilidad (2023).

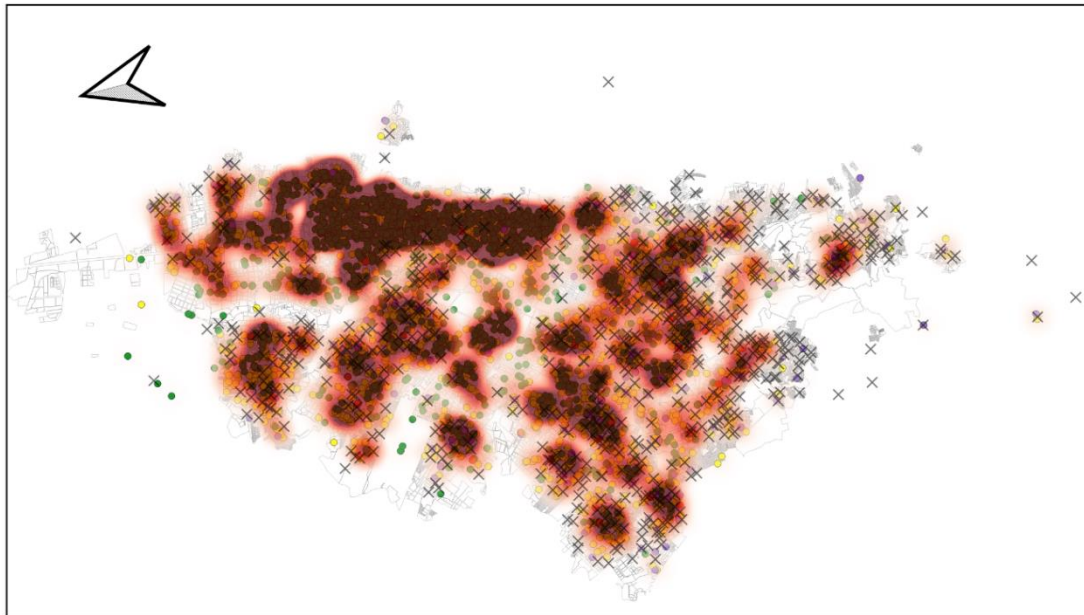
## Evidencia de segregación socioespacial media.

Las cartografías 24, 25, 26 y 27, también presentan patrones de concentración de los equipamientos urbanos, pero además ponen en evidencia una distribución un poco más homogénea de estos en el casco urbano de la ciudad. Aquí se representan específicamente variables asociadas a salud y seguridad. Esta primera (cartografías 24 y 25), si bien muestra una fuerte concentración de equipamientos en salud en el norte de la ciudad, desde Chapinero hasta Usaquén, también evidencia un claro patrón de descentralización de estos equipamientos que cubre de manera más o menos regular el resto de la ciudad, con algunos espacios vacíos al suroriente y suroccidente. Para el caso de los equipamientos urbanos referidos a seguridad, estos presentan una mayor concentración hacia el sur de la ciudad, teniendo como punto de mayor concentración el centro histórico y su pericentro; por el contrario, en el norte, justamente hacia Chapinero y Teusaquillo, podremos encontrar espacios más vacíos.



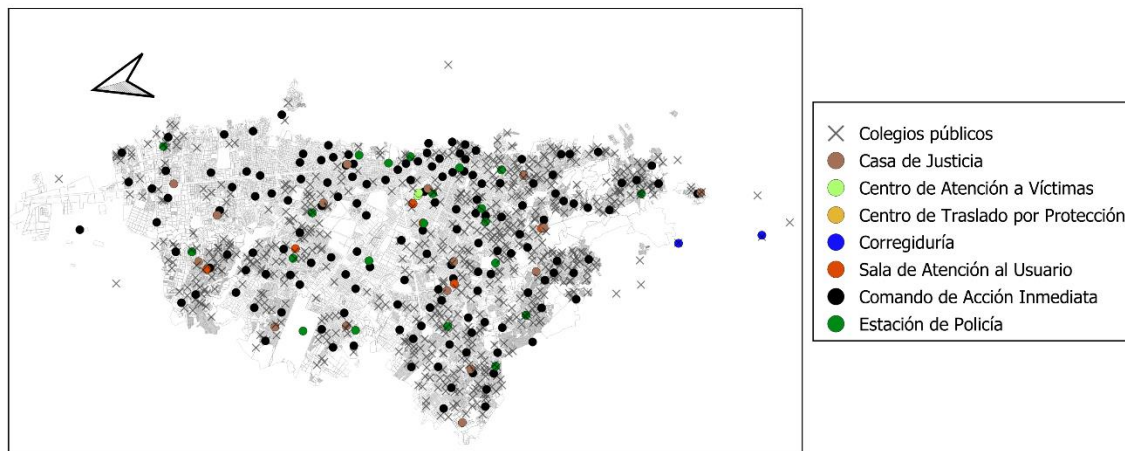
Cartografía 24. Localización de equipamientos urbanos asociados a la salud en Bogotá. Fuente: Secretaría Distrital de Salud (2020a, 2020b, 2022a, 2022b).

## Distribución de los equipamientos Urbanos asociados a la prestación de servicios de salud en Bogotá D.C. - Mapa de calor



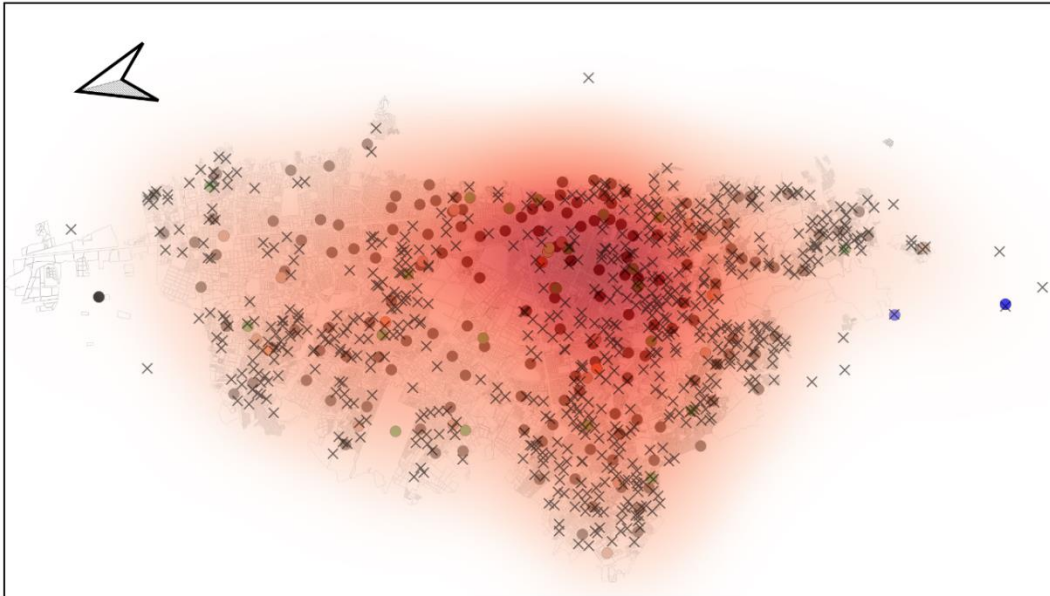
Cartografía 25. Mapa de calor sobre la concentración de equipamientos urbanos asociados a la salud en Bogotá. Fuente: Secretaría Distrital de Salud (2020a, 2020b, 2022a, 2022b).

## Equipamientos Urbanos en Bogotá - Seguridad Ciudadana



Cartografía 26. Ubicación de equipamientos urbanos relacionados con Seguridad ciudadana. Fuentes: Secretaría Distrital de Gobierno (2022) y Secretaría Distrital de Seguridad (2020, 2023a, 2023b, 2023c, 2023e, 2023d).

## Distribución de los equipamientos Urbanos asociados a la Seguridad ciudadana en Bogotá D.C. - Mapa de calor



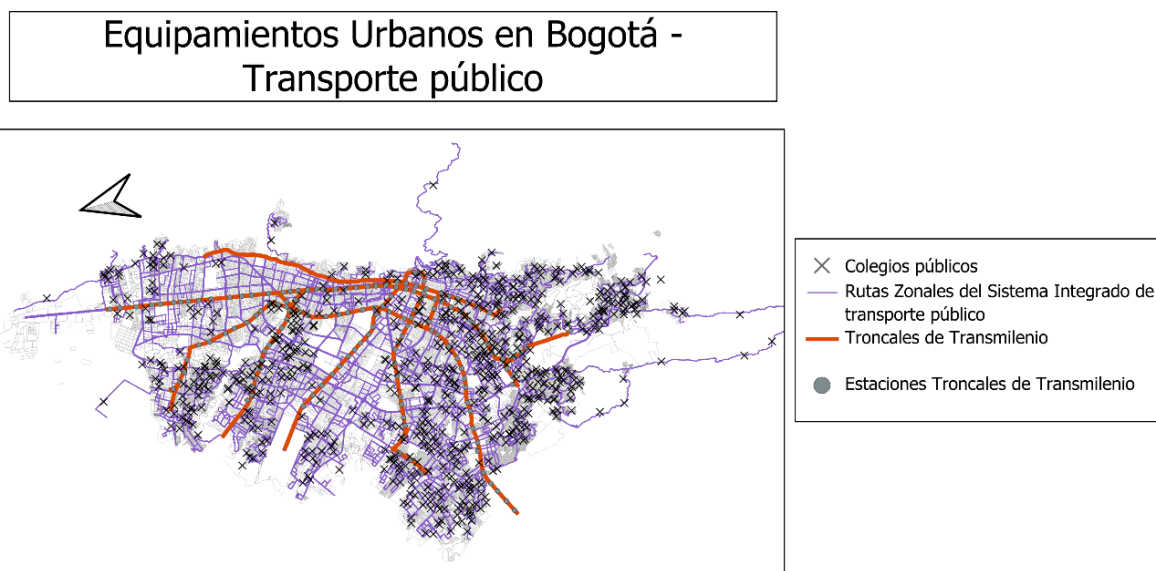
*Cartografía 27. Mapa de calor sobre la concentración de equipamientos urbanos asociados a seguridad ciudadana en Bogotá. Fuentes: Secretaría Distrital de Gobierno (2022) y Secretaría Distrital de Seguridad (2020, 2023a, 2023b, 2023c, 2023e, 2023d).*

Frente a este contradictorio panorama, distribución homogénea pero con nodos de concentración de equipamientos en salud hacia el norte y de seguridad hacia el sur, quizá sea posible poner en evidencia que en el sur hay más índices delictivos y que, por tanto, serán necesarias más estaciones de policía; pero también podríamos preguntarnos ¿Es evidencia esto de políticas segregacionistas que históricamente han visto como prioritario llevar los mecanismos de coerción del Estado a los sectores más marginales de la ciudad antes que otro tipo de instituciones?

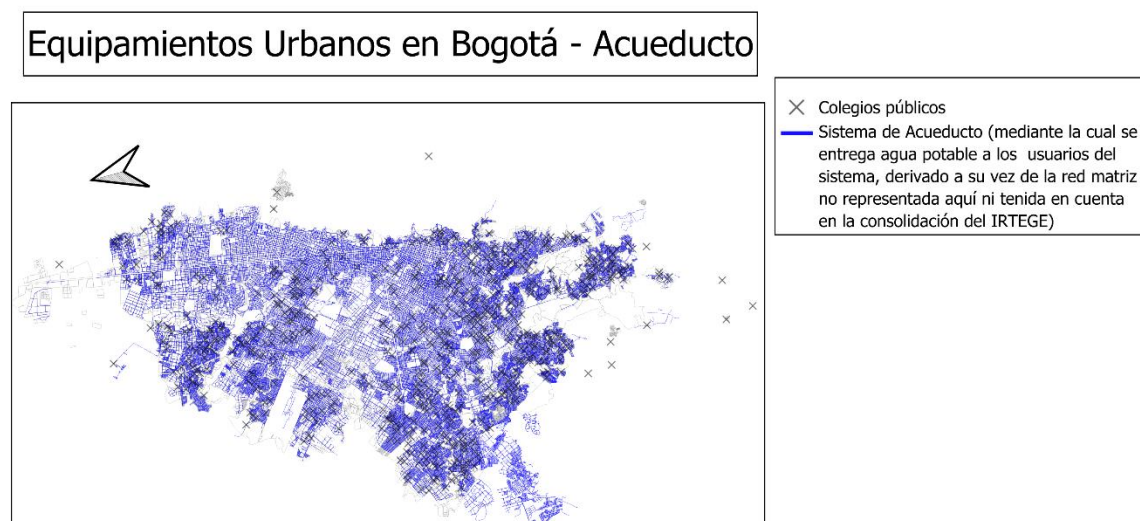
### Evidencia de segregación socioespacial baja.

Algunos aspectos del desarrollo socioespacial bogotano parecen presentar un menor perfil segregador. La cartografía 28 por ejemplo, muestra las rutas zonales de transporte público y las troncales de Transmilenio. Si bien estas últimas dejan amplios espacios vacíos en la ciudad, las rutas zonales, por el contrario, parecen cubrir de manera homogénea todo el casco

urbano. Probablemente para los usuarios del sistema de transporte público, que viven en carne propia sus difíciles condiciones, esto no sea suficiente; sin embargo, las rutas zonales evidencian un buen indicador en este sentido. Algo similar es posible evidenciar en las cartografías 29 y 30, que presentan la red de acueducto y alcantarillado, los cuales también presentan una cobertura muy alta del espacio urbano Bogotano.

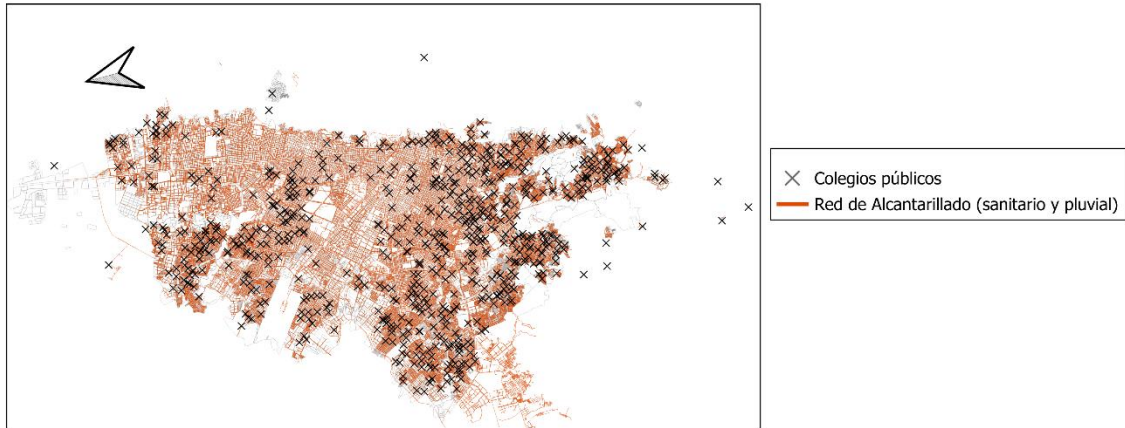


Cartografía 28. Rutas de transporte público de Bogotá: rutas zonales y troncales de Transmilenio. Fuentes: Transmilenio S.A (2019, 2021b).



Cartografía 29. Red del sistema de acueducto de Bogotá. Fuente: Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá (2022c).

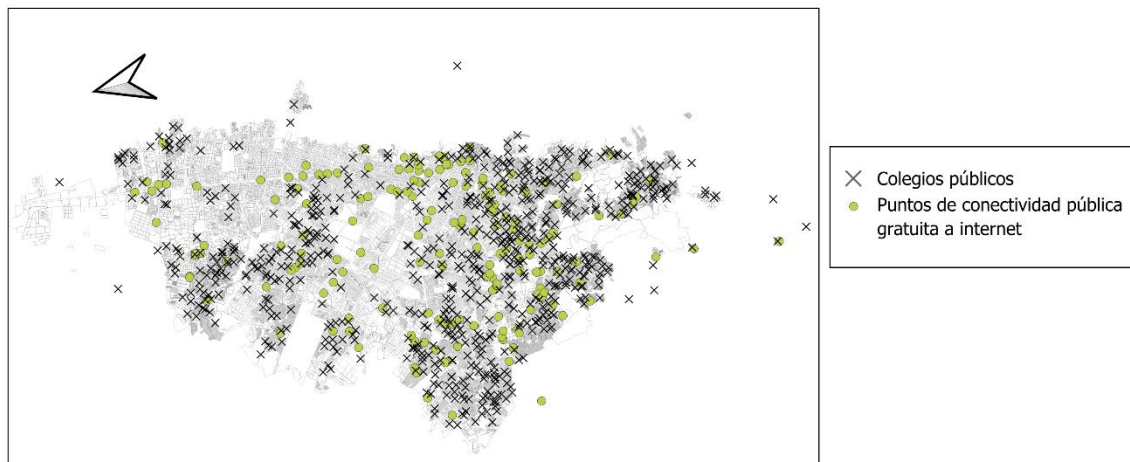
### Equipamientos Urbanos en Bogotá - Alcantarillado



Cartografía 30. Red del sistema de acueducto de Bogotá. Fuente: Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá (2022e, 2022b, 2022d, 2022a).

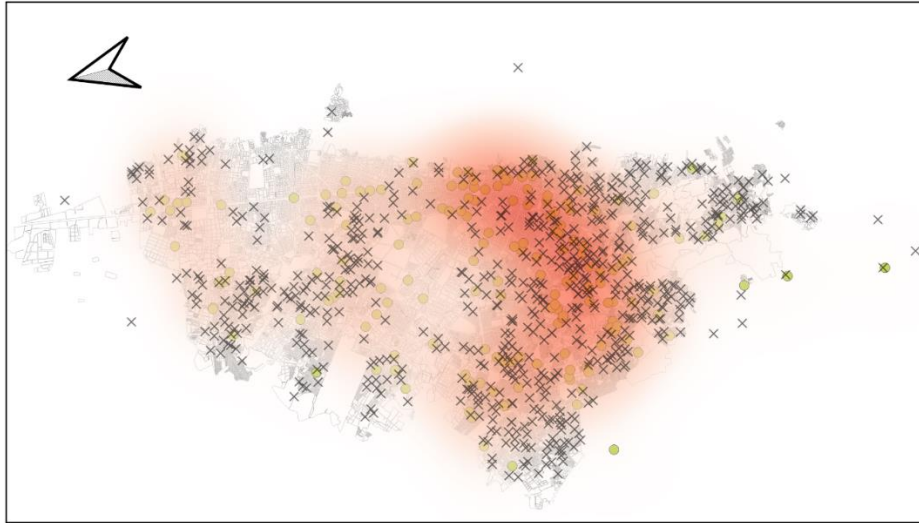
Finalmente, aparece un caso de lo que podríamos llamar segregación positiva, en relación con la distribución en la ciudad de los puntos de acceso gratuito a internet, que tal como se evidencia en las cartografías 31 y 32, se ubican mayoritariamente hacia el sur de la ciudad, llegando a zonas marginales.

### Equipamientos Urbanos en Bogotá - Conectividad gratuita a internet



Cartografía 31. Ubicación de los puntos de conectividad pública a internet en Bogotá. Fuente: Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C (2022).

## Distribución de equipamientos Urbanos - Puntos de conectividad pública a internet en Bogotá D.C. Mapa de calor



Cartografía 32. Mapa de calor de la concentración de puntos de conectividad pública a internet en Bogotá. Fuente: Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C (2022).

## ESTRUCTURA METODOLÓGICA DEL ANÁLISIS ESPACIAL.

Se adelanta un análisis espacial de orden cuantitativo que acoge el concepto de *Accesibilidad geográfica* referido por Ballas et al. (2017), el cual busca cuantificar y analizar el posible acceso de determinados grupos poblacionales a algún recurso/equipamiento territorial específico. Si bien no existe una única metodología para evaluar la accesibilidad geográfica, el presente estudio se centra en la *Operación de superposición* de información geográfica (Ballas et al., 2017; Olaya, 2020), la cual permite -entre otras cuantificaciones- mediciones de áreas, longitudes, identificación de atributos y conteos de objetos espaciales en un área específica, que pueden ser usadas para evaluar la cercanía o no entre poblaciones y recursos/equipamientos espacialmente referenciados.

En este contexto, la variable central de este análisis son las escuelas públicas de Bogotá. Al ubicarlas todas en un mapa de la ciudad, se traza para cada una de ellas un *buffer* circular que

constituirá el área de superposición (ver figura 9) a partir del cual se hacen los conteos y mediciones pertinentes.

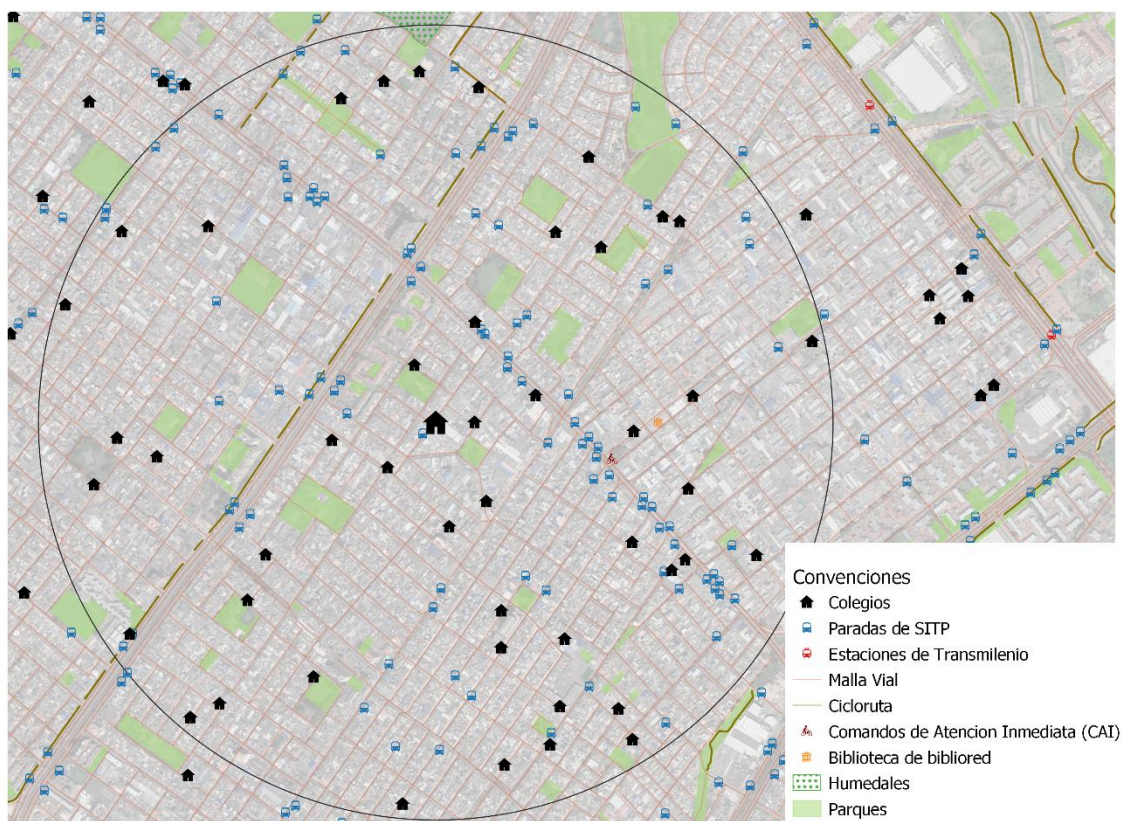


Figura 9. Ejemplo de Buffer para un colegio. A partir del buffer (círculo), el software SIG procede a cuantificar propiedades de los objetos geográficos en su interior.

El buffer que se propone tiene un radio de 1000 metros teniendo como referencia el estudio hecho por Rodríguez et al (s/f), también sobre equipamientos urbanos en la ciudad de Bogotá. Haciendo uso del área de los círculos generados por los buffers, se adelantan los cuatro tipos de operaciones de superposición que se muestran en la tabla 14.

Tabla 14. Principales algoritmos usados en la obtención de los indicadores implicados en el IRTEGE.

NOMBRE DEL ALGORITMO	DEFINICIÓN	Uso para la creación del índice
Unir atributos por localización	“Toma una capa de vector de entrada y crea una nueva capa de vector que es una versión extendida de la de entrada, con atributos adicionales en su tabla de atributos. Los atributos adicionales y sus valores se toman de una segunda capa vectorial. Se aplica un criterio espacial para seleccionar los valores de la segunda capa que se agregan a cada entidad de la primera capa” (QGIS Project, 2020, p. 818).	Este algoritmo fue usado para la extracción de valores de capas tipo polígono con información que generalmente estaba asociada a la Unidad de planeamiento zonal de Bogotá (UPZ) en la que se encuentran los colegios.

		Ejemplo de ello, es el índice de espacio público de las UPZ, el cual es asociado a los colegios allí ubicados. También se usó para extraer información de capas tipo línea, como lo fue en el caso de la extracción del estado de las vías circundantes a los colegios.
Suma de la longitud de las líneas	“Toma una capa poligonal y una capa lineal y mide la longitud total de líneas y el número total de ellas que cruzan cada polígono... La capa resultante tiene los mismos objetos que la capa poligonal entrante, pero con dos atributos adicionales conteniendo la longitud y el recuento de las líneas que cruzan cada polígono” (QGIS Project, 2020, p. 784).	Este algoritmo fue usado para la extracción de la longitud en metros lineales de determinadas redes cercanas a los colegios, v.g., acueducto, alcantarillado, rutas de transporte, etc.
Análisis de superposición	“Calcula el área y el porcentaje de cobertura mediante el cual las entidades de una capa de entrada se superponen con las entidades de una selección de capas superpuestas... Se agregan nuevos atributos a la capa de salida que informan el área total de superposición y el porcentaje de la entidad de entrada superpuesta por cada una de las capas de superposición seleccionadas” (QGIS Project, 2020, p. 781).	Este algoritmo fue usado para obtener el área de superposición entre el buffer de los colegios y objetos espaciales poligonales, como en el caso de las áreas totales de los bienes inmuebles patrimoniales cercanos a los colegios.
Recuento de puntos en un polígono	“Toma una capa de puntos y una poligonal y cuenta el número de puntos de la capa de puntos en cada uno de los polígonos de la capa poligonal... Se genera una nueva capa poligonal, con exactamente el mismo contenido que la capa poligonal entrante, pero conteniendo un campo adicional con el recuento de puntos que corresponden a cada polígono” (QGIS Project, 2020, p. 768).	Este algoritmo se usó para el conteo de objetos tipo punto al interior de los buffers trazados para los colegios, v.g., centros de salud, museos, bibliotecas, etc.

De cada una de las mediciones obtenidas a partir de la ejecución de los algoritmos referidos, se obtiene un valor numérico independiente el cual es asociado a cada colegio, y que será usado para la construcción del IRTEGE. Este índice se construye a partir de las orientaciones propuestas por Leva (2005) para la creación de índices sociales, quien plantea inicialmente, para la creación de índices lineales, que se deben transformar las distintas unidades en las que se expresan los indicadores a un tipo de unidad homogénea a partir de la siguiente fórmula:

$$Ind_x = \frac{x - MIN_x}{MAX_x - MIN_x} .100$$

Esto quiere decir que, si teníamos por ejemplo unidades en metros (v.g. el total de metros lineales de alcantarillado alrededor de las escuelas) y otras en valores absolutos (como el número de bibliotecas cercanas a las escuelas), estas unidades, tras aplicar la fórmula referida, quedan expresadas en un mismo rango, de 0 a 100. No obstante, para el presente estudio se optó por usar una escala de 0 a 1, recurriendo a su variación decimal, por lo cual no fue usado el multiplicador por 100 que aparece en la ecuación.

El segundo paso propuesto por Leva (2005) indica que el índice lineal se constituye a partir de la siguiente fórmula:

$$IRTEGE_{lin} = \sum_{i=1}^n ind_i = \sum_{ind_1}^{ind_n} ind_1 + ind_2 + ind_3 + ind_n$$

Esta fórmula muestra que la estructura del IRTEGE debe acudir a la asociación aritmética de distintos subíndices. En tal sentido, se han generado siete subíndices que agrupan las distintas mediciones de acuerdo con las categorías en las cuales fueron agrupadas las fuentes de datos geográficos: Cultura, bienestar social, seguridad ciudadana, equipamientos en salud, servicios públicos, movilidad y espacio público. Cada categoría integró las mediciones hechas a las bases de datos geográficas asociadas en la Tabla 13, cubriendo un total de 60 mediciones que se vinculan a cada colegio.

Para la creación del IRTEGE, todas las variables tienen igual ponderación dentro de cada subíndice (categoría de agrupación de los datos geográficos), y cada subíndice tiene igual ponderación dentro del IRTEGE. En tal sentido, si cultura cuenta con un total de 18 fuentes de datos geográficos, aporta 18 mediciones estandarizadas (homogeneizadas de 0 a 1) a cada colegio. El subíndice cultura de cada colegio será igual a la suma de esas 18 mediciones divididas cada una en 18, para obtener un valor que mantenga la misma escala que se propone (0 a 1). A su vez, la suma de los 7 subíndices que componen el IRTEGE también dividirá primero entre 7 cada uno de estos, para que el índice que se busca también mantenga la escala referida.

Si bien esta estrategia metodológica fue aplicada a la totalidad de los colegios de Bogotá relacionados por la Secretaría de Educación del Distrito (2022a), solamente serán tenidos en cuenta para este estudio los colegios públicos que además tengan una única sede, de tal

manera que las operaciones de superposición desarrolladas mantengan unas mismas condiciones analíticas de base<sup>12</sup>. *Esto generó una muestra de 141 colegios públicos en el área urbana*, de un total de 275 colegios públicos reportados en la base de datos espacial generada por la Secretaría distrital de educación de Bogotá.

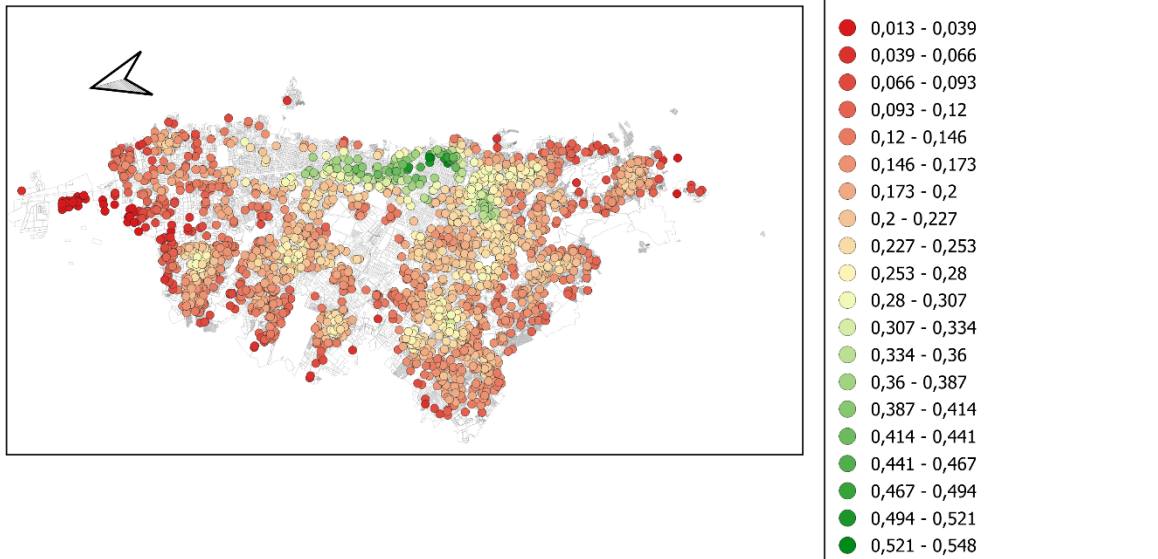
## RESULTADOS.

La construcción del IRTEGE puede sintetizarse en las cartografías 33 y 34, las cuales representan los valores obtenidos para cada colegio, en donde la primera de estas recoge la totalidad de los colegios de Bogotá (incluyendo públicos y privados, y sus distintas sedes), y la segunda recoge solo los 141 colegios de la muestra aquí establecida. En ellas es claro como los valores más altos del IRTEGE, que representan una mayor cercanía a los equipamientos urbanos relacionados en el estudio, se concentran en el centro histórico de la ciudad y se extienden hacia el norte, por Chapinero. Hay sin embargo unos valores medios que pueden ser indicativos de una incipiente descentralización de los equipamientos urbanos hacia el sur pericentral, y hacia el occidente en Bosa, Kennedy, Barrios Unidos y Suba (de sur a norte). Es evidente no obstante una lógica de centros y periferias, en donde estas últimas, obtienen los más bajos indicadores en el IRTEGE. A propósito de la cartografía 34, que relaciona una amplia muestra de escuelas públicas (141 de 275), se debe resaltar que los valores del IRTEGE son significativamente bajos.

---

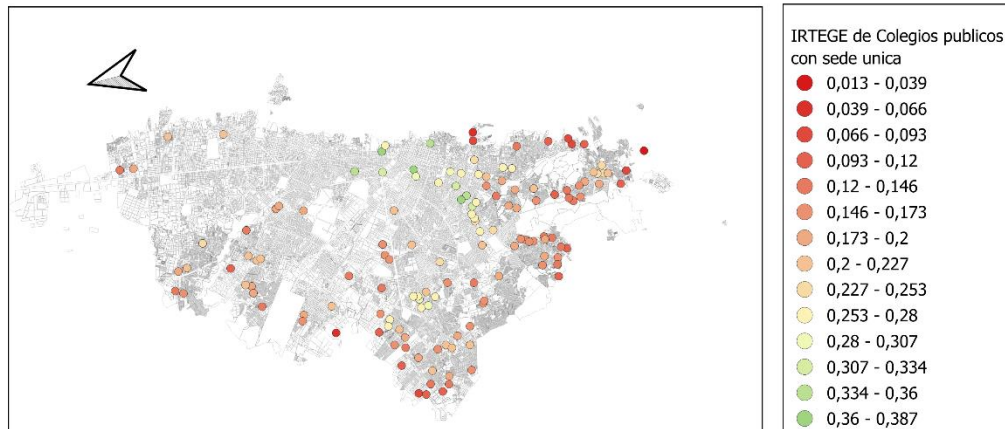
<sup>12</sup> Se entiende que los colegios públicos de Bogotá mantienen más o menos unas mismas condiciones, al menos en términos de financiación y de la normatividad que condiciona su funcionamiento. Los colegios con múltiples sedes se excluyen porque de manera práctica, tenerlos en cuenta implicaría la cobertura de áreas mayores al radio de mil metros propuesto para cada colegio, lo cual daría aún mayor complejidad al análisis que aquí se propone. Los colegios privados han estado por fuera de este análisis desde las postulaciones iniciales de la presente tesis doctoral; sin embargo, es oportuno mencionar que su naturaleza en Bogotá es muy heterogénea, en donde existen un puñado de colegios de élite que cuentan con condiciones muy favorables a su funcionamiento interno más allá de la relación con sus contextos urbanos, y una amplia gama de otros colegios privados que atienden a clases medias y populares con variados desempeños de calidad y formas de relacionarse con los recursos territoriales de la ciudad. Tal heterogeneidad dificulta mucho su inclusión en el presente estudio, sobre todo en relación con los análisis estadísticos que se proponen al final del capítulo.

## IRTEGE - ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS - BOGOTÁ D.C.



*Cartografía 33. Índice de recursos territoriales para la gestión educativa - IRTEGE, todos los colegios. Fuente: Secretaría Distrital de Integración Social (2018, 2020b, 2020a, 2023c, 2023j, 2023m, 2023l, 2023k, 2023i, 2023h, 2023g, 2023e, 2023f, 2023d, 2023b, 2023a), Secretaría Distrital de la Mujer (2022, 2023), Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud (s/f), Instituto Distrital de las Artes - Idartes (2022a, 2022b, 2022c, 2022d), Instituto Distrital de Patrimonio Cultural (2022a, 2022b), Orquesta Filarmónica de Bogotá (2022), Secretaria Distrital de Cultura (2019d, 2019a, 2019b, 2019c, 2019e, 2020, 2022d, 2022c, 2022b, 2022a, 2022e), Unidad Administrativa Especial de Servicios Públicos (2021), Departamento Administrativo de la Defensoría del Espacio Público (2021), Secretaría Distrital de Movilidad (2023), Secretaría Distrital de Salud (2020a, 2020b, 2022a, 2022b), Secretaría Distrital de Gobierno (2022), Secretaría Distrital de Seguridad (2020, 2023a, 2023b, 2023c, 2023e, 2023d), Transmilenio S.A (2019, 2021b), Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá (2022e, 2022b, 2022d, 2022a, 2022c), Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C (2022) y (Secretaría de Educación del Distrito, 2022a).*

Índice de recursos territoriales escolares para la gestión educativa – IRTEGE. Colegios públicos con sede única.



*Cartografía 34. Índice de recursos territoriales para la gestión educativa - IRTEGE, colegios públicos de sede única. Fuente: Secretaría Distrital de Integración Social (2018, 2020b, 2020a, 2023c, 2023j, 2023l, 2023k, 2023i, 2023h, 2023g, 2023e, 2023f, 2023d, 2023b, 2023a), Secretaría Distrital de la Mujer (2022, 2023), Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud (s/f), Instituto Distrital de las Artes - Idartes (2022a, 2022b, 2022c, 2022d), Instituto Distrital de Patrimonio Cultural (2022a, 2022b), Orquesta Filarmónica de Bogotá (2022), Secretaria Distrital de Cultura (2019d, 2019a, 2019b, 2019c, 2019e, 2020, 2022d, 2022c, 2022b, 2022a, 2022e), Unidad Administrativa Especial de Servicios Públicos (2021), Departamento Administrativo de la Defensoría del Espacio Público (2021), Secretaría Distrital de Movilidad (2023), Secretaría Distrital de Salud (2020a, 2020b, 2022a, 2022b), Secretaría Distrital de Gobierno (2022), Secretaría Distrital de Seguridad (2020, 2023a, 2023b, 2023c, 2023e, 2023d), Transmilenio S.A (2019, 2021b), Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá (2022e, 2022b, 2022d, 2022a, 2022c), Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C (2022) y (Secretaría de Educación del Distrito, 2022a).*

Tras la consolidación del IRTEGE, se procede finalmente a un análisis estadístico sobre los distintos elementos constituyentes del índice que aquí se propone en relación con los resultados en las pruebas de calidad de los colegios públicos incluidos en la muestra. En este contexto, se hace un abordaje del IRTEGE, pero también de los distintos índices que lo componen, dado el desigual comportamiento de las variables implicadas que se pudo evidenciar en el apartado anterior. Así pues, es necesario iniciar con una descripción estadística general de las variables propuestas, tal y como se muestra en la tabla 15:

Tabla 15. Estadísticos descriptivos de las variables implicadas.

	IRTEGE	Puntaje Saber 11	Subíndice de Movilidad	Subíndice de salud	Subíndice de cultura	Subíndice de servicios públicos	Subíndice de Seguridad	Subíndice de Bienestar Social	Subíndice de Espacio público
Válido	141	131	141	141	141	141	141	141	141
Ausente	0	10	0	0	0	0	0	0	0
Media	0.191	260.910	0.267	0.083	0.036	0.504	0.200	0.244	0.005
Desviación Típica	0.069	15.471	0.156	0.084	0.040	0.137	0.130	0.171	0.008
Asimetría	0.431	1.209	0.525	3.020	3.399	-0.442	1.108	0.570	5.161
Error Típico de la Asimetría	0.204	0.212	0.204	0.204	0.204	0.204	0.204	0.204	0.204
Curtosis	0.219	4.031	-0.629	14.050	14.037	0.189	1.413	-0.244	32.667
Error Típico de la Curtosis	0.406	0.420	0.406	0.406	0.406	0.406	0.406	0.406	0.406
Shapiro-Wilk	0.981	0.928	0.952	0.742	0.630	0.982	0.858	0.950	0.478
Valor de p de Shapiro-Wilk	0.050	< .001	< .001	< .001	< .001	0.065	< .001	< .001	< .001
Mínimo	0.016	222.236	0.018	0.000	0.000	0.029	0.000	0.000	0.000
Máximo	0.373	334.231	0.655	0.608	0.260	0.755	0.667	0.765	0.065

Lo primero que salta a la vista es la ausencia de normalidad que presentan los datos, con excepción quizá del IRTEGE ( $W=.98$ ;  $p=.05$  y  $n=141$ ) y del subíndice de servicios públicos ( $W=.98$ ;  $p=.06$  y  $n=141$ ). Para las demás variables, el valor p de Shapiro-Wilk es menor a .001, lo cual implica una desviación significativa en la distribución de los datos que agrupan (Goss-Sampason, 2022). Por tal motivo, para el análisis de correlaciones que interesa aquí desarrollar, se hace de una prueba no paramétrica, específicamente la prueba de Rho de Spearman. Los resultados se presentan en la tabla 16, de los cuales interesa resaltar los valores de correlación del IRTEGE y de sus subíndices con los resultados en las pruebas de calidad realizadas por el Estado a los colegios de Bogotá.

Tabla 16. Correlaciones de Spearman.

Variable		Puntaje Saber 11	IRTEGE	Subíndice de cultura	Subíndice de servicios públicos	Subíndice de Movilidad Total	Subíndice de Bienestar Social	Subíndice de salud	Subíndice de Espacio público
Puntaje Saber 11	Rho de Spearman	—							
	Valor p	—							
IRTEGE	Rho de Spearman	0.209 *	—						
	Valor p	0.017	—						
Subíndice de cultura	Rho de Spearman	0.060	0.624 ***	—					
	Valor p	0.499	< .001	—					
Subíndice de servicios públicos	Rho de Spearman	0.039	0.800 ***	0.477 ***	—				
	Valor p	0.655	< .001	< .001	—				
Subíndice de Movilidad Total	Rho de Spearman	0.522 ***	0.686 ***	0.421 ***	0.488 ***	—			
	Valor p	< .001	< .001	< .001	< .001	—			
Subíndice de Bienestar Social	Rho de Spearman	-0.159	0.540 ***	0.373 ***	0.355 ***	-0.031	—		
	Valor p	0.070	< .001	< .001	< .001	0.714	—		
Subíndice de salud	Rho de Spearman	0.360 ***	0.721 ***	0.477 ***	0.692 ***	0.739 ***	0.068	—	
	Valor p	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	0.423	—	
Subíndice de Espacio público	Rho de Spearman	0.132	0.003	0.045	-0.271 **	0.216 *	-0.088	-0.101	—
	Valor p	0.132	0.972	0.597	0.001	0.010	0.300	0.231	—

\* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

Al tener como centro el interés de dar cuenta de una eventual asociación entre la variación de las pruebas de Estado de calidad en educación y el IRTEGE con sus subíndices, se debe inicialmente poner en evidencia una asociación leve entre estas pruebas y el IRTEGE total concebido en este estudio, en donde rho= .21, p=0.017. Esta correlación es leve, y no podría

ser de otra manera, porque este estudio, al poner la mira sobre la relación entre los recursos territoriales y el desempeño de las escuelas, deja por fuera un sin-fín de otras variables que sin duda pueden tener también asociaciones con los resultados en las pruebas de calidad educativa. Es leve, sí, sin embargo, existe: es posible afirmar que existe una correlación positiva entre tener más o menos cercanía a los recursos urbanos de la ciudad y tener mejores o peores resultados en las pruebas estandarizadas de calidad educativa.

Ahora bien, al momento de desagregar el índice, se pone en evidencia que son apenas dos subíndices los que mantienen correlaciones significativas con los resultados en las pruebas de medición de la calidad educativa: Movilidad, en donde  $\rho = .52$ ,  $p < 0.001$ , y Salud, en donde  $\rho = .36$ ,  $p < 0.001$ . Esto parece tener correspondencia con el desigual comportamiento de las variables que componen los subíndices vistos en apartados previos.

Frente a este panorama, se decide generar un análisis de regresión lineal que implique los dos subíndices identificados, buscando poner en evidencia su capacidad predictiva sobre el comportamiento de los resultados en las pruebas de calidad de la educación. En este punto, es mucho más preciso implicar para este tipo de análisis solo los subíndices en cuestión, que acudir a todos los subíndices en su conjunto o, lo que sería equivalente, al IRTIGE total.

Frente a este escenario, dada la significativa multicolinealidad entre ambos subíndices ( $\rho = .74$ ,  $p < 0.001$ ), lo cual viola uno de los supuestos previstos para este tipo de análisis (Goss-Sampson, 2022), fue necesario realizar dos modelos de regresión lineal independientes, una para cada subíndice como predictores de los resultados en pruebas de calidad educativa. Así, para el caso del subíndice de salud se obtuvo que  $F(1, 129) = 17.51$ ,  $p < .001$ ,  $R^2 = 0.120$ , y para movilidad que  $F(1, 11) = 52.99$ ,  $p < .001$ ,  $R^2 = 0.286$ . Esto implica que el potencial predictivo de estos subíndices, en relación con las pruebas de calidad educativa, es del 12% para la cercanía a equipamientos urbanos en salud y de 29% para los equipamientos relacionados con movilidad, porcentajes nada desdeñables si tenemos en cuenta que estamos hablando de elementos externos a las escuelas, que en sí mismas cuentan en su interior con una infinidad de relaciones y circunstancias que orientan su funcionamiento.

## SÍNTESIS ANALÍTICA.

El estudio propuesto, de manera inicial, muestra cómo existe un desigual reparto de los equipamientos urbanos en la ciudad. En este contexto, y en relación con el capítulo anterior, es posible ver cómo la mayoría de los recursos territoriales urbanos mantienen una tendencia de concentración hacia el centro histórico de la ciudad y varios de ellos, como los relacionados con cultura y salud, se proyectan hacia el norte por Chapinero, primer eje de expansión de las élites en la ciudad de Bogotá. No obstante, hay otras variables implicadas en el estudio que presentan una mejor distribución, como lo son el acueducto y el alcantarillado, los cuales, al menos para el área urbana de Bogotá, presentan una distribución bastante homogénea. Esto también es posible vincularlo con el capítulo anterior, pues en él se evidenció cómo el desarrollo del acueducto y el alcantarillado de la ciudad inició su proceso de construcción desde ya hace más de un siglo, lo cual, aún con sus dificultades y tropiezos, parece haber consolidado a este punto una potente red de suministro y drenaje de aguas.

A propósito del *Índice de recursos territoriales escolares para la gestión educativa – IRTEGE*, es posible afirmar que este consolida una herramienta de orden empírico que permite poner en evidencia precisamente cómo se ubican las escuelas públicas y privadas de Bogotá en ese desigual reparto de los recursos territoriales urbanos en la ciudad. Este índice de naturaleza espacial puede ser integrado en la gestión educativa en al menos dos escalas específicas: una de orden institucional, al interior de las escuelas, y otra en el orden de la política pública de la ciudad.

De este modo, para el caso de las escuelas, el IRTEGE puede ser un elemento para tener en cuenta a la hora de proyectar el funcionamiento institucional en dos órdenes, el directivo y el curricular. Sobre el orden directivo, este debería estar orientado a las formas en que las escuelas se articulan con los equipamientos urbanos, en identificar cuáles son aquellos a los que pueden acceder fácilmente y cuáles son aquellos que merecerían esfuerzos institucionales específicos para consolidar vínculos, en lógica de superar las barreras de distancia y sus dificultades asociadas. En este plano aparece la posibilidad de construir alianzas

interinstitucionales y la promoción de encuentros y salidas pedagógicas, o trabajos de campo de orden académico, a escenarios de interés para los procesos escolares institucionales.

De lo anterior se desprende el interés de orden curricular, que puede apuntar a la articulación efectiva de los contenidos y prácticas curriculares propias de la escuela a los contextos escolares, desde una perspectiva estratégica que, sumada a las recomendaciones ya mencionadas, puedan mejorar el acceso a los distintos equipamientos urbanos que considere pertinentes para el fortalecimiento de sus procesos internos. De aquí podría desprenderse una perspectiva escolar con enfoque territorial, que atienda a las necesidades y proyectos propios de las escuelas en diálogo crítico y académico con los recursos urbanos, tanto los cercanos como con aquellos que no lo están tanto.

Por otro lado, resulta pertinente abordar el IRTEGE en perspectiva desagregada, atendiendo a la variación de sus distintos subíndices, pues como se puso en evidencia, no todos tienen el mismo comportamiento y tienen también una desigual influencia en indicadores de desempeño escolar como lo son las pruebas de calidad educativa estandarizada. En este escenario, es menester poner en evidencia cómo los subíndices de salud y movilidad presentaron porcentajes significativos en su potencial predictivo de los resultados de las pruebas de calidad educativa. Es en este contexto donde el IRTEGE cobra relevancia en la escala de la gestión de la política pública de la ciudad, pues parece ser que esas categorías, la cercanía de las escuelas públicas a infraestructura relacionada con la movilidad y con equipamientos en salud, es donde más se pone en evidencia cómo la segregación socioespacial impacta el desempeño de las escuelas, y probablemente, el bienestar general de las personas ubicadas en zonas en donde estos índices sean bajos. Entramos acá en una vieja discusión propia del ordenamiento territorial: centralización *versus* descentralización. Por ahora será pertinente señalar que, una descentralización efectiva y de calidad de los equipamientos urbanos, de los recursos urbanos de la ciudad, puede disminuir las tendencias de segregación socioespacial, y en ese sentido, mejorar la calidad de vida de las personas que la habitamos.

## 7. APROXIMACIÓN A LA GESTIÓN DIRECTIVA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DISTRITALES: EN BÚSQUEDA DE LAS ARTICULACIONES DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS CON LOS EQUIPAMIENTOS URBANOS DE BOGOTÁ.

El presente capítulo parte de los datos recopilados y producidos en el capítulo previo. Particularmente se propone la inclusión de instituciones educativas distritales (IED) relacionadas en el análisis sobre el *Índice de Recursos Territoriales para la Gestión Educativa* (IRTEGE) que allí se desarrolló; es decir, se incluye una muestra intencional de colegios públicos de Bogotá con sede única ubicados en la zona urbana, de acuerdo con las bases de datos consultadas. Se propone aquí un acercamiento a estas instituciones educativas en perspectiva de conocer *cómo se articula la gestión directiva de los rectores con los recursos territoriales urbanos*, y en *cómo esto podría o no tener incidencia en los desempeños educativos de las instituciones*. Se espera en este contexto implicar la experiencia acumulada del directivo docente, y su reflexión sobre esta, en la proyección de un modelo de Agenciamiento escolar con enfoque territorial.

### METODOLOGÍA

#### Selección de las instituciones implicadas en el estudio.

Se parte de la aplicación de un *muestreo no probabilístico por cuotas*, también llamado *muestreo dirigido* o *intencional*, el cual, siguiendo a Blanco (2011), se entiende como aquel en el cual el investigador elige intencionalmente la muestra de su estudio. Esta autora además afirma sobre el muestreo por cuotas que: “Si el investigador conociera cómo se distribuyen todas las variables en una población, podría extraer muestras cuotificadas representativas del total” (Blanco, 2011, p. 67).

Es así como, partiendo de la intención de develar posibles articulaciones entre las escuelas, los recursos territoriales a los que estas pueden o no tener acceso, y los desempeños

académicos de esas instituciones educativas (IED), se propone trabajar con el IRTEGE y los resultados de las pruebas Saber de grado undécimo del año 2022. Es menester recordar que el IRTEGE mide cómo se ubican las escuelas de Bogotá en una desigual distribución de equipamientos urbanos en la ciudad. Por otro lado, las pruebas Saber 11, miden la calidad educativa de las escuelas a través de un esquema de evaluación estandarizada. En este contexto, la selección de las escuelas públicas implicadas en este estudio se hace en tanto sea posible asociarlas a alguna de las siguientes categorías:

1. IED con **resultados altos en pruebas** de calidad y con **IRTEGE alto**
2. IED con **resultados bajos en pruebas** de calidad y con **IRTEGE alto**
3. IED con **resultados bajos en pruebas** de calidad y con **IRTEGE bajo**
4. IED con **resultados altos en pruebas** de calidad y con **IRTEGE bajo**

Se incluye en esta etapa de la investigación una institución por cada categoría (muestra intencional), las cuales constituyen cuatro distintos casos de estudio. También se tuvo en cuenta para la elección de instituciones, que sus rectores hayan estado en ese cargo al menos durante los últimos tres años al momento de avanzar en esta recolección de información.

El acercamiento investigativo a cada institución se llevó a cabo a partir de la entrevista a su rector, siguiendo el modelo de Clasificación Múltiple de ítems (CMI) que se describe más adelante, en busca de implicar aquí las reflexiones sobre el agenciamiento (Bandura, 2000; Cohen, 1996; Giddens, 2006) y el agenciamiento educativo (Giroux, 2003) abordadas en capítulos previos.

A partir de la exploración de las relaciones entre escuelas, contextos y agenciamiento educativo, se realiza un análisis sobre las dimensiones de la agencia del directivo docente en relación con la implicación de las dimensiones espaciales de la escuela en su gestión administrativa, con el fin de avanzar en la conceptualización de lo que se propone como *Agencia escolar con enfoque territorial*.

Los datos del IRTEGE y los resultados de pruebas saber del 2022 fueron ordenados de menor a mayor en quintiles. El primer quintil en ambos casos corresponde a los valores más bajos; el quintil 5 corresponde a los valores más altos. De este modo, la selección de instituciones se hizo atendiendo a la posición de los colegios en dicho esquema de quintiles, identificando

si tienen indicadores altos o bajos en las variables trabajadas. A partir de ello, se establecen las categorías relacionadas en la Tabla 17 para la selección de las instituciones educativas implicadas en el estudio:

Tabla 17. Categorías para la selección de los colegios ordenándoles por quintiles en los resultados de las pruebas saber (2022) y el IRTEGE.

NÚMERO DE CATEGORÍA	CATEGORÍA ORIGINAL	CATEGORÍA EXPRESADA EN EL ESQUEMA DE QUINTILES
1	IED con <b>resultados altos en pruebas</b> de calidad y con <b>IRTEGE alto</b>	IED con resultados en <b>pruebas en el quintil 5</b> e <b>IRTEGE en el quintil 5.</b>
2	IED con <b>resultados bajos en pruebas</b> de calidad y con <b>IRTEGE alto</b>	IED con resultados en <b>pruebas en el quintil 1</b> e <b>IRTEGE en el quintil 5.</b>
3	IED con <b>resultados bajos en pruebas</b> de calidad y con <b>IRTEGE bajo</b>	IED con resultados en <b>pruebas en el quintil 1</b> e <b>IRTEGE en el quintil 1.</b>
4	IED con <b>resultados altos en pruebas</b> de calidad y con <b>IRTEGE bajo</b>	IED con resultados en <b>pruebas en el quintil 5</b> e <b>IRTEGE en el quintil 1.</b>

Bajo este esquema, se hizo la preselección de colegios; no obstante, se aplicaron los siguientes filtros: se excluyen las instituciones que tienen nuevo rector en el marco del reciente concurso docente, y además no fue incluido el caso particular de una institución de orden nacional, *La Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central*, por su disímil trayectoria en comparación con las instituciones de orden distrital. Así las cosas, los números de colegios candidatos se fueron depurando (ver tabla 18), hasta que finalmente, en consonancia con la estrategia de *muestreo probabilístico por cuotas* ya referido, de cada categoría fue seleccionado un colegio del cual fue entrevistado su rector, para completar un total de cuatro entrevistas (una por categoría). Los nombres de las instituciones y de sus rectores se mantienen en el anonimato buscando salvaguardar las opiniones de los entrevistados y evitando la promoción de juicios de valor sobre las instituciones implicadas.

Tabla 18. Conteo de colegios evaluados para ser implicados en el estudio.

NÚMERO DE CATEGORÍA	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	NÚMERO INICIAL DE COLEGIOS IDENTIFICADOS PARA INCLUIRSE EN EL ESTUDIO	NÚMERO DE COLEGIOS CANDIDATOS PARA INCLUIRSE EN EL ESTUDIO DESPUÉS DE LA APLICACIÓN DE LOS FILTROS	NÚMERO DE COLEGIOS IMPLICADOS EN EL ESTUDIO
1	IED con <b>resultados altos en pruebas</b> de calidad y con <b>IRTEGE alto</b>	6	4	1

2	IED con <b>resultados bajos en pruebas</b> de calidad y con <b>IRTEGE alto</b>	2	2	1
3	IED con <b>resultados bajos en pruebas</b> de calidad y con <b>IRTEGE bajo</b>	8	5	1
4	IED con <b>resultados altos en pruebas</b> de calidad y con <b>IRTEGE bajo</b>	5	4	1
<b>TOTALES</b>		<b>21</b>	<b>15</b>	<b>4</b>

### Instrumento: clasificación múltiple de ítems.

Como herramienta de recolección de información para el presente estudio fue seleccionada la Clasificación Múltiple de Ítems (CMI), la cual es un modelo de entrevista individual que:

... consiste en presentar al entrevistado un conjunto de tarjetas (ítems) que incluyen generalmente palabras sueltas, frases o imágenes, [que conforman un dominio de interés del investigador,] las cuales son clasificadas por el participante varias veces de forma libre, a partir de lo cual se explora el sistema conceptual de los individuos sobre el dominio de interés; y posteriormente se solicita organizar las tarjetas a partir de algún criterio impuesto por el entrevistador (Páramo et al., 2020, p. 195).

Se propone como *dominio* del presente estudio el concepto de *equipamientos urbanos* referido también en el estudio previo, y las categorías o tipos de equipamientos en los cuales se puede subdividir de acuerdo con Rodríguez et al. (s/f) y la Secretaría de planeación de Bogotá D.C. (s/f-e) de la siguiente manera:

1. Equipamientos relacionados con la promoción cultural distintos a las escuelas.
2. Equipamientos con dedicación a la prestación de servicios de salud
3. Equipamientos dedicados a la promoción del bienestar social ciudadano a partir de la atención de población vulnerable.
4. Equipamientos urbanos dedicados al culto religioso.
5. Equipamientos deportivos y recreativos
6. Equipamientos dedicados a la garantía de la seguridad, la defensa y la justicia.
7. Equipamientos asociados al abastecimiento alimentario.
8. Equipamientos destinados a actividades feriales

9. Cementerios y servicios funerarios
10. Equipamientos asociados al uso y disfrute del espacio público
11. Equipamientos asociados a la movilidad y el transporte público
12. Equipamientos asociados al acceso a servicios de acueducto y alcantarillado.
13. Equipamientos asociados al manejo adecuado de residuos sólidos

De cada una de estas categorías se seleccionaron estratégicamente dos equipamientos específicos, para sumar un total de 26 ítems que son implicados en las clasificaciones hechas por los rectores. Se buscó que este número de ítems resulte a la vez significativo y manejable para los participantes del ejercicio. Así pues, se trabajó la CMI con los siguientes equipamientos (ver tabla 19):

*Tabla 19. Ítems propuestos por tipos de equipamientos urbanos.*

TIPOS DE EQUIPAMIENTOS	ÍTEM 1	ÍTEM 2
CULTURA	1. Bibliotecas	2. Museos
SALUD	3. Hospitales	4. Centros odontológicos
BIENESTAR SOCIAL	5. Hogares del ICBF (atención a infantes)	6. Centros de atención a adultos mayores
CULTO	7. Iglesias	8. Santuarios o similares
RECREACIÓN Y DEPORTE	9. Parques	10. Escenarios deportivos
SEGURIDAD, DEFENSA Y JUSTICIA	11. Centros de atención inmediata (CAI – estación de policía barrial)	12. Comisarías de familia (atención a violencia intrafamiliar)
ALIMENTACIÓN	13. Centro de abastos	14. Supermercados
FERIAS	15. Centros de convenciones	16. Centros feriales
CEMENTERIOS Y FUNERARIAS	17. Cementerios	18. Funerarias
ESPACIO PÚBLICO	19. Plazas públicas	20. Andenes amplios y seguros
MOVILIDAD Y TRANSPORTE	21. Estaciones de Transmilenio (transporte masivo)	22. Paradas de SITP (buses zonales)
ACUEDUCTO Y ALCANTARILLADO	23. Red de acueducto	24. Red de alcantarillado
TRATAMIENTO DE RESIDUOS SÓLIDOS	25. Botadero de basura	26. Centro de acopio de reciclaje

Se construye con estos ítems un conjunto de 26 tarjetas que incluyen sus nombres, las cuales son usadas en las entrevistas con los rectores. De manera general, estas entrevistas siguen el instructivo que se presenta a continuación:

1. Saludo e introducción general a la investigación doctoral
2. Presentación general de la metodología investigativa Clasificación múltiple de ítems
3. Presentación de las tarjetas implicadas en el estudio.
4. Se propone a los rectores entrevistados generar 3 clasificaciones libres de los ítems en distintas categorías (mínimo 2).
5. Se solicita además de manera explícita las siguientes clasificaciones guiadas por el entrevistador:
  - I. Tres categorías en donde se ordene los ítems según el potencial que ofrezca para el desarrollo educativo de los estudiantes de su institución (equipamientos muy importantes para el desarrollo educativo, equipamientos de mediana importancia para el desarrollo educativo, equipamientos con relevancia mínima o nula en el desarrollo educativo).
  - II. Tres categorías en donde se ordene según su percepción la recurrencia en el acceso de los estudiantes a los distintos equipamientos (acceso ampliamente garantizado, acceso medianamente garantizado, acceso limitado o nulo).
  - III. Dos categorías en donde se agrupe, de acuerdo con su conocimiento, los equipamientos urbanos en la zona de influencia según su articulación con los procesos educativos y pedagógicos que se adelantan desde la institución (Equipamientos con los cuales se ha establecido relaciones educativas significativas y Equipamientos con los cuales la institución mantiene una relación mínima o nula).

## RESULTADOS.

### Estrategia de sistematización.

Para sistematizar las distintas clasificaciones hechas por los entrevistados, se hace uso del software Hudap, con el cual se llevará a cabo un análisis de escalamiento multidimensional (AEM). Este tipo de análisis:

... refiere a un conjunto de procesos estadísticos usados para el análisis exploratorio de datos y reducción de dimensiones. Toma como entrada estimaciones de similitud entre un grupo de elementos; pueden ser valoraciones manifiestas o diversas mediciones «indirectas» (por ejemplo, confusiones perceptivas), y los estímulos pueden ser de naturaleza perceptiva o conceptual. El resultado del AEM es un «mapa» que transmite, espacialmente, las relaciones entre los elementos [ítems], en donde los elementos similares entre sí están localizados cerca los unos de los otros, y los que no lo son, se sitúan proporcionalmente más alejados. A partir de este mapa, se pueden inferir las dimensiones subyacentes de un conjunto de datos (o confirmar hipótesis previas) examinando subjetivamente la organización del espacio... Los mapas AEM son valiosos porque reducen conjuntos de datos potencialmente complejos a las dimensiones primarias en las que difieren los elementos, y porque permiten apreciar visualmente las relaciones existentes. Además, al evaluar la distancia entre los elementos del mapa, se puede obtener una medida cuantitativa de su similitud percibida en relación con otros elementos del espacio (Hout et al., 2013, pp. 93–94).

Así las cosas, el resultado del análisis exploratorio multidimensional, es la ubicación de los ítems implicados en el estudio -los distintos equipamientos urbanos propuestos-, como puntos en un plano cartesiano. De acuerdo con las clasificaciones hechas por los rectores entrevistados, la proximidad de los ítems en el plano cartesiano refleja un mayor relacionamiento entre sí; por el contrario, a mayor distancia, se indicará un grado menor de asociación. Se procede a identificar un *elemento conceptual estructurante* que subyace a (y por tanto condiciona) las clasificaciones hechas por cada rector; finalmente, los distintos ítems son agrupados según su cercanía, a partir de lo cual emergen las distintas categorías de análisis que permiten proyectar las conclusiones del estudio.

A continuación, con el propósito de generar un acercamiento analítico a *cómo se articula la gestión directiva de los rectores con los recursos territoriales de la ciudad, y en cómo esto podría o no tener incidencia en los desempeños educativos de las instituciones*, se presentan los resultados del estudio revisando categoría por categoría los mapas generados en los Análisis de Escalamiento multidimensional (AEM) de las clasificaciones múltiples de ítems hechas por cada rector. Al final, se presenta un mapa resultado de un AEM sobre los datos combinados de todas las clasificaciones, buscando generalidades comunes a las distintas visiones de la gestión educativa aquí implicadas.

## IED con resultados altos en pruebas de calidad y con IRTEGE alto.

Para esta categoría, se implica una IED con una ubicación bastante central de la ciudad, entre las localidades de Teusaquillo y Santafé, en donde la concentración de equipamientos urbanos es significativa. Esta institución es la corroboración de la hipótesis implícita en el presente estudio: A mayores recursos territoriales, mejores resultados en los desempeños de las escuelas (dado el eficaz relacionamiento de estas con dichos recursos). No obstante, tal y como se puso en evidencia en el capítulo previo, la capacidad explicativa de estas relaciones escuela- territorio sobre los desempeños académicos de las instituciones es apenas parcial y relativa, en todo caso condicionada por las particularidades de cada escuela. Con esta salvedad, se presenta a continuación el *Mapa de análisis de escalamiento multidimensional* (ver figura 10) que sintetiza los resultados de esta primera categoría.

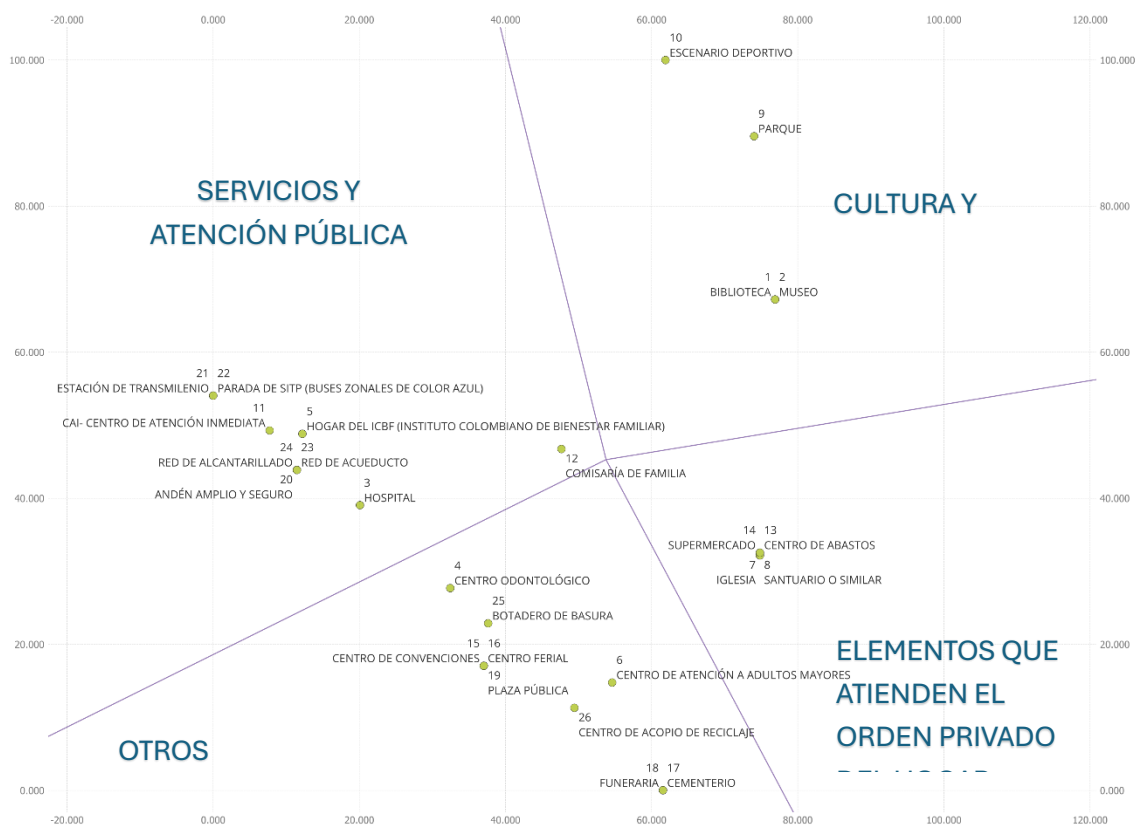


Figura 10. Mapa de análisis de escalamiento multidimensional de la categoría 1: IED con resultados altos en pruebas de calidad y con IRTEGE alto.

Para el mapa AEM de la Figura 10, se evidencia como elemento conceptual estructurante

propuesto por el rector de esta institución la *función principal de los equipamientos urbanos*, que da origen a cuatro subcategorías de análisis; esto de acuerdo con las distintas intensidades de las relaciones (cercanía) entre ellos. En primera instancia, se destaca la subcategoría *Cultura y deporte*, que contiene cuatro equipamientos urbanos: bibliotecas y museos con el mismo perfil (igual localización en el plano), cercanos a parques y a escenarios deportivos. Es clave resaltar la importancia de estos escenarios para los procesos educativos, pero su aislamiento frente al resto de equipamientos pone en cuestión sus procesos de articulación con aquellos, bien sea porque la gestión directiva de la escuela así lo ha concebido, o porque, de acuerdo con lo reportado por la rectoría de la institución, así se han constituido las distintas relaciones socioespaciales en la comunidad educativa.

Las otras tres subcategorías identificadas presentan una agrupación mucho más clara de los distintos elementos que las componen. Se identifica así aquella denominada *Elementos que atienden el orden privado del hogar*, que constituyen solo dos perfiles muy cercanos el uno al otro, y que se asocian con prácticas y necesidades de orden familiar que pueden tener poca relación con las dinámicas escolares. Como contraparte de esta, encontramos la subcategoría *Servicios y atención pública*, que agrupa aquellos equipamientos urbanos de atención institucional complementaria al papel de la familia y al de la escuela misma, en donde encontramos servicios de salud, de transporte, de acueducto, de seguridad, entre otros. Finalmente, una subcategoría denominada *Otros equipamientos*, que agrupa un conjunto de ítems que, siendo también de atención institucional, pueden ser entendidos como aquellos que guardan poca relevancia para los procesos educativos, tales como servicios funerarios, odontológicos, de atención al adulto mayor, etc.

### IED con resultados bajos en pruebas de calidad y con IRTEGE alto.

En esta categoría se trabajó con una institución ubicada en el occidente de la localidad de San Cristóbal, con una amplia oferta de equipamientos urbanos, pero que se encuentra en una zona con un perfil más popular que la institución anterior. Esta categoría, contrariamente a la primera, constituye la negación de la hipótesis de que habría necesariamente una correlación entre la cercanía de las IED a los equipamientos urbanos y los desempeños académicos de las escuelas; refuerza en este sentido la relatividad de la influencia de la cercanía de los

equipamientos urbanos en la calidad educativa. El elemento conceptual estructurante de estas agrupaciones es: *tipo de articulación de los equipamientos con la comunidad educativa*. La Figura 11, nos muestra el mapa resultado del AEM propuesto para esta institución.

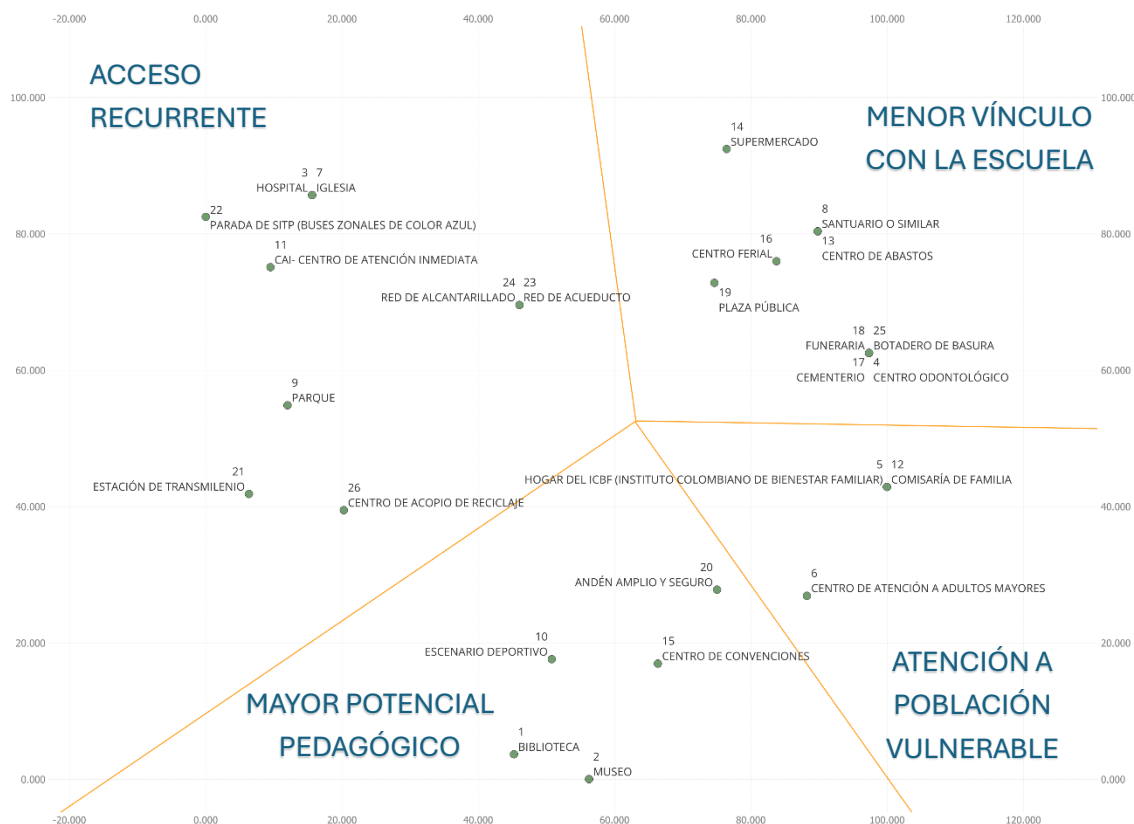


Figura 11. Mapa de análisis de escalamiento multidimensional de la categoría 2: IED con resultados bajos en pruebas de calidad y con IRTEGE alto.

A propósito de la figura 11, lo primero que se pone en evidencia es una mayor dispersión de los perfiles en el mapa. Esto es indicador de un bajo relacionamiento entre ellos, lo cual de manera general hace más difusa la forma en que la escuela y la gestión directiva podría relacionarse a su vez con ellos. No obstante, las subcategorías de análisis generadas mantienen cierta elocuencia a propósito de los elementos que agrupan.

En primera instancia, se hace mención de aquella denominada *Mayor potencial pedagógico*, que reúne un conjunto de equipamientos urbanos que pueden ser entendidos como clave para los procesos educativos, como museos, bibliotecas o escenarios deportivos, coincidiendo hasta aquí con la institución educativa anterior, pero ampliándose a otros escenarios como los centros de convenciones y a los andenes amplios y seguros.

En segunda instancia, se resalta la categoría *Acceso recurrente*, relacionada con los equipamientos urbanos con los que la comunidad educativa mantiene un relacionamiento cotidiano, tales como transporte, seguridad, o servicios públicos, de manera muy similar a lo evidenciado en la subcategoría *Servicio y atención pública* de la figura 10.

La tercera subcategoría de análisis que se propone es *Menor vínculo con la escuela*, de donde se resalta la mención del cementerio, el centro odontológico y el centro de abastos. Finalmente, se delimita la subcategoría *Atención a población vulnerable*, que incluye comisarías de familia, el Instituto colombiano de bienestar familiar y los centros de atención a adultos mayores. Estos ítems se ubican en el mapa entre las subcategorías *Mayor potencial pedagógico* y *Menor vínculo con la escuela*; a la vez se ubican distantes del área propia de la categoría *Acceso recurrente*.

### IED con resultados bajos en pruebas de calidad y con IRTEGE bajo.

La escuela seleccionada para esta categoría está ubicada en Ciudad Bolívar, una de las localidades más segregadas de Bogotá (v.g., ver indicadores como ocupación y desempleo en el informe que al respecto hace el Observatorio de desarrollo económico (2022)). Esta escuela, al igual que la primera referida en este estudio, se proyecta como corroboración de la hipótesis de que el acceso a los recursos territoriales puede influir en los desempeños de calidad de las escuelas. Es pertinente mencionar aquí que, fue esta categoría la que arrojó un mayor número de escuelas en la preselección cuantitativa que se hizo a partir del esquema de quintiles enunciado más arriba (8 de un total de 21 escuelas preseleccionadas, ver tabla 19); es decir, los resultados de la preselección, cuyo planteamiento tiene una orientación simétrica en donde se usan los quintiles uno y cinco para las dos variables implicadas, arrojaron un mayor número de escuelas que cuentan con bajos recursos territoriales a la vez que tienen bajos resultados en pruebas de calidad, indicando cierta tendencia en este sentido.

A continuación (ver figura 12), se presentan los resultados del mapa del AEM generado para la institución educativa aquí implicada:

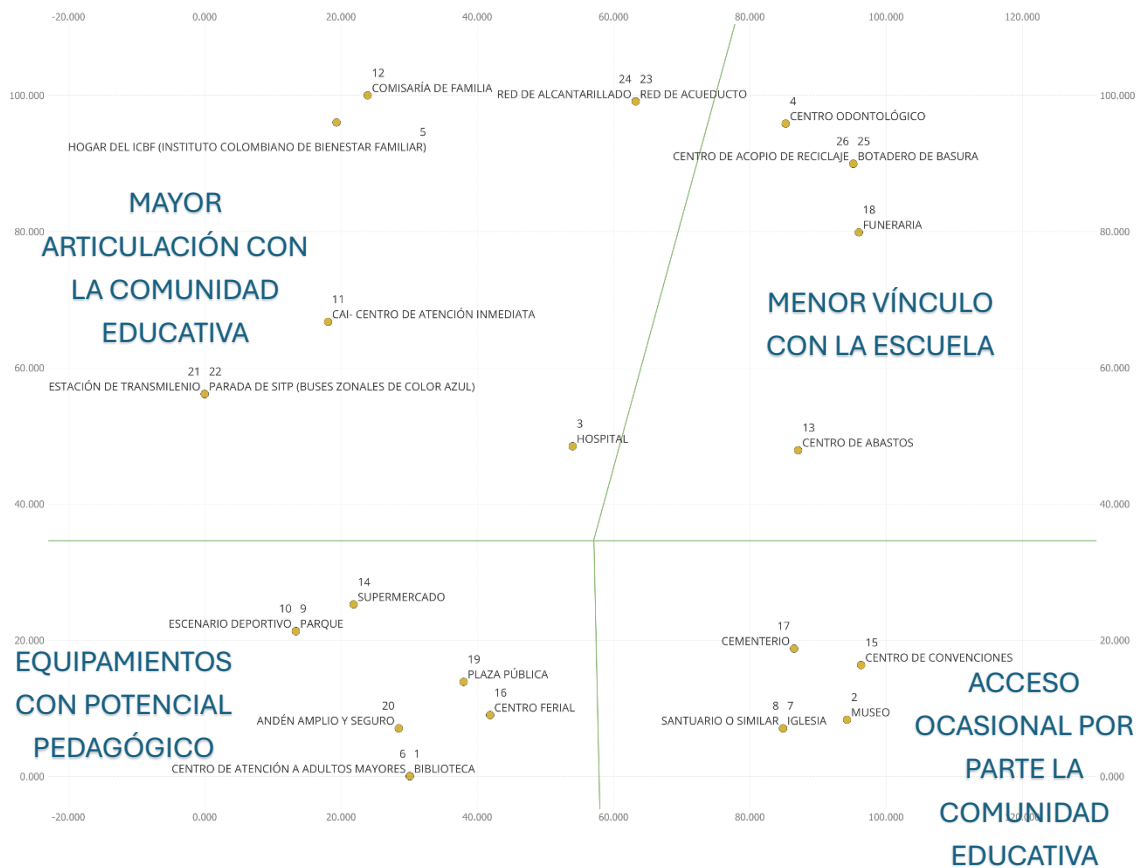


Figura 12. Mapa de análisis de escalamiento multidimensional de la categoría 3: IED con resultados bajos en pruebas de calidad y con IRTEGE bajo.

Es oportuno inicialmente enunciar la similitud con la figura 11 en relación con la mayor dispersión de los elementos en el plano, lo cual evidencia su bajo relacionamiento entre sí de acuerdo con lo enunciado por el rector de la institución. Esto, de igual modo que en el apartado previo, es indicativo de la dificultad que puede tener la escuela para identificar las distintas relaciones existentes entre los equipamientos urbanos, lo que por su parte podría impactar las formas en que la escuela misma puede articularse a ellos. Sin embargo, de acuerdo con las subcategorías de análisis propuestas, esto aplica más para unos casos que para otros.

El elemento conceptual estructurante que se identifica para estas agrupaciones también es *tipo de articulación de los equipamientos con la comunidad educativa*, del cual emergen las cuatro subcategorías que se proponen:

Tenemos un conjunto de elementos agrupados en la subcategoría *Mayor articulación con la comunidad educativa*, en donde emergen, al igual que en las figuras previas, un conjunto de

servicios básicos como transporte, acueducto, seguridad y salud. No obstante, es de resaltar la amplitud de la distancia que separa entre sí la mayoría de estos elementos.

Una segunda subcategoría denominada *Equipamientos con potencial pedagógico*, presenta un conjunto de escenarios que también ya se habían relacionado en forma similar en las figuras previas, como las bibliotecas, los parques o los centros feriales; no obstante, aquí llama la atención que aparecen elementos poco convencionales como los supermercados o los centros de atención al adulto mayor. Resulta también significativo que aparezcan en esta subcategoría espacios públicos como plazas y andenes amplios y seguros, relación la cual no fue posible evidenciar en las figuras previas. Esto, dadas las circunstancias para el caso en particular, puede interpretarse más como un anhelo pedagógico que como una articulación efectiva entre la escuela y ese tipo de equipamientos urbanos.

En la subcategoría *Acceso ocasional por parte de la comunidad educativa*, se resaltan espacios como iglesias, museos, cementerios y el centro de convenciones. Y finalmente, para la categoría *Menor vínculo con la escuela*, se recogen espacios como las funerarias, el botadero de basura, los centros odontológicos, entre otros.

### IED con resultados altos en pruebas de calidad y con IRTEGE bajo.

La institución aquí implicada es una institución ubicada al nororiente de la localidad de Usaquén, al borde norte de la ciudad. Esta categoría resulta significativa para el estudio en tanto recoge otra de las hipótesis de la presente tesis doctoral: el agenciamiento educativo puede en todo caso orientar el rumbo de las instituciones, y sobreponerse de maneras más o menos exitosas a barreras materiales como la segregación socioespacial, evidenciada aquí en la distancia existente entre las instituciones educativas y los equipamientos urbanos. Es oportuno mencionar que el número de casos obtenidos en la preselección hecha para este estudio también es alto (5 de 21, ver tabla 19); de hecho, la categoría de análisis que obtuvo el menor número de casos fue la contraria a esta, aquella en donde los colegios con mayor IRTEGE obtienen menores resultados en pruebas saber (dos en total). Esta tendencia apoya la hipótesis sobre el papel del agenciamiento educativo en el direccionamiento de las instituciones escolares.

La figura 13 contiene el resultado del análisis de escalamiento multidimensional generado a partir de esta categoría:

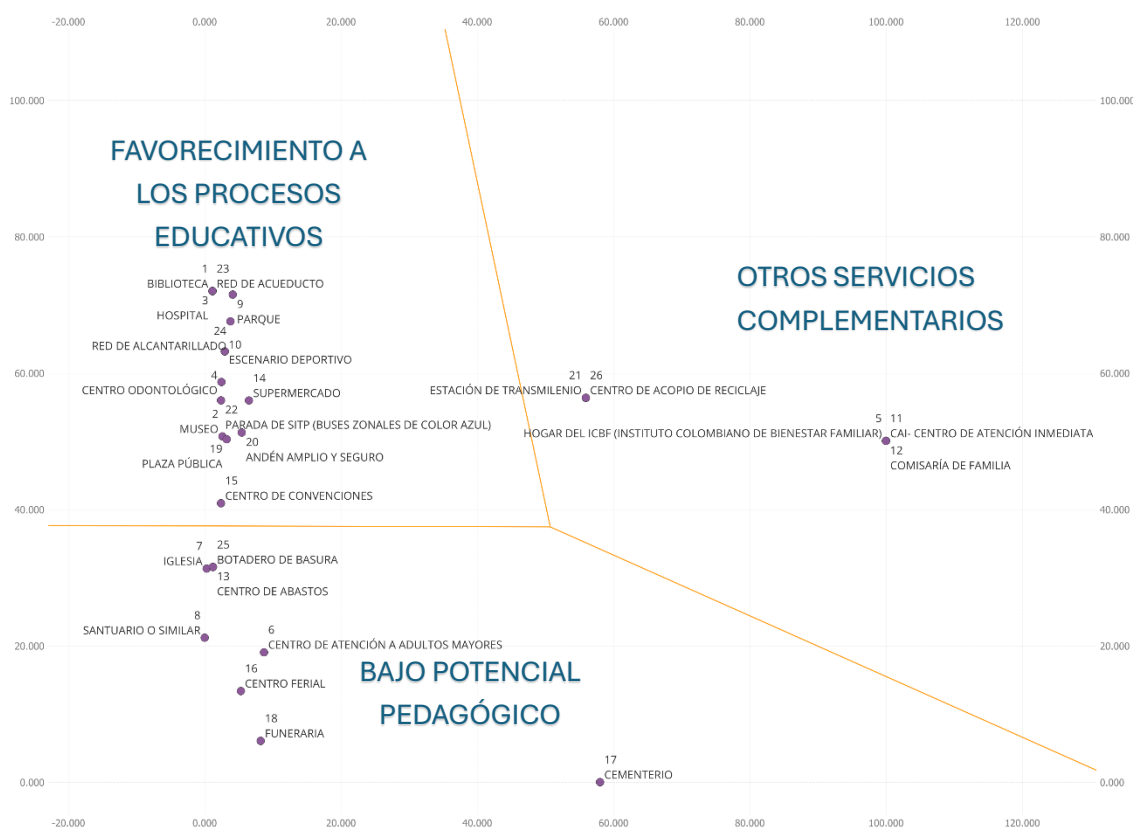


Figura 13. Mapa de análisis de escalamiento multidimensional de la categoría 4: IED con resultados altos en pruebas de calidad y con IRTEGE bajo.

En esta figura en particular, resulta evidente cómo los distintos equipamientos urbanos se encuentran altamente relacionados, dada la poca distancia que guardan entre sí en la mayoría de los casos. El elemento conceptual estructurante que se propone para estas agrupaciones es el *potencial educativo de los equipamientos urbanos*. A partir de ello, se han propuesto tres categorías de agrupamiento: La primera de ellas, *Favorecimiento a los procesos educativos*, expresa con claridad la complementariedad entre distintos equipamientos significativos para los procesos escolares, combinando museos, bibliotecas y parques con servicios básicos públicos como agua, alcantarillado y transporte; además aparecen servicios de salud y referentes propios del espacio público, como lo son las plazas y andenes óptimos para su tránsito. Esto último cobra relevancia en tanto el potencial educativo de estos escenarios públicos de encuentro ya ha sido reconocido por propuestas formativas tales como *la ciudad*

*educadora* (Asociación internacional de ciudades educadoras, 2020) y de algunas perspectivas de la *Pedagogía urbana* (Colom, 1991; Dobson, 2006; Páramo & Cuervo, 2013).

La segunda subcategoría, *Otros servicios complementarios*, representa un conjunto de servicios que pueden no tener una relación directa con la escuela, pero que sí complementan claramente su funcionamiento. Así se destacan el servicio de transporte masivo, servicios de seguridad y servicios de atención a la familia y la niñez. Por último, aparecen los escenarios de *Bajo potencial pedagógico*, en donde se relacionan iglesias, centros de abastos, cementerios, centros feriales, entre otros.

De esta categoría es posible resaltar la evidente coherencia que expresa la distribución de los ítems en el plano. Esto parece ser un buen indicativo a propósito de la posibilidad de proyectar un agenciamiento educativo con énfasis en la articulación de las escuelas con los recursos territoriales que ofrece la ciudad, en perspectiva de avanzar en la consolidación de buenos resultados educativos.

### **Análisis de escalamiento multidimensional de los datos combinados.**

Este apartado se propone la presentación combinada de los datos recogidos en las cuatro entrevistas aplicadas a rectores, con el propósito de identificar generalidades comunes a las distintas visiones de la gestión educativa aquí evidenciadas. El mapa resultado de este AEM se presenta en la figura 14, el cual evidencia como elemento estructurante de las agrupaciones *el tipo de articulación de los equipamientos urbanos con las escuelas*.

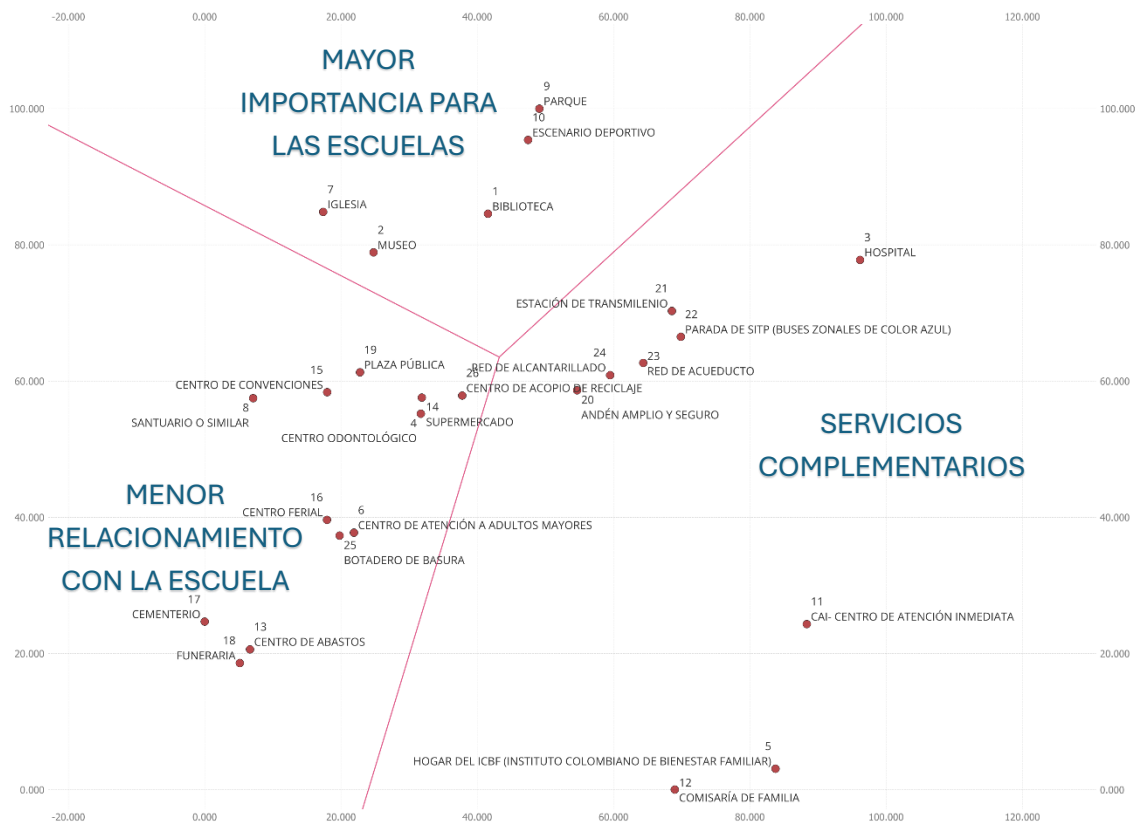


Figura 14. Mapa de análisis de escalamiento multidimensional que procesa el conjunto de datos implicados en las cuatro categorías trabajadas.

De este último gráfico se destaca también la mayor dispersión de sus elementos en el mapa, consecuentemente con dos de los AEM ya presentados. Por su parte, de su análisis se han derivado tres categorías: La primera, *Mayor importancia para las escuelas*, coincide con categorías equivalentes en las figuras previas, en tanto presenta los museos, las bibliotecas y los parques como elementos significativos para los procesos educativos; no obstante, resalta aquí la presencia de la iglesia, probablemente porque aún goza de cierta vigencia su articulación con las escuelas.

La segunda categoría es la de *Servicios complementarios*, en donde se concentran los servicios de salud, de transporte, de seguridad, de acueducto, y de atención a la niñez y a las familias. Resulta oportuno aquí mencionar que los equipamientos urbanos etiquetados como *CAI*, *Hogar del ICBF* y *Comisaría de familia*, exhiben de manera combinada mayor dispersión y distanciamiento frente al resto de los ítems de esta subcategoría. Esto indica que

las relaciones de las comunidades educativas con estos equipamientos presentan disímiles significados o intencionalidades para los rectores entrevistados.

La tercera categoría, *Menor relacionamiento con la escuela*, concentra los demás equipamientos urbanos que no logran consolidar una relevancia contundente para las dinámicas escolares. No obstante, los elementos referidos en esta última categoría presentan un orden de importancia interno que se despliega de manera centrífuga desde el vértice de las líneas divisorias de las categorías hacia el borde del plano, en donde cobran mayor relevancia elementos como la plaza pública, el centro de convenciones, el supermercado y el centro de acopio de reciclaje, pasando por el centro odontológico, el centro de atención a adultos mayores o los santuarios, entre otros, hasta finalmente llegar a los cementerios, las funerarias y el centro de abastos.

La figura 14 es pues una síntesis significativa de los datos previamente presentados: Refleja una mayor dispersión presente en dos de dichos análisis, pero también logra consolidar ciertos patrones de relacionamiento que ya habían sido identificados. De esto último se destaca la identificación de un conjunto de equipamientos urbanos que los rectores entrevistados de manera general relacionan con su ejercicio y/o con la comunidad educativa y, por el contrario, se identifican otros con baja incidencia en las dinámicas educativas.

## SÍNTESIS ANALÍTICA DEL ESTUDIO

El presente capítulo se propuso establecer, a partir de cuatro casos de estudio, y de la experiencia acumulada de los directivos docentes, cómo se articula la gestión directiva de los rectores de las escuelas públicas de la ciudad con los recursos territoriales urbanos, y en cómo estos son conceptualizados por los participantes con base en su posible influencia en los desempeños educativos de esas instituciones.

En este contexto, lo primero que es necesario reconocer es que esta aproximación investigativa constituye un ejercicio de orden exploratorio. Así pues, las conclusiones que aquí se presenten merecen desarrollos posteriores que podrían estar en dos vías complementarias: en la ampliación de la muestra de instituciones implicadas y en la inclusión de voces de otros actores escolares que sin duda materializan distintas formas del

agenciamiento educativo. Esto supera los actuales alcances de la presente tesis doctoral, pero se proyecta dentro de las acciones investigativas complementarias que emergen de este panorama.

En segunda instancia, se debe reafirmar el principio de que, la influencia o no del acceso a los recursos territoriales sobre el desempeño educativo es de orden diferencial, pues estas relaciones se constituyen de manera particular en cada institución educativa. Es así como fue posible agrupar algunos colegios en cuatro categorías que se contraponen entre sí, asociadas al comportamiento de dos de sus índices: las pruebas Saber 11 de 2022 que miden en forma estandarizada la calidad educativa, y el IRTEGE que da cuenta de la desigual distribución de los colegios en los recursos territoriales de la ciudad. Es este pues el punto de partida de estas conclusiones, el reconocimiento de la pluralidad de la realidad educativa en las escuelas, y en este sentido, el reconocimiento de la complejidad que influye en su funcionamiento y desempeño.

En este estudio, para cada AEM se propuso la identificación del *elemento conceptual estructurante* que permitió la agrupación y categorización de los ítems, que a su vez sustentan los análisis propuestos, y que se sintetizan en la tabla 20. A propósito, es oportuno mencionar que, las figuras 11 y 12, que representan las instituciones con resultados bajos en pruebas Saber 11, coinciden en su elemento conceptual estructurante y algunas de sus subcategorías. Pero resulta aún más significativo mencionar que, la distribución de los ítems en los mapas del AEM de dichas categorías (ver figuras 11 y 12), es mucho más irregular y dispersa que en el caso de las instituciones en donde los resultados en pruebas saber es más alto (ver figuras 10 y 13). Esto puede ser indicador de que las concepciones o prácticas educativas que relacionan de manera más intensa y clara los equipamientos urbanos entre sí podrían estar relacionadas con mejores resultados académicos; aún más si se tiene en cuenta que las categorías 1 y 4 mantienen una diferencia significativa entre sí: su IRTEGE está en quintiles opuestos, es decir, uno de estos colegios goza de una significativa cercanía a abundantes equipamientos urbanos, mientras el otro, por el contrario, cuenta con pocos de ellos a su alrededor.

Tabla 20. Elementos estructurantes y subcategorías identificadas en los análisis de escalamiento multidimensional.

NÚMERO DE CATEGORÍA	CATEGORÍA DEL AEM	ELEMENTO ESTRUCTURANTE	SUBCATEGORÍAS IDENTIFICADAS
1	IED con <b>resultados altos en pruebas</b> de calidad y con <b>IRTEGE alto</b>	Función principal de los equipamientos urbanos	Cultura y deporte
			Elementos que atienden el orden privado del hogar
			Servicios y atención pública
			Otros equipamientos
2	IED con <b>resultados bajos en pruebas</b> de calidad y con <b>IRTEGE alto</b>	Tipo de articulación de los equipamientos con la comunidad educativa	Mayor potencial pedagógico
			Acceso recurrente
			Menor vínculo con la escuela
			Atención a población vulnerable
3	IED con <b>resultados bajos en pruebas</b> de calidad y con <b>IRTEGE bajo</b>	Tipo de articulación de los equipamientos con la comunidad educativa	Mayor articulación con la comunidad educativa
			Equipamientos con potencial pedagógico
			Acceso ocasional por parte de la comunidad educativa
			Menor vínculo con la escuela
4	IED con <b>resultados altos en pruebas</b> de calidad y con <b>IRTEGE bajo</b>	Potencial educativo de los equipamientos urbanos	Favorecimiento a los procesos educativos
			Otros servicios complementarios
			Bajo potencial pedagógico
N/A	Datos combinados	Tipo de articulación de los equipamientos urbanos con las escuelas	Mayor importancia para las escuelas
			Servicios complementarios
			Menor relacionamiento con la escuela

Por otro lado, es oportuno poner en evidencia, a propósito del ejercicio de selección simétrica por quintiles extremos del comportamiento de las dos variables implicadas -pruebas Saber 11 e IRTEGE, que la mayoría de los colegios identificados estuvieron en las categorías 1 y 3 (*IED con resultados bajos en pruebas de calidad y con IRTEGE bajo* y en *IED con resultados altos en pruebas de calidad y con IRTEGE alto*), con un total de 14 de los 21 de los colegios públicos identificados (ver tabla 19), lo cual reafirma la correlación existente entre el IRTEGE y las pruebas Saber 11 identificada en el capítulo anterior.

En este mismo contexto, y como elemento explicativo de por qué, no obstante, dicha correlación entre el IRTEGE y las pruebas Saber 11 no es muy alta ( $\rho = .21$ ,  $p = 0.017$ , de acuerdo con el estudio presentado en el capítulo anterior), resulta significativo también el número de colegios agrupados en la categoría 4, *IED con resultados altos en pruebas de calidad y con IRTEGE bajo* (5 de 21). Esto es indicador de que otros elementos, distintos a la cercanía o no a equipamientos urbanos, son altamente influyentes en el desempeño de las escuelas. Es oportuno aquí tomar distancia de un eventual determinismo geográfico en donde pueda pretenderse que, solamente la distancia entre la escuela y los equipamientos urbanos

sea el elemento central explicativo de los desempeños escolares y, por tanto, de sus resultados en las pruebas estandarizadas de la calidad educativa. En este sentido, dentro de los elementos explicativos de los desempeños educativos de las escuelas, en el marco del presente estudio, es posible proponer un *Agenciamiento educativo con enfoque territorial*, en tanto, en el AEM de la categoría 4 es más evidente y claro que en las demás categorías de análisis propuestas el relacionamiento entre sí de los equipamientos urbanos trabajados. Este panorama pone en evidencia que la comprensión socioespacial del fenómeno escolar sí puede a su vez relacionarse con la obtención de mejores resultados educativos.

A lo largo del desarrollo del presente estudio, es posible identificar un conjunto de equipamientos urbanos que pueden tener mayor o menor relación con las dinámicas escolares y las comunidades educativas. En este panorama, se evidencian lugares comunes en donde hay un alto relacionamiento entre museos, bibliotecas, parques y escenarios deportivos, por su clara implicación en las reflexiones sobre la educación escolar. Por el contrario, otros elementos se mantuvieron claramente distantes, como funerarias, cementerios, el botadero de basura, entre otros. Es claro también una tendencia significativa al reconocimiento de servicios públicos como servicios complementarios pero significativos al quehacer educativo, tales como transporte, salud, acueducto, alcantarillado, etc. Otros equipamientos urbanos tuvieron posicionamientos más diferenciales, tales como referentes del espacio público como plazas y andenes amplios y seguros, o las iglesias, los hogares del ICBF y las comisarías de familia. Esto expresa con claridad una desigual comprensión y aproximación a los ítems propuestos por parte de los rectores, y en este sentido, distintas formas de relacionamiento socioespacial entre la escuela y sus contextos. En todo caso, se reconoce aquí un potencial analítico significativo en las variables espaciales propuestas en lógicas pedagógica y educativa, lo cual exalta la pertinencia de enfoques como la *Pedagogía urbana* y la *Ciudad educadora* como referentes para la articulación pedagógica entre la educación formal y la ciudad.

Finalmente, cabe mencionar que este estudio, que apunta a identificar las dimensiones de un *Agenciamiento educativo con enfoque territorial*, es complemento de tres estudios previos que abordan las dimensiones socioespaciales de la escuela urbana. Así pues, sus resultados cobran su relevancia definitiva en tanto se ponen en diálogo con los desarrollos alcanzados

en aquellos, pero ese será el escenario de las conclusiones generales de la presente tesis doctoral.

## CONCLUSIONES

La presente tesis doctoral hace un abordaje y problematización de la escuela pública colombiana a partir del reconocimiento de la brecha que existe entre las problemáticas generales de la sociedad nacional y los fines institucionales que se le ha dado a la educación en el país. En perspectiva de delimitar la complejidad de dicho escenario, se ha puesto el foco en la escuela pública urbana de la ciudad de Bogotá, Distrito Capital de Colombia, y en tres referentes problémicos que inciden en su funcionamiento: la calidad educativa, las dimensiones territoriales de la escuela y el agenciamiento educativo con énfasis en el rol del directivo docente. Esto se hizo partiendo de la hipótesis central de que las realidades socioespaciales de las escuelas tienen influencia sobre el desempeño de las mismas y en general sobre sus comunidades educativas, y que, por tanto, las discusiones sobre la calidad educativa, y sobre su agenciamiento estratégico, deberían tener en cuenta dicho principio.

A propósito, a través de las discusiones de orden teórico que fueron aquí abordadas, se puso en evidencia desde múltiples perspectivas distintas relaciones sujeto/comunidad y contexto, a partir del reconocimiento de un mutuo influenciamiento que definió el carácter analítico de los estudios desarrollados. Tales relaciones de doble vía fueron identificadas en algunos abordajes del pragmatismo científico (Cutchin et al., 2017; Dewey, 1995; Hothersall, 2017; Páramo, 2011; Putnam, 2006), en las distintas perspectivas que confluyen en La Pedagogía Urbana (Asociación internacional de ciudades educadoras, 2020; Dobson, 2006; Páramo, 2009; Trilla, 1997), en las discusiones sobre la agencia humana y sus tensiones/inercias con las estructuras sociales (Bandura, 1999, 2006; Cerletti, 2005, 2009; Eshuchi, 2014; Giddens, 2006; Giroux, 2003) y en las perspectivas contemporáneas de las geografías aquí referidas (Haesbaert, 2011, 2021; Harvey, 1977, 2005; Massey, 2005, 2012c, 2012b). Estos distintos abordajes sustentan la decisión de hacer de las relaciones socioespaciales el principal referente de análisis sobre las escuelas públicas de la capital colombiana.

El punto de partida que se propuso fue la problematización de la noción de calidad educativa, en lógica de poner en evidencia las tensiones intrínsecas a este concepto y las múltiples perspectivas que paralelamente conviven en los actuales escenarios escolares (Adams et al., 2012; Cano García, 1998). En este contexto, se puso de manifiesto que, además de la

evaluación estandarizada agenciada desde organismos internacionales y desde los estados que acogen dicho modelo, existen otras perspectivas que justamente intentan balancear aquello de lo que adolece la evaluación estandarizada: Dar relevancia a los contextos educativos y a sus dinámicas propias, partiendo de reconocer que cada institución educativa se constituye a partir de su propia realidad, social y espaciotemporalmente constituida (Adams et al., 2012; Alvariño et al., 2000). Se busca frente a este panorama articular la noción de agenciamiento educativo como posibilidad de intervenir las realidades sociales estructurantes, en el marco de un compromiso con una perspectiva pragmatista que apunta al mejoramiento del desempeño educativo de las escuelas y al cambio social en general (Dewey, 1995; Dodd & Van Der Merwe, 2017; García-Vera, 2012; Honneth, 1999; Lake, 2017; Páramo, 2019b; Putnam, 2006).

Se inicia entonces el desarrollo del primero de los estudios propuestos: la construcción de un estado del arte a modo de revisión sistemática de literatura científica. Este estudio permite el esbozo de un panorama sobre cómo se han desarrollado recientemente las articulaciones entre las nociones de calidad educativa, los abordajes socioespaciales/territoriales y la agencia humana. De allí se destaca la usencia de estudios que articulen simultáneamente los tres conceptos propuestos, con lo cual se garantiza la pertinencia de la presente tesis doctoral. Por otro lado, se han identificado amplios desarrollos, especialmente en el mundo anglosajón, de la noción de agencia humana y sus aportes al mejoramiento de la educación (Cefai et al., 2014; Dempster et al., 2017; Faux, 2005; Ferreira et al., 2015). Se ponen a su vez en evidencia unos pocos trabajos académicos que vinculan la agencia humana con los enfoques territoriales, especialmente referidos al papel que tendría el agenciamiento humano en la superación de las desigualdades socioespaciales (Clavin, 2019; Freeman, 2016; Martí et al., 2010). Finalmente, se logra el reconocimiento de que las desigualdades socioespaciales, y de manera general, los contextos educativos, tienen influencia en los desempeños de las escuelas (Dumani et al., 2018; Lindgren, 2010; Misra et al., 2013; Podawca et al., 2018; Rangel, 2012; Tate & Hogrebe, 2018; Vernier, 2016; Zoch, 2017), asunto este último que ha quedado tradicionalmente por fuera de las perspectivas de la medición estandarizada de la calidad educativa.

Se avanza luego hacia el desarrollo del segundo de los estudios propuestos: la caracterización espaciotemporal de la ciudad de Bogotá en perspectiva de explicar cómo históricamente allí se desarrolla la escuela pública como institución. Esto en la búsqueda de tomar distancia de un análisis espacial estático y unidimensional, para avanzar en un análisis espacial que aborde de manera multirrelacional y dinámica (Haesbaert, 2011, 2021; Massey, 2005, 2012c) la comprensión territorial del objeto de estudio propuesto. En este escenario, se ha hecho un rastreo de las principales dinámicas estructurantes del contexto urbano bogotano, el cual ha estado marcado por múltiples tensiones y pugnas políticas, económicas y culturales, que a su vez se han constituido a partir de la imposición de distintos poderes de facto, y que recurrentemente se han consolidado a partir de distintas formas de violencia (Corporación La Candelaria, 2006; Fundación Misión Colombia, 1988g, 1988h, 1988f, 1988d, 1988e, 1988c, 1988b, 1988a; Montoya-Garay, 2014). Este escenario inevitablemente ha configurado un escenario urbano desigual y segregador, en donde las desigualdades se han espacializado consolidando patrones diferenciadores y excluyentes.

En este contexto nace la escuela pública bogotana, la cual, como es de esperarse, va tomando los aires y las formas que las élites en el poder le van imponiendo. Así pues, es posible reconocer distintas etapas por las cuales transita la noción misma de escuela pública en Bogotá. Se parte de una escuela colonial hija de una perspectiva “civilizatoria” basada fundamentalmente en el adoctrinamiento religioso y la reproducción de un sistema patriarcal discriminatorio en términos étnicos y socioeconómicos (Castro V. & Noguera R., 1999). No obstante, tras el inicio del proceso de consolidación republicano, la escuela pública se mueve al vaivén de dos perspectivas inicialmente contrapuestas: una conservadora cercana a los principios doctrinarios de la educación colonial, y otra liberal que busca en la ilustración y en las revoluciones burguesas la implicación de las ciencias, las artes y las humanidades (Echeverri-Sánchez, 1999; González-Rojas, 1999; Osorio-Vega, 1999; Vahos, 1999; Zapata, 1999). No obstante, en este contexto, la escuela pública progresivamente va pasando de ser minoritaria, exclusiva en cuanto a su acceso y precaria en términos financieros, para irse constituyendo en principal bandera de los partidos políticos y del Estado en general. Así pues, sin haberse resuelto las diferencias ideológicas y políticas entre las élites y entre los distintos grupos sociales -cuyas pugnas por norma han bañado una y otra vez de sangre el territorio nacional-, inicia un auge modernizador que reubica el deber ser de la escuela pública: será la

institución encargada de la higienización y civilización de las masas populares (Álvarez Gallego, 1995; Noguera, 1999; Ó. Saldarriaga & Sáenz-Obregón, 1999), por tanto se convertirá en el máximo estandarte del Estado para resolver las múltiples afugias de la sociedad bogotana de principios del siglo XX. Este giro es significativo en tanto fue evidenciando un cambio en las tendencias espaciales de la escuela pública bogotana, pues a lo largo del siglo XX se fue alejando de los centros de desarrollo y del poder de la ciudad, y se fue emplazando en las barriadas populares, tendencia que se mantiene hasta nuestros días (Dirección Nacional de Estadística, 1953; Pulgarín Reyes & Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., 2003; Secretaría de Educación del Distrito, 2022a). Esta tendencia, puesta en relación con el siguiente estudio de este trabajo investigativo, en donde se pone en evidencia la marcada disposición a la concentración de los equipamientos urbanos en determinadas zonas de la ciudad, pone de manifiesto uno de los principales hallazgos de la presente tesis doctoral: La escuela pública hace parte de la vanguardia institucional del Estado en Bogotá, en tanto ha llegado antes que la mayoría de instituciones - y que los demás equipamientos urbanos- a los escenarios segregados de la ciudad.

Es pues la escuela pública bogotana un fenómeno íntimamente ligado a los procesos de segregación socioespacial y de desarrollo urbano desigual, tal como son interpretados estos fenómenos desde las perspectivas críticas de las geografías (Harvey, 1977; Massey, 2012c; N. Smith, 2020). No obstante, en lógica de avanzar en un abordaje empírico de dicho fenómeno, y en coherencia con las perspectivas propias del grupo de investigación en el que se inscribe el presente desarrollo académico, *Pedagogía Urbana y Ambiental* (Páramo & Burbano, 2018), se proponen dos estudios con referentes cuantitativos que buscan, por un lado, interpretar empíricamente las desigualdades socioespaciales que constituyen la escuela pública bogotana y sus posibles consecuencias en el desempeño escolar, y del otro, implicar la experiencia acumulada de directivos docentes frente a las dimensiones socioespaciales de la escuela pública bogotana. Estos dos estudios, en relación con aquellos dos desarrollados previamente, permiten constituir las claves de lo que aquí se denomina *La agencia escolar con enfoque territorial*.

El tercer estudio desarrollado es un análisis espacial mediado por el uso de Sistemas de información geográfica (Ballas et al., 2017; Olaya, 2020), específicamente haciendo uso del

software QGIS. El proceso implicó caracterizar la ciudad a partir de la ubicación de distintos recursos urbanos, que conceptualmente imbricaron la noción de recursos multiterritoriales de Haesbaert (2011) con la de equipamientos urbanos propia de la normatividad distrital (Rodríguez et al., s/f; Secretaría de planeación de Bogotá D.C., s/f-e). Tras la ubicación espacial en un sistema coordinado de 60 tipos de fuentes de datos geográficos institucionales, se generó un indicador para cada colegio que permite identificar el acceso potencial de las escuelas públicas bogotanas a dichos equipamientos, a partir de una metodología homogénea que de manera general cuantifica el número de equipamientos urbanos cercanos a cada institución educativa en un radio de 1000 metros. Emerge aquí el *Índice de recursos territoriales para la gestión escolar* IRTEGE, el cual permite, en primera instancia, identificar qué tan aislada o no se encuentra cada institución educativa escolar en relación con los equipamientos urbanos propuestos para el estudio. A propósito, el comportamiento espacial de este índice se corresponde claramente con la lógica segregacionista del desarrollo espaciotemporal de Bogotá a la que se alude previamente, pues mientras unos colegios se encuentran inmersos en una amplia oferta de recursos urbanos, la tendencia mayoritaria se orienta hacia indicadores bajos para el índice propuesto.

Ahora bien, este IRTEGE apuntó también al propósito de medir la posible incidencia de este desigual reparto espacial de las instituciones educativas en relación con sus equipamientos urbanos, en los desempeños de las escuelas medidos a través de la evaluación estandarizada colombiana (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES, s/f-b). Para ello se adelantó un análisis estadístico en el cual se buscó dar cuenta del índice de correlación existente entre el IRTEGE y los resultados en las pruebas de calidad, obteniendo una correlación baja ( $\rho = .21, p = 0.017$ ), pero que a la luz de la infinidad de factores que inciden en el desempeño educativo, no resulta desdeñable. Por otro lado, se identificó que la cercanía o no a dos tipos de equipamientos urbanos específicos mantienen una mayor correlación con los resultados en pruebas estandarizadas: aquellos referidos a la movilidad urbana y a la salud. Sobre estos dos últimos se hizo un análisis de regresión lineal intentando evaluar su capacidad predictiva sobre los resultados en las pruebas de calidad, obteniendo un 12% para la cercanía a equipamientos urbanos en salud y un 29% para los equipamientos relacionados con movilidad, cifras las cuales también se entienden como significativas en el marco de la complejidad de relaciones y factores que constituyen la escuela pública bogotana.

Por otro lado, el IRTEGE también es la puerta de entrada al cuarto y último estudio propuesto: este índice, y los resultados en las pruebas Saber 11, fueron los indicadores que permitieron consolidar un *muestreo no probabilístico por cuotas*, de donde emergió la selección de los colegios implicados. En dichas instituciones, cuatro en total, se realizaron entrevistas a sus respectivos rectores, haciendo uso de *Clasificaciones múltiples de ítems* (Páramo et al., 2020; Páramo & Galvis, 2010), y de su posterior *Análisis de escalamiento multidimensional - AEM* - (Hout et al., 2013) con software estadístico. Se buscó caracterizar la experiencia práctica del directivo docente frente a las formas en que articula su gestión directiva con los recursos territoriales urbanos, y en cómo estos son conceptualizados por los participantes con base en su posible influencia en los desempeños educativos de esas instituciones.

En este último estudio se puso en evidencia durante el proceso de preselección de instituciones que, aún en cuanto los criterios de selección fueron homogéneos para el universo de colegios públicos de Bogotá, de aquellas instituciones que finalmente cumplían con los criterios propuestos se identificaron dos perfiles que presentan un mayor número de casos: un perfil que agrupa un número importante de colegios públicos en donde se puede corroborar la relación «a mayor cercanía a recursos territoriales, mejores resultados en pruebas de calidad» y otro perfil, con un conteo de casos menor pero significativo, en donde, aún en cuanto la cercanía a los recursos territoriales es baja, sus resultados en pruebas de calidad es alta. Esto se considera evidencia de las dos hipótesis centrales de la presente investigación: 1. Es tendencia que la desigual ubicación de las escuelas en relación con los recursos territoriales de la ciudad, y las desigualdades socioespaciales en general, incidan en los resultados de las pruebas de calidad educativa estandarizada. 2. No obstante, se identifican colegios que se contraponen a esta tendencia, lo cual pone en evidencia la importancia de las dinámicas institucionales propias, y por qué no, de sus estrategias de agenciamiento interno.

Por otro lado, a partir de los AEM de las clasificaciones de ítems hechas por los rectores de los cuatro colegios finalmente implicados en el estudio, es posible identificar un patrón en el cual, para el caso de los rectores cuyos colegios obtienen mejores indicadores en pruebas de calidad estandarizadas, los resultados obtenidos dan cuenta de un mayor relacionamiento entre los equipamientos urbanos propuestos para el ejercicio. Por el contrario, para el caso

de los rectores cuyos colegios obtienen menores resultados en pruebas de calidad, los softwares evidencian un menor relacionamiento entre recursos territoriales. Esto de manera preliminar, en tanto el estudio propuesto apenas tiene un carácter exploratorio, nos permite poner en evidencia que una perspectiva socioespacial más relacional de los recursos urbanos de la ciudad podría favorecer el agenciamiento educativo en las escuelas públicas bogotanas, en relación con sus resultados en las pruebas de medición de la calidad educativa. Esto deberá tener un mayor desarrollo en estudios posteriores, lo cual perfila la emergencia de una línea de investigación específica derivada de la presente tesis doctoral.

Ahora bien, en este amplio contexto de desigualdades socioespaciales propias del escenario urbano bogotano, y de diversas formas de articulación entre las escuelas públicas de la ciudad con estos desiguales repartos territoriales, es menester preguntarse ¿cómo se articula todo ello con un agenciamiento educativo con enfoque territorial?

Lo primero que habrá que poner sobre la mesa para delimitar pertinentemente el Agenciamiento educativo con enfoque territorial con respecto al presente trabajo doctoral, es el reconocimiento del pragmatismo como referente epistemológico en tres perspectivas específicas: Su vocación empírica y sistemática basada en la defensa del método científico, su perspectiva orientada al abordaje y resolución de problemáticas sociales, y su orientación experiencial como sustento del saber científico. Son estos pues puntos de partida que tendrían que estar claramente articulados con el modelo de agencia educativa que aquí se propone.

En segunda instancia, está la noción misma de agencia humana, que parte de un doble reconocimiento: por un lado, existen poderosas estructuras sociales que constituyen, promueven, movilizan y presionan dinámicas y prácticas individuales y colectivas, y del otro, los sujetos y los grupos sociales, si bien pueden ser reproductores o productos mismos de dichas estructuras, también poseen cierto potencial de acción propio que puede constituirse como fuerza en sí misma productora de nuevas prácticas sociales, y quizá, de nuevas formas de estructuración social. Así pues, la gestión directiva que aquí se propone, coherentemente con la versión del pragmatismo ya referido, además de acudir a herramientas de orden académico para generar comprensiones sistemáticas de la realidad social en la que se inscribe, y particularmente de sus estructuras, debe reconocerse a sí misma como agente

frente a la resolución de problemáticas específicas, frente al cambio social, y frente al mejoramiento de las condiciones humanas en general.

Como tercer referente, está la comprensión espaciotemporal de la realidad social en general, y del fenómeno educativo en particular. Como se ha evidenciado, las desigualdades socioespaciales son elementos constituyentes de la realidad social que nos convoca, y claramente, aludiendo nuevamente a Haesbaert (2011; 2021), configuran un desigual reparto de recursos territoriales que, en tanto recursos, pueden ser determinantes de la garantía o la negación del acceso a un derecho o servicio vital, para una persona o grupo social. Esto no es asunto menor para la gestión administrativa de las instituciones en general, en tanto, si lo que se busca es promover principios sociales como la democracia, la justicia y la igualdad (Constitución Política de Colombia, 1991), es necesario implicar nociones como la de justicia espacial (Soja, 2014) que permitan avanzar en la equidad social, y claro, en el acceso universal a una educación de calidad que efectivamente cumpla con sus fines normativos (*Ley 115 General de educación*, 1994).

Ahora bien, un Agenciamiento escolar con enfoque territorial, dadas las limitaciones propias del campo de acción de las escuelas, no tendrá como alcance la transformación de la realidad social en perspectiva de garantizar la justicia espacial generalizada: no obstante, sí puede avanzar en un conjunto de acciones que impliquen la comprensión espaciotemporal a la que se ha hecho referencia, y a las desigualdades socioespaciales que se han puesto en evidencia. En este sentido, se resalta en primera instancia la posibilidad de articularse a propuestas pedagógicas que ven como acciones curriculares estratégicas la articulación de los procesos escolares con la aprehensión reflexiva de los distintos escenarios urbanos (Asociación internacional de ciudades educadoras, 2020; A. Saldarriaga, 1997; Trilla, 1997). Esto pasa por el hecho de que, si una escuela en particular está lejos de museos, plazas, o escenarios para la recreación y el deporte, deberá ser compromiso de la gestión escolar acercar el currículo, las prácticas pedagógicas y las comunidades educativas a dichos escenarios. Por otro lado, en esta misma escala, también cobra sentido preguntarse por el alcance que pueda tener la articulación con el contexto comunitario que la normatividad proyecta a la escuela pública colombiana (*Decreto 1075 por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*, 2015; *Decreto 1860, reglamentación parcial de la Ley*

115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales, 1994), en perspectiva de intervención material y resignificación simbólica de los contextos territoriales en los que se inscriben las instituciones educativas. Se reconoce en este último aspecto el potencial de articular la escuela, en términos pedagógicos y curriculares, a la gestión territorial de su contexto socioespacial. Sea pues esta una escuela que no se encierra en sus muros o cercas, sino que, por el contrario, mantiene relaciones prácticas y reflexivas con los contextos urbanos en los que se inscribe a distintas escalas.

Sin embargo, más allá de las acciones propias de la gestión educativa en cada escuela pública en particular, aquí también se visualiza una implicación emergente para la administración educativa a escalas superiores, pues por su parte, tendrá también que favorecerse un compromiso de los gobiernos locales, distritales, departamentales y nacionales, con la articulación territorial de las escuelas a sus contextos, bien sea urbanos o rurales. Se propone frente a este panorama generalizar una perspectiva socioespacial de la administración pública educativa, en busca de dar contextos a sus prácticas pedagógicas y curriculares, y quizá así finalmente avanzar en el cierre de las brechas que existen entre las problemáticas sociales que nos aquejan, y la potencial contribución de la educación escolar a la concepción e implementación de soluciones pertinentes.

Debemos volver aquí al primero de los ejes problemáticos propuestos como punto de partida de la presente tesis doctoral: la calidad educativa. Al respecto, derivado de las reflexiones previas, interesa proponer dos abordajes específicos: el primero de ellos se relaciona con la implicación de índices como el aquí desarrollado, el IRTEGE, al fortalecimiento de las pruebas estandarizadas en lógica de que se abra la puerta a la ponderación de elementos que den cuenta de la desigualdad socioespacial en los resultados de estas medidas de calidad. Se trata pues de ampliar los criterios de medición de la calidad educativa, implicando otros referentes cuantificables, para este caso, la cercanía o no de las escuelas a recursos territoriales. Esto abre las puertas además a que en tal ponderación se incluyan otros indicadores sociales complejos, como aquellos que miden la pobreza multidimensional o las necesidades básicas insatisfechas. Esto también nos ubica frente a una perspectiva de la medición estandarizada de la calidad más objetiva y justa, sobre todo cuando, como ya se

puso en evidencia, sus resultados van adquiriendo progresivamente el potencial de abrir o cerrar puertas a los sujetos e instituciones evaluadas.

El segundo elemento que se pone en juego a propósito del problema de la calidad educativa, tiene que ver con la implicación en este sentido del Agenciamiento escolar con enfoque territorial. Si se entiende la agencia humana como una forma particular de empoderamiento social (Leonova, 2019a, 2019b; J. S. Smith, 2019; Vilorio, 2019; Yates, 2015), conviene resaltar el rol activo que pueden tener los gestores escolares en ejercicios propios de promoción y medición de la calidad. Es necesario aquí volver sobre la idea de que, además de las mediciones estandarizadas de la calidad educativa, existen otros enfoques de gestión de calidad centrados en los contextos propios de las escuelas y en sus dinámicas internas, que implican además la amplitud de sus comunidades educativas (Adams et al., 2012; Alvaríño et al., 2000; Cano García, 1998). El propósito es redundar en la noción de *gestión auténtica* (Quintana-Torres, 2018), la cual, a partir de un enfoque analítico, empírico y sistemático, pero además en coherencia con los contextos territoriales y comunitarios, impulse el fortalecimiento de las comunidades educativas y la resolución de problemáticas sociales concretas.

Interesa aquí mencionar que es esta noción de Agenciamiento escolar con enfoque territorial el aporte que esta tesis doctoral le hace las discusiones contemporáneas sobre la Pedagogía Urbana y ambiental: un enfoque de la gestión educativa basada en el agenciamiento como potencia para el cambio social y el mejoramiento educativo, que implica análisis sistemáticos y rigurosos acudiendo a la flexibilidad metodológica propia del pragmatismo, y que se inscribe en la comprensión espaciotemporal de la ciudad y de la escuela, y de sus patrones de desigualdad socioespacial, para reflexionar en torno a la calidad educativa y al acercamiento de la escuela pública bogotana al cumplimiento de sus fines constitucionales. Por supuesto, no es este un aporte cerrado y definitivo; por el contrario, es más una nueva apertura deliberativa que apunta a consolidar una ruta analítica particular para abordar la multiplicidad relacional existente entre la escuela y la ciudad.

## LIMITACIONES Y PROYECCIONES INVESTIGATIVAS.

En primera instancia, es menester mencionar que la presente tesis doctoral fue desarrollada paralelamente a distintas responsabilidades laborales de su autor, quien no contó con periodos sabáticos para su desarrollo, con excepción de algunas semanas durante la estancia doctoral internacional, y con los periodos vacacionales a los que tuvo derecho durante este proceso. Este panorama, no es reflejo de condiciones ideales para los desarrollos investigativos, menos a nivel doctoral, lo cual nos ubica frente a los compromisos que deberían asumir la sociedad y El Estado colombianos sobre la promoción de la investigación académica y científica en favor del mejoramiento, para este caso, de la educación formal y del cumplimiento de sus fines institucionales. No obstante, si bien lo mencionado aumentó la dificultad misma del desarrollo investigativo, el autor logró consolidar rutinas de trabajo exigentes pero eficaces que le permitieron cumplir con los objetivos académicos inicialmente trazados. Habrá que mencionar también que, en un país donde la educación pública a nivel posgradual es altamente costosa, el doctorando en cuestión sí obtuvo apoyo financiero en lo referente a los gastos de matrícula, tanto por parte de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá como por la Universidad Pedagógica misma.

Otro elemento que es posible identificar como una limitación del proceso investigativo, tiene que ver con el acceso a bases de datos académicas internacionales de pago, las cuales vienen concentrando buena parte de la producción científica internacional. A propósito, la Universidad Pedagógica tiene una oferta bastante limitada en relación con el acceso a este tipo de herramientas investigativas. Por tal motivo, fue necesario acudir a las herramientas de búsqueda disponibles para la comunidad académica de la Universidad Nacional de Colombia, de la cual el autor también es egresado. En todo caso, hay que señalar las crecientes dinámicas de privatización excluyente de la producción académica, que profundizan aún más las brechas entre el desarrollo académico de las universidades de élite y aquellas de orden periférico a nivel global.

Sobre el proceso de investigación adelantado hay otra limitación que ya fue señalada, la cual tiene que ver con el carácter exploratorio del último estudio, que buscó generar un acercamiento a las instituciones educativas para abordar la experiencia acumulada de los

directivos docentes en relación con la implicación de las dimensiones espaciales de la escuela en su gestión educativa. Si bien los resultados de dicho estudio en el contexto de la tesis doctoral resultan claramente significativos, se ha identificado aquí un campo de investigación emergente que apunta a la ampliación del número de instituciones que puedan implicarse en el esquema investigativo propuesto, y quizá también a la incorporación de la experiencia de otros actores escolares con distintos niveles también de agenciamiento educativo, sobre todo en perspectiva del perfil participativo de la escuela pública en Colombia.

Finalmente, a propósito de las proyecciones de la investigación aquí desarrollada, y retomando nuevamente los referentes pragmatistas expuestos, se reconoce como el escenario más deseable la implicación práctica del Agenciamiento educativo con enfoque territorial delimitado, en las labores educativas y directivas propias del autor de la presente tesis doctoral, y claro, en las reflexiones y prácticas de quien concuerde con los intereses educativos e investigativos propuestos. Esto en perspectiva de que la concepción de este desarrollo académico siempre tuvo en el horizonte la intención de incidir directamente en el funcionamiento mismo de la escuela. El propósito es pues fortalecer la implicación de las dimensiones territoriales de la escuela urbana inicialmente en un ámbito que resulta estratégico: las estructuras y las prácticas curriculares institucionales, las cuales, articuladas con un enfoque directivo pertinente, pueden conectar pedagógicamente la ciudad y la escuela.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, D., Acedo, C., & Popa, S. (2012). Quality Education: challenges and policy choices. En *Quality and Qualities* (pp. 197–208). Brill Sense.
- Alcaldía mayor de Bogotá D.C. (2021, diciembre). *Anexo 02. Glosario. Decreto por el cual se adopta la Revisión General del Plan de Ordenamiento Territorial de Bogotá D.C. . Plan de ordenamiento Territorial - Bogotá reverdece 2022-2035.*  
[https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/anexo\\_02\\_glosario\\_0.pdf](https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/anexo_02_glosario_0.pdf)
- Álvarez Gallego, A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria: en busca del sentido actual de la escuela.* Cooperativa Editorial Magisterio.  
<https://books.google.com.co/books?id=3W0aAAAACAAJ>
- Álvarez-Gallego, A. (1999). Los niños de la calle: Bogotá 1900-1950. En *Historia de la educación en Bogotá - Tomo II* (pp. 11–44). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.
- Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J. J., Recart, M. O., & Vizcarra, R. (2000). *Gestión escolar. Un estado del arte de la literatura.* Red Paideia. Revista de Educación.
- Amnistía Internacional. (2022). *Amnistía Internacional - España.* En qué estamos - República de Colombia. <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/paises/pais/show/colombia/>
- Andersson, J., & Maivorsdotter, N. (2017). The ‘body pedagogics’ of an elite footballer’s career path—analysing Zlatan Ibrahimovic’s biography. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 502–517. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1268591>
- Arias Gómez, D. H. (2008). Formación ciudadana: una propuesta centrada en derechos humanos y pedagogía urbana. *Pedagogía y saberes*, 29, 79–87.
- Asociación internacional de ciudades educadoras. (2020). *Carta de ciudades educadoras.*  
<https://www.edcities.org/presentacion-de-la-nueva-carta-de-ciudades-educadoras/>
- Ayala, F. (1974). The concept of biological process. En F. Ayala & T. Dobzhansky (Eds.), *Studies in the philosophy of biology: Reductions and related problems* (pp. 339–356). University of California Press.
- Badley, G. F. (2015). Qualitative Ranting? *Qualitative Inquiry*, 21(9), 759–765.  
<https://doi.org/10.1177/1077800415569791>
- Ballas, D., Clarke, G., Franklin, R. S., & Newing, A. (2017). *GIS and the Social Sciences: Theory and Applications.* Taylor & Francis.  
<https://books.google.com.mx/books?id=ci82DwAAQBAJ>
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian journal of social psychology*, 2(1), 21–41.

- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in psychological science*, 9(3), 75–78.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on psychological science*, 1(2), 164–180.
- Barnes, T. J. (2008). American pragmatism: Towards a geographical introduction. *Geoforum*, 39(4), 1542–1554. <https://doi.org/10.1016/J.GEOFORUM.2007.02.013>
- Barrena, S. (2014). El pragmatismo. *Factótum*, 12(1), 1–18.
- Bercovitch, S. (1976). How the Puritans Won the American Revolution. *The Massachusetts Review*, 17(4), 597–630. <http://www.jstor.org.ezproxy.unal.edu.co/stable/25088679>
- Bernal Velásquez, A., & Instituto geográfico Agustín Codazzi. (s/f). *Bogotá - 1950 (ca) [Servicio web de cartografía (WMS)]*. Cartografías Bogotá - Universidad Nacional de Colombia. Recuperado el 20 de mayo de 2023, de <https://cartografia.bogotaendocumentos.com/mapa>
- Blanco, C. (2011). *Encuesta y estadística: modelos de investigación cuantitativa en Ciencias Sociales y Comunicación*. Brujas.
- Boeren, E. (2019). Understanding Sustainable Development Goal (SDG) 4 on “quality education” from micro, meso and macro perspectives. *International Review of Education*, 65(2), 277–294.
- Brantefors, L. (2015). Between culture and cultural heritage: curriculum historical preconditions as constitutive for cultural relations – the Swedish case. *Pedagogy, Culture and Society*, 23(2), 301–322. <https://doi.org/10.1080/14681366.2014.994663>
- Burbano, A. M. (2014). La movilidad de la mujer en el espacio público: inequidades espaciales. *Papeles Coyunt*, 38, 59–65.
- Caldeira do Rio, T. P. (2007). Ciudad de muros. *Barcelona: Editorial Gedisa*.
- Cano García, E. (1998). Evaluación de la calidad educativa. En *Evaluación de la calidad educativa*. La Muralla.
- Capel, H., & Urteaga, L. (1991). *Las nuevas geografías*. Salvat.
- Castro V., J. O. (1999). El Proyecto Bogotá: apuntes sobre la extensión de la tecnología educativa y el modelo curricular en el Distrito. En *Historia de la educación en Bogotá - Tomo II: Vol. I* (pp. 153–169). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.
- Castro V., J. O., & Noguera R., C. E. (1999). La educación en la Santa Fe colonial. En *Historia de la Educación en Bogotá, Tomo I* (pp. 19–32). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.
- Cefai, C., Matsopoulos, A., Bartolo, P., Galea, K., Gavogiannaki, M., Zanetti, M. A., Renati, R., Cavioni, V., Ivanec, T. P., & Šarić, M. (2014). A resilience curriculum for early years and

- primary schools in Europe: enhancing quality education. *Croatian Journal of Education*, 16(2), 11–32.
- Cerletti, L. (2005). Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños. *Cuadernos de antropología social*, 22.
- Cerletti, L. (2009). Tensiones y sentidos de la educación infantil para los adultos involucrados. Aportes desde la etnografía. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), 291–314.
- Clarke, E., & Visser, J. (2019). Pragmatic research methodology in education: possibilities and pitfalls. *International Journal of Research and Method in Education*, 42(5), 455–469. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1524866>
- Clavin, A. (2019). Is urban gardening a source of wellbeing and just freedom? A Capability Approach based analysis from the UK and Ireland. En *Urban gardening and the struggle for social and spatial justice*. Manchester University Press. <https://doi.org/10.7228/manchester/9781526126092.003.0008>
- Cohen, I. J. (1996). *Teoría de la estructuración: Anthony Giddens y la constitución de la vida social*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Colom, A. (1991). La Pedagogía Urbana, marco conceptual de ciudad educadora. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, 1990. Ayuntamiento de Barcelona. *Aportes*, 45, 42.
- Constitución Política de Colombia [Const]. Actualizada con los Actos Legislativos a 2015 (el 7 de julio de 1991). [https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion politica de Colombia - 2015.pdf](https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf)
- Contraloría general de la República. (1946). *Ubicación de los sectores sociales de Bogotá [Servicio web de cartografía (WMS)]*. Cartografías de Bogotá - Universidad Nacional de Colombia. <https://cartografia.bogotaendocumentos.com/mapa>
- Contraloría general de la República de Colombia. (2019). *Informe sobre el Estado de los Recursos Naturales y del Ambiente*.
- Cordovez Moure, J. M. (1997). *Reminiscencias de Santafé y Bogotá*. Fundación para la investigación y la Cultura. <https://books.google.com.co/books?id=g5AbDsypRxC>
- Corporación La Candelaria. (2006). *Atlas histórico de Bogotá 1911-1948*. Planeta Colombiana.
- Cutchin, M. P., Dickie, V. A., & Humphry, R. A. (2017). Foregrounding the transactional perspective's community orientation. *Journal of Occupational Science*, 24(4), 434–445. <https://doi.org/10.1080/14427591.2017.1365750>
- Dall'Oglio, I., Vanzi, V., Tiozzo, E., Gawronski, O., Biagioli, V., Tucci, S., & Raponi, M. (2018). Five Years of Journal Clubs With Pediatric Nurses and Allied Health Professionals: A Retrospective Study and Satisfaction Survey. *Journal of Pediatric Nursing*, 41, e2–e7. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2018.03.003>

- Dalsgaard, C. (2020). Reflective mediation: Toward a sociocultural conception of situated reflection. *Frontline Learning Research*, 8(1), 1–14.  
<https://doi.org/10.14786/FLR.V8I1.447>
- De Reymaeker, B. (2014). *La cooperación al desarrollo desde la perspectiva del espacio relacional y construido: Encuentros, desencuentros y traducciones en los proyectos catalanes y andaluces de desarrollo y género en el norte de Marruecos*. Universitat Autònoma de Barcelona,.
- Decreto 1075 por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación (2015). <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930>
- Decreto 1075/2015 por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación (2015).
- Decreto 1860, reglamentación parcial de la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales (1994). [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061\\_archivo\\_pdf\\_decreto1860\\_94.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf)
- Decreto 1860/1994, reglamentación parcial de la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales (1994).
- Decreto por el cual se adopta la revisión general del Plan de Ordenamiento Territorial de Bogotá D.C., Pub. L. No. Decreto 555, Registro Distrital No. 7326 (2021).
- Decreto por el cual se revisa el Plan de Ordenamiento Territorial de Bogotá D.C., Pub. L. No. Decreto 469, Registro Distrital 3013 (2003).
- Deleuze, G., Guattari, P. F., & Pérez, J. V. (2004). *Mil mesetas*. Pre-textos.
- Delgado Mahecha, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Universidad Nacional de Colombia.  
<https://books.google.com.co/books?id=EljyA5tPV04C>
- Dempster, N., Townsend, T., Johnson, G., Bayetto, A., Lovett, S., & Stevens, E. (2017). Shared Leadership. En *Leadership and Literacy : Principals, Partnerships and Pathways to Improvement* (p. 77). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-54298-0\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-54298-0_5)
- Departamento Administrativo de la Defensoría del Espacio Público. (2021). *Espacio público total UPZ - 2021 [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá.  
<https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/espacio-publico-total-upz-2021>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (Dane). (2018). *¿Dónde estamos?*  
<https://www.dane.gov.co/index.php>
- Devos, F., Foissac, F., Bouazza, N., Ancel, P.-Y., Tréluyer, J.-M., & Chappuy, H. (2019). Study characteristics impacted the pragmatism of randomized controlled trial published in

- nursing: a meta-epidemiological study. *Journal of Clinical Epidemiology*, 116, 18–25. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2019.07.017>
- Dewey, J. (1977). La ciencia de la educación. En *Teoría de la educación y sociedad: Natorp, Dewey, Durkheim* (pp. 88–125). Centro Editor de América Latina.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Diago, J. S., & Páramo, P. (2023). Perspectivas educativas e investigativas del pragmatismo en sociedades democráticas. *Praxis & Saber*, 14(36).
- Dirección Nacional de Estadística. (1953). *Anuario municipal de estadística - Bogotá (1952)*. Dirección Nacional de Estadística. <https://cartografia.bogotaendocumentos.com/mapa>
- Dobson, S. (2006). Urban pedagogy: A proposal for the twenty-first century. *London Review of Education*, 4(2), 99–114.
- Dodd, N., & Van Der Merwe, J. (2017). Over the rainbow: The role of academics in a “post-hope” South Africa. *International Journal of Education Economics and Development*, 8(2–3), 133–143. <https://doi.org/10.1504/IJEED.2017.086504>
- Dolgopolas, V., Dagienė, V., Jasutė, E., & Jevsikova, T. (2019). Design science research for computational thinking in constructionist education: A pragmatist perspective | Informatinio mąstymo ugdymo konstrukcionistinėje aplinkoje projektavimo moksliniai tyrimai: Pragmatistinė perspektyva. *Problemos*, 95, 144–159. <https://doi.org/10.15388/Problemos.95.12>
- Dumani, B., Bici, R., Dumani, N., Subashi, B., & Kondi, A. (2018). Dissemination of demographic and socio-economic developments in tirana with special attention to youth education. *Journal of Educational and Social Research*, 8(2), 93–108. <https://doi.org/10.2478/jesr-2018-0020>
- Dussel, E. (1995). Algunas reflexiones sobre el pragmatismo de Charles S. Peirce. Enrique D. Dussel Peters. *Anthropos*, 31, 35–54.
- Echeverri-Sánchez, J. A. (1999). Surgimiento de la Instrucción Pública Santa Fe de Bogotá entre 1819 y 1842. En *Historia de la Educación en Bogotá, Tomo I*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP.
- Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá. (2022a). *Red Local Sistema Alcantarillado Pluvial. Bogotá D.C. [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá. <https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/red-local-pluvial-bogota-d-c>
- Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá. (2022b). *Red Local Sistema Alcantarillado Sanitario. Bogotá D.C. [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá. <https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/red-local-sanitaria-combinada#>

- Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá. (2022c). *Red Menor Sistema Acueducto. Bogotá D.C. [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá. <https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/red-menor-acueducto>
- Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá. (2022d). *Red Troncal Sistema Alcantarillado Pluvial. Bogotá D.C. [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá. <https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/red-troncal-pluvial-bogota-d-c>
- Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá. (2022e). *Red Troncal Sistema Alcantarillado Sanitario. Bogotá D.C. [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá. <https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/red-troncal-sanitaria-combinada>
- Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá. (2023). *Corriente de Agua. Bogotá D.C [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Mapas Bogotá. <https://mapas.bogota.gov.co/#>
- Erdem-Möbius, H., Odağ, Ö., & Anders, Y. (2021). Socio-spatial segregation in school-society relational spaces from the perspectives of Turkish immigrant mothers: “Where are the Germans?” *Contemporary Social Science*. <https://doi.org/10.1080/21582041.2021.1890813>
- Escovar, A., Mariño, M., Peña, C., & Alcaldía mayor de Bogotá. (2004). *Atlas histórico de Bogotá, 1538-1910*. Planeta Colombiana.
- Eshuchi, J. C. A. (2014). The Millennium Development Goals and educational justice: a critical realist analysis of capability deprivation in Kenyan education policy. En *Eshuchi JCA. The Millennium Development Goals and educational justice: a critical realist analysis of capability deprivation in Kenyan education policy*. Bielefeld: Universitätsbibliothek; 2014. Universitätsbibliothek. <http://ezproxy.unal.edu.co/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.178B9780&lang=es&site=eds-live>
- Evans-Winters, V. E. (2011). *Teaching Black Girls: Resiliency in Urban Classrooms: Revised Edition*. Peter Lang AG.
- Fairchild, N. (2019). The Micropolitics of Posthuman Early Years Leadership Assemblages: Exploring More-than-Human Relationality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(1), 53–64. <https://doi.org/10.1177/1463949118793332>
- Faux, F. (2005). Multimodality: how students with special educational needs create multimedia stories. *Education, Communication & Information*, 5(2), 167–181. <http://ezproxy.unal.edu.co/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=18125223&lang=es&site=eds-live>
- Ferreira, E., Lopes, A., & Correia, J. A. (2015). Repensar as lideranças escolares em questões de aprendizagem e equidade. *Revista Lusofona de Educacao*, 30(30), 59–72.

<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84934768146&partnerID=40&md5=4d818d093b25e859ab336c8492a5dc26>

Flórez, A., Barajas Perea, A. F., Jaramillo Rodríguez, O., Martínez Ardila, N. J., Barrera, M. S., Montoya, J. W., Tobón Quécana, E. A., Ceballos Liévano, J. L., Valencia Barbosa, A., Cháves Celis, A., Prietto Rozo, A. I., & Ramírez, D. (2010). *Sistemas morfogénicos del territorio colombiano*. IDEAM.

<https://login.ezproxy.unal.edu.co/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat02704a&AN=unc.000415348&lang=es&site=eds-live>

Foucault, M. (2000). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo xxi.

Frampton, K. (2001). *Le Corbusier* (Vol. 25). Ediciones Akal.

Franco, S. (2016). A doctoral seminar in qualitative research methods: Lessons learned. *International Journal of Doctoral Studies*, 11, 323–339. <https://doi.org/10.28945/3564>

Freeman, S. V. (2016). *Counter-Narratives of African American Academic Persistence: Identity Maps and Funds of Knowledge*.

<http://ezproxy.unal.edu.co/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.D7FF931B&lang=es&site=eds-live>

Friedensen, R. E., & Kimball, E. (2018). The professoriate and the post-truth era: A historiographic analysis of expert judgment and the destabilization of objective truth [O professorado e a era da pós-verdade: Uma análise historiográfica do juízo de especialistas e a desestabilização da verdade. *Education Policy Analysis Archives*, 26. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3357>

Fundación Misión Colombia. (1988a). *Historia de Bogotá - Conquista y Colonia - Tomo I*. Salvat - Villegas Editores.

Fundación Misión Colombia. (1988b). *Historia de Bogotá - Conquista y Colonia - Tomo II. En Historia de Bogotá*. Salvat - Villegas Editores.

Fundación Misión Colombia. (1988c). *Historia de Bogotá - Siglo XIX - Tomo I*. Salvat - Villegas Editores.

Fundación Misión Colombia. (1988d). *Historia de Bogotá - Siglo XIX - Tomo II*. Salvat - Villegas Editores.

Fundación Misión Colombia. (1988e). *Historia de Bogotá - Siglo XIX - Tomo III*. Salvat - Villegas Editores.

Fundación Misión Colombia. (1988f). *Historia de Bogotá - Siglo XIX - Tomo IV*. Salvat - Villegas Editores.

Fundación Misión Colombia. (1988g). *Historia de Bogotá - Siglo XX - Tomo I*. Salvat - Villegas Editores.

Fundación Misión Colombia. (1988h). *Historia de Bogotá - Siglo XX - Tomo III*. Salvat - Villegas Editores.

- Gagliardi, R., & Mosconi, P. B. (1994). Teacher training for multicultural education in favour of democracy and sustainable development: the territorial approach. *PUB TYPE*, 23.
- Galliot, N., & Graham, L. J. (2014). A question of agency: applying Sen's theory of human capability to the concept of secondary school student career 'choice'. *International Journal of Research & Method in Education*, 37(3), 270–284.
- Garbutt, M. (2016). Disciplinary kingdoms and the pursuit of pragmatism in research: A student perspective. *Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries*, 77(1). <https://doi.org/10.1002/j.1681-4835.2016.tb00561.x>
- Garcia, X., Gottwald, S., Benages-Albert, M., Pavón, D., Ribas, A., & Vall-Casas, P. (2020). Evaluating a web-based PPGIS for the rehabilitation of urban riparian corridors. *Applied Geography*, 125. <https://doi.org/10.1016/j.apgeog.2020.102341>
- García-Vera, N. O. (2012). Project pedagogy at school: A revision of its philosophical and psychological foundations | La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. *Magis*, 4(9), 685–707.
- Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Amarrortu editores.
- Gillin, N., & Smith, D. (2021). Filipino nurses' perspectives of the clinical and language competency requirements for nursing registration in England: A qualitative exploration. *Nurse Education in Practice*, 56. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103223>
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey South Hadley, MA.
- Giroux, H. A. (1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza : una antología crítica*. Amorrortu Editores España SL. <https://books.google.com.co/books?id=6KUBAAACAAJ>
- Goetze, T. S. (2019). The Concept of a University: Theory, Practice, and Society. En *Danish Yearbook of Philosophy*. <https://doi.org/10.1163/24689300-05201001>
- González-Rojas, J. E. (1999). La Reforma Instruccionista de 1870 en Bogotá. En *Historia de la Educación en Bogotá, Tomo I* (pp. 167–184). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP.
- Gordon, M. (2016). Why Should Scholars Keep Coming Back to John Dewey? *Educational Philosophy and Theory*, 48(10), 1077–1091. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1150800>
- Goss-Sampason, M. A. (2022). *Statistical Analysis in JASP 0.16.1: A Guide for Students*. JASP. A fresh way to do Statistics. <https://jasp-stats.org/wp-content/uploads/2022/04/Statistical-Analysis-in-JASP-A-Students-Guide-v16.pdf>

- Green, W. J. (2013). *Gaitanismo, liberalismo de izquierda y movilización popular*. Fondo editorial universidad EAFIT Medellín.
- Haesbaert, R. (2011). *El mito de la desterritorialización: del “fin de los territorios” a la multiterritorialidad*. Siglo XXI. <https://books.google.com.co/books?id=v5c5LgEACAAJ>
- Haesbaert, R. (2021). *Vivir en el límite: Territorio y multi/transterritorialidad en tiempos de inseguridad y contención*. Siglo XXI Editores México. <https://books.google.com.co/books?id=w3kkEAAAQBAJ>
- Hagström, E., & Lindberg, O. (2013). Three theses on teaching and learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 18(2), 119–128. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.694097>
- Harvey, D. (1977). *Urbanismo y desigualdad social*. Siglo XXI. [https://books.google.com.co/books?id=dp\\_0muCP9LoC](https://books.google.com.co/books?id=dp_0muCP9LoC)
- Harvey, D. (1998a). *La condición de la posmodernidad* (Vol. 228, Número 7). Buenos Aires: Amorrortu.
- Harvey, D. (1998b). *La condición de la posmodernidad* (Vol. 228, Número 7). Buenos Aires: Amorrortu.
- Harvey, D. (2005). *Espacios de esperanza*. Ediciones Akal. <https://books.google.com.co/books?id=lFrQoDoAofMC>
- Harvey, D. (2013). *Ciudades rebeldes: Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Ediciones Akal.
- Helleve, I. (2009). *Productive interactions in ICT supported communities of learners*. The University of Bergen.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza-Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Herrera Ángel, M. (2006). *Ordenar para controlar: ordenamiento espacial y control político en las llanuras del Caribe y en los Andes centrales Neogranadinos*. Siglo XVIII. Lealón.
- Hollinger, D. A. (1980). The Problem of Pragmatism in American History. *The Journal of American History*, 67(1), 88–107. <https://doi.org/10.2307/1900442>
- Honneth, A. (1999). La democracia como cooperación reflexiva. John Dewey y la teoría de la democracia del presente. *Estudios Políticos*, 15, 81–106. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.16677>
- Hothersall, S. J. (2017). ‘Everyday knowledge’: A mixed-methods study using factor analysis and narrative approaches to explore social worker’s knowledge. *Social Work and Social Sciences Review*, 19(2), 33–64.

- Houghton, C., Hunter, A., & Meskell, P. (2012). Linking aims, paradigm and method in nursing research. *Nurse Researcher*, 20(2), 34–39.  
<https://doi.org/10.7748/nr2012.11.20.2.34.c9439>
- Hout, M. C., Papesh, M. H., & Goldinger, S. D. (2013). Multidimensional scaling. *WIREs Cognitive Science*, 4(1), 93–103. <https://doi.org/10.1002/wcs.1203>
- Ibáñez, P. (1989). *Crónicas de Bogotá - Tomo I*. Academia de Historia de Bogotá D.C. - Tercer mundo editores.
- Ibáñez, P. (2014). *Crónicas de Bogotá*. Instituto Distrital de las Artes – Idartes.
- Ibáñez-Londoño, A. M. (2008). Desplazamiento forzoso en Colombia: un camino sin retorno hacia la pobreza. En *Bogotá: Universidad de los Andes*. Universidad de Los Andes.
- Infraestructura de Datos Espaciales para el Distrito Capital. (s/f). *Mapas Bogotá [Visor geográfico web]*. Mapas Bogotá. Recuperado el 24 de febrero de 2023, de <https://mapas.bogota.gov.co/>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2020). *Informe nacional de resultados del examen SABER 11 2019*.  
<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1711757/Informe+nacional+de+resultados+Saber+11-2019.pdf/01cca382-1f24-aefd-a3ef-0d04d2e6108d?version=1.0&t=1608776793757&download=true>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES. (s/f-a). *Data ICFES*. ICFES.gov.co. Recuperado el 1 de junio de 2021, de <https://www.icfes.gov.co/acceso-a-bases-de-datos-y-diccionarios>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES. (s/f-b). *Documentación del examen Saber 11*. Recuperado el 27 de febrero de 2021, de [https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1885630/1.+Documentacion\\_Saber11.pdf/e72d7e45-7b05-fbee-aed7-c0dfafa25e2f?t=1590543922537](https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1885630/1.+Documentacion_Saber11.pdf/e72d7e45-7b05-fbee-aed7-c0dfafa25e2f?t=1590543922537)
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES. (2013). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen SABER 11°*.  
<https://www.icfes.gov.co/>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES. (2019). *Guía de orientación Saber 11.º 2020-1*. <https://www.icfes.gov.co/web/guest/acerca-examen-saber-11>
- Instituto Distrital de las Artes - Idartes. (2022a). *Equipamiento Cultural IDARTES. Bogotá D.C. [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá.  
<https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/equipamiento-cultural-idartes-bogota-d-c>
- Instituto Distrital de las Artes - Idartes. (2022b). *Espacios Independientes [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá.  
<https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/espacios-independientes>

- Instituto Distrital de las Artes - Idartes. (2022c). *Librerías Lecturas [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá.  
<https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/librerias-lecturas>
- Instituto Distrital de las Artes - Idartes. (2022d). *Red de Bibliotecas Académicas [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá.  
<https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/red-de-bibliotecas-academicas>
- Instituto Distrital de Patrimonio Cultural. (2022a). *Bienes Inmuebles de Interés Cultural. Bogotá D.C. [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá.  
<https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/bienes-inmuebles-de-interes-cultural-bogota-d-c>
- Instituto Distrital de Patrimonio Cultural. (2022b). *Monumentos - Inventario Patrimonio Mueble. Bogotá D.C. [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá. <https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/inventario-patrimonio-mueble-bogota-d-c>
- Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud. (s/f). *Unidades de Protección Integral - UPI*.
- Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud. (2022). *Unidades de Protección Integral - UPI [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá.  
<https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/unidades-de-proteccion-integral-upi>
- Instituto Geográfico Agustín Codazzi. (2011). *Geografía de Colombia*. Imprenta Nacional de Colombia.
- James, W. (1984). *Pragmatismo*. Altamira.
- Játem-Laguado, M. F., Senior Naveda, A., & Marín González, F. (2020). Entre el pragmatismo y la hermenéutica crítica. Una interfaz filosófica-metodológica para el estudio de la pedagogía activa. *Revista internacional de filosofía y teoría social*.
- Kang, N. (2009). Puritanism and Its Impact upon American Values.  
<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/res/article/download/4585/3924/>, 1 (2), 148–151.
- Kassam, A. (2014). No one is born a global citizen: Using new technologies to bring ‘other stories’ into the classroom. En *IFIP Advances in Information and Communication Technology* (Vol. 424, pp. 26–47). Springer New York LLC. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-55119-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-642-55119-2_2)
- Klaar, S., & Öhman, J. (2012). Action with friction: a transactional approach to toddlers’ physical meaning making of natural phenomena and processes in preschool. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(3), 439–454.  
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.704765>

- Klockner, K., Shields, P., Pillay, M., & Ames, K. (2021). Pragmatism as a teaching philosophy in the safety sciences: A higher education pedagogy perspective. *Safety Science*, 138. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2020.105095>
- Kümin, B., & Osborne, C. (2013). 1. at home and in the workplace: A historical introduction to the “spatial turn”. *History and Theory*, 52(3), 305–318.
- Lake, R. W. (2017). On poetry, pragmatism and the urban possibility of creative democracy. *Urban Geography*, 38(4), 479–494. <https://doi.org/10.1080/02723638.2016.1272195>
- Lamprecht, C., & Guetterman, T. C. (2019). Mixed methods in accounting: a field based analysis. *Meditari Accountancy Research*, 27(6), 921–938. <https://doi.org/10.1108/MEDAR-11-2018-0403>
- Latta, A. (2013). Locating nature’s citizens: Latin American ecologies of political space. *Citizenship Studies*, 17(5), 566–580.
- Lefebvre, H. (1978). *El derecho a la ciudad*. Ediciones Península.
- Lefebvre, H. (2020). *La producción del espacio*. CAPITÁN SWING LIBROS.
- Leff, E. (2013). *Racionalidad ambiental: La reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI Editores México.
- Leonardo, Z. (2004). Critical social theory and transformative knowledge: The functions of criticism in quality education. *Educational Researcher*, 33(6), 11–18.
- Leonova, E. V. (2019a). Adolescent crisis and educational crises of adaptation to the next educational level. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference; Vol 7 Psychology.*, 86–96. <https://doi.org/10.17770/sie2019vol7.3747>
- Leonova, E. V. (2019b). Overcoming Normative Educational Crises: The Human Agency Factor. *Psychology in Russia. State of the Art*, 12(3), 121–136. <http://ezproxy.unal.edu.co/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=140245068&lang=es&site=eds-live>
- Leva, G. (2005). Indicadores de calidad de vida urbana. *Teoría y metodología*.
- Ley 115 General de educación (1994). [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- El observatorio de la universidad colombiana. (2024, junio 6). *Ley estatutaria de Educación: El texto aprobado en tercer debate y sus principales cambios*. universidad.edu.co. <https://www.universidad.edu.co/ley-estatutaria-de-educacion-el-texto-aprobado-en-tercer-debate-y-sus-principales-cambios/>
- Lindgren, J. (2010). *Spaces of social inclusion and exclusion—A spatial approach to education restructuring*. Taylor & Francis.

- Linux Foundation. (s/f). *Terrain Tiles [Servicio web de cartografía (WMS)]*. Mapzen.  
Recuperado el 20 de agosto de 2023, de <https://www.mapzen.com/blog/terrain-tile-service/>
- Liszka, J. (2013). Charles Peirce's Rhetoric and the Pedagogy of Active Learning. *Educational Philosophy and Theory*, 45(7), 781–788. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00763.x>
- Long, D. M., & Sanford, B. T. (2015). Pragmatism and Psychological Flexibility in the Research Context: Applying Functional Contextualism to Scientific Methodology. En *The Wiley Handbook of Contextual Behavioral Science*.  
<https://doi.org/10.1002/9781118489857.ch6>
- Lundegård, I., & Wickman, P.-O. (2012). It takes two to tango: Studying how students constitute political subjects in discourses on sustainable development. *Environmental Education Research*, 18(2), 153–169. <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.590895>
- MacGregor, D. (2018). Learning in/from 'disadvantaged' communities: Connecting people and sites of learning. En *Learning Cities* (pp. 203–217). Springer.
- Maguire, K., & Gibbs, P. (2013). Exploring the notion of quality in quality higher education assessment in a collaborative future. *Quality in Higher Education*, 19(1), 41–55.  
<https://doi.org/10.1080/13538322.2013.774220>
- Maldonado Tapias, R. (1999). La arquitectura escolar en Bogotá. En *Historia de la educación en Bogotá - Tomo II* (pp. 171–194). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.
- Manglos-Weber, N. D., & Avelis, J. (2019). Expanding the Reflexive Space: Resilient Young Adults, Institutional Cultures, and Cognitive Schemas. *Sociological Forum*, 34(3), 664–684. <https://doi.org/10.1111/socf.12519>
- Martí, J. A. T., Ciges, A. S., & García, O. M. (2010). Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 96–119.
- Massey, D. (2005). *For space*. Sage.
- Massey, D. (2012a). ¿En qué sentido hablamos de problema regional? En *Un Sentido global del lugar* (pp. 65–94). Icaria - Espacios críticos.
- Massey, D. (2012b). Introducción: La geografía importa. En *Un Sentido global del lugar* (pp. 95–111). Icaria - Espacios críticos.
- Massey, D. (2012c). Un Sentido global del lugar. En *Doreen Massey, Un sentido global del lugar* (pp. 112–129). Icaria - Espacios críticos.
- Mendes, D. S., & Betti, M. (2017). Practicum in physical education school as “living thing”: A perspective from semiotics and Charles S. Peirce's pragmatism [O estágio na licenciatura em educação física como “coisa viva”: Uma perspectiva a partir da

- semiótica e do pragmatismo de charles . *Movimento*, 23(4), 1245–1256.  
<https://doi.org/10.22456/1982-8918.71897>
- Meng, Q. (2019). Genesis and undertaker of ‘quantification of social class’: On the technocrats in the early stage of the Chinese Communist Party’s land revolution. *Chinese Journal of Sociology*, 5(1), 99–138. <https://doi.org/10.1177/2057150X18811798>
- Ministerio de educación Nacional de Colombia. (2016). *Más de \$78.103 millones pagará el Ministerio a directivos, docentes y personal administrativo como premio al esfuerzo por mejorar la Calidad de la Educación*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-357449.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-357449.html?_noredirect=1)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, & Universidad Nacional de Colombia. (s/f). *Enfoque e identidades de género para los lineamientos política de educación superior inclusiva*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277\\_recurso\\_3.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_3.pdf)
- Misra, K., Grimes, P. W., & Rogers, K. E. (2013). The effects of community social capital on school performance: A spatial approach. En *JOURNAL OF SOCIO-ECONOMICS* (Vol. 42, pp. 106–111). <https://doi.org/10.1016/j.socec.2012.11.011>
- Moliner García, O., Traver Martí, J. A., Ruiz Bernardo, M. P., & Segarra Arnau, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(2), 116–129.
- Monroy, G. V., & Flores, R. P. (2009). Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico. *Tiempo de educar*, 10(20), 273–306.
- Montoya-Garay, J. W. (2014). *De la ciudad hidalga a la metrópoli globalizada. Una historiografía urbana y regional de Bogotá*. Centro Editorial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia.
- Morris, T. H. (2019). Self-directed learning: A fundamental competence in a rapidly changing world. *International Review of Education*, 65(4), 633–653.  
<https://doi.org/10.1007/s11159-019-09793-2>
- Morrison, R. (2016). Pragmatist Epistemology and Jane Addams: Fundamental Concepts for the Social Paradigm of Occupational Therapy. *Occupational Therapy International*, 23(4), 295–304. <https://doi.org/10.1002/oti.1430>
- Nair, I., & Bulleit, W. M. (2020). Pragmatism and Care in Engineering Ethics. *Science and Engineering Ethics*, 26(1), 65–87. <https://doi.org/10.1007/s11948-018-0080-y>
- Nardacchione, G., & Acevedo, M. H. (2013). *Las sociologías pragmático-pragmatistas puestas a prueba en América Latina*.
- Newton, P. M., Da Silva, A., & Berry, S. (2020). The Case for Pragmatic Evidence-Based Higher Education: A Useful Way Forward? *Frontiers in Education*, 5.  
<https://doi.org/10.3389/feduc.2020.583157>

- Nijhawan, S. (2017). Bridging the gap between theory and practice with design-based action research. *Studia Paedagogica*, 22(4), 9–29. <https://doi.org/10.5817/SP2017-4-2>
- Noguera, C. E. (1999). La Reforma Educacionista en Bogotá 1920-1936 ¿Instruir, educar o higienizar al pueblo? En *Historia de la educación en Bogotá - Tomo II* (pp. 46–66). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.
- Nyberg, J. (2016). You are Seldom Born with a Drum Kit in Your Hands: Music Teachers' Conceptualizations of Knowledge and Learning Within Music Education as an Assessment Practice. *Systemic Practice and Action Research*, 29(3), 235–259. <https://doi.org/10.1007/s11213-015-9362-3>
- Observatorio de desarrollo económico. (2022, diciembre 22). *El mercado laboral en 19 localidades de Bogotá. Resultados de la Encuesta Multipropósito de Bogotá 2021*. Secretaría de desarrollo económico de Bogotá D.C. .
- Ohlsson, S. (2013). Beyond evidence-based belief formation: How normative ideas have constrained conceptual change research. *Frontline Learning Research*, 1(2), 70–85. <https://doi.org/10.14786/flr.v1i2.58>
- Olaya, V. (2014). *Sistemas de información geográfica*. <https://volaya.github.io/libro-sig/>
- Olaya, V. (2020). *Sistemas de información geográfica*. <https://github.com/volaya/libro-sig/releases/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *Programme for international student Assessment (PISA) Results from PISA 2019*. [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_COL\\_ESP.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf)
- Ormerod. (2006). The history and ideas of pragmatism. *Journal of the Operational Research Society*, 57(8), 892–909. <https://doi.org/10.1057/palgrave.jors.2602065>
- Ormerod, R. J. (2020). Pragmatism in professional practice. *Systems Research and Behavioral Science*. <https://doi.org/10.1002/sres.2739>
- Orquesta Filarmónica de Bogotá. (2022). *Centros Filarmónicos [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá. <https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/centros-filarmonicos>
- Osorio-Vega, D. B. (1999). La reforma de Ospina Rodríguez 1842-1845. En *Historia de la Educación en Bogotá, Tomo I* (pp. 71–90). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP.
- Páramo, P. (1995). La educación ambiental en la Universidad Pedagógica Nacional. Definición de un macro-proyecto. *Pedagogía y Saberes*, 0(7 SE-), 21.28. <https://doi.org/10.17227/01212494.7pys21.28>
- Páramo, P. (2009). Pedagogía Urbana: elementos para su delimitación como campo de conocimiento. *Revista Colombiana de educación*, 57. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/7586/6101>

- Páramo, P. (2011). Investigación Cualitativa vs Cuantitativa: una falsa dicotomía. *Revista Educación y Cultura*, 132, 8–15.
- Páramo, P. (2019a). Pragmatismo en el diseño de prácticas culturales de convivencia ciudadana. En P. Páramo & A. Burbano (Eds.), *Convivencia Ciudadana en ciudades latinoamericanas* (pp. 241–248). Universidad Pedagógica Nacional; Universidad de la República Uruguay.
- Páramo, P. (2019b). Pragmatismo en el diseño de prácticas culturales de convivencia ciudadana. En P. Páramo & A. Burbano (Eds.), *Convivencia Ciudadana en ciudades latinoamericanas* (pp. 241–248). Universidad Pedagógica Nacional; Universidad de la República Uruguay.
- Páramo, P. (2020). *Cómo elaborar una revisión Sistemática*.
- Páramo, P., & Burbano, A. M. (2018). Aportes pedagógicos a la educación ambiental y urbana. En *Colección CIUP 41 años*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Páramo, P., Burbano, A., Muñoz Montilla, A. N., Hernandez, A., & Salcedo Camelo, C. M. (2020). Reglas proambientales: Análisis a partir de su relevancia, consecuencias asociadas y esfuerzo para seguirlas. *Psicología desde el Caribe*, 37(3), 186–210.
- Páramo, P., & Cuervo, M. (2013). *Historia social situada en el espacio público de Bogotá desde su fundación hasta el siglo xx*. Universidad Pedagógica Nacional; Doctorado Interinstitucional en Educación.
- Páramo, P., & Galvis, C. J. (2010). Conceptualizaciones acerca de los animales en niños de la sociedad mayoritaria y de la comunidad indígena Uitoto en Colombia. *Folios*, 32, 111–124.
- Pérez, J. H. (1999). La Ley General de Educación y su aplicación en Bogotá 1995-1997 (Un testimonio). En *Historia de la educación en Bogotá - Tomo II*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.
- Pérez-Ruiz, A. (2014). *Enfoques de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano*. *Educ. Educ.* 17 (2), 357-69. Doi. 10.5294/edu. 2014.17. 2.9.
- Pham, K. T. (2021). The Concept of Pragmatism and Its Impact on Education in the Vietnamese Context. *Review of International Geographical Education Online*, 11(4), 1453–1466. <https://doi.org/10.33403/rigeo.8006858>
- Podawca, K., Pawlat-Zawrzykraj, A., & Pawlat-Zawrzykraj, A. (2018). Analysis of social and spatial accessibility of educational services in the municipalities of Płock district. *Acta scientiarum polonorum-formatio circumiectus*, 17(4), 23–33. <https://doi.org/10.15576/ASP.FC/2018.17.4.23>
- Poradzisz, M., & Florczak, K. L. (2019). Collaboration: Does It Require Pragmatic Thought? *Nursing Science Quarterly*, 32(4), 271–275. <https://doi.org/10.1177/0894318419864336>

- Prada Alcoreza, R. (2014). Epistemología pluralista. En *Pluralismo epistemológico: Reflexiones sobre la educación superior en el estado plurinacional de Bolivia* (pp. 13–54). Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad.
- Pulgarín Reyes, M., & Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2003). *Historia institucional de la Secretaría de educación de Bogotá, siglo XX*. Archivo de Bogotá - Memoria y transparencia.
- Putnam, H. (2006). *El pragmatismo: un debate abierto*. Gedisa.  
<https://login.ezproxy.unal.edu.co/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat02704a&AN=unc.000736766&lang=es&site=eds-live>
- QGIS Project. (2020, diciembre 9). *Documentación para QGIS 3.10*. QGIS3.10 UserGuide.  
<https://docs.qgis.org/3.10/pdf/es/QGIS-3.10-UserGuide-es.pdf>
- Quijano-Samper, M. S., & Sánchez Moncada, M. (1999). La escolarización de niñas y jóvenes en Bogotá 1870-1920 . En *Historia de la Educación en Bogotá, Tomo I* (pp. 142–170). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.
- Quintana-Torres, Y. E. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y educadores*, 21(2), 259–281.
- Rampersad, R. (2012). Interrogating pigmentocracy: The intersections of race and social class in the primary education of afro-trinidadian boys. En *Intersectionality and “Race” in Education* (pp. 57–75). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203802755>
- Rangel, C. (2012). *Choosing success? Inequalities and opportunities in access to school choice in nine United States districts*.  
<http://ezproxy.unal.edu.co/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.B743F86D&lang=es&site=eds-live>
- Rasmussen, L. J. T., Østergaard, L. D., & Glăveanu, V. P. (2019). Creativity as a developmental resource in sport training activities. *Sport, Education and Society*, 24(5), 491–506.  
<https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1403895>
- Resolución ministerial 175, Por medio de la cual se establece el reglamento operativo para el programa de créditos condonables - Ser piloto paga 4 (2018).  
[https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-364611\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-364611_archivo_pdf.pdf)
- Resolución ministerial 3842, por la cual se adopta el nuevo Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los Cargos de Directivos Docentes y Docentes del Sistema Especial de Carrera Docente y se dictan otras disposiciones (2022).  
[https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-409868\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-409868_pdf.pdf)
- Rodrigues Kinouchi, R. (2007). Notas introductorias ao pragmatismo clássico. *Scientiae studia*, 5, 215–226.
- Rodríguez, S., Amaya, A., & Gómez, C. (s/f). *Análisis espacial de equipamientos en la ciudad*. Proyecto índice de Equipamiento en Bogotá - Unidad administrativa especial de catastro Distrital. Recuperado el 12 de noviembre de 2023, de

<https://www.catastrobogota.gov.co/sites/default/files/6.An%C3%A1lisis%20espacial%20de%20equipamientos%20de%20ciudad.pdf>

- Rojas, M. B., & Ramírez, S. V. (2007). Gestión escolar y éxito académico en condiciones de pobreza. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 121–144.
- Rorty, R. (2000). *El pragmatismo, una versión: Antiautoritarismo en epistemología y ética*. Editorial Ariel, S. A.
- Roth, W.-M. (2015). Meaning and the real life of language-Learning from “pathological” cases in science classrooms. *Linguistics and Education*, 30, 42–55.  
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.03.010>
- Saldarriaga, A. (1997). La escuela como ciudad, la ciudad como escuela. *Educación y Ciudad*, 2, 20–25. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/257>
- Saldarriaga, Ó., & Sáenz-Obregón, J. (1999). La Escuela Activa en Bogotá en la primera mitad del siglo XX: ¿un ideal pastoril para un mundo urbano? En *Historia de la educación en Bogotá - Tomo II*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Editorial Ariel, S. A.
- Schlick, M. (2002). The future of philosophy. En *Philosophy of science: Contemporary readings* (pp. 8–21).
- Schlögel, K. (2007). *En el espacio leemos el tiempo: sobre historia de la civilización y geopolítica* (Vol. 55). Siruela.
- Schubert, C. (2015). Situating technological and societal futures: Pragmatist engagements with computer simulations and social dynamics. *Technology in Society*, 40, 4–13.  
<https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2014.07.003>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2022a, septiembre 30). *Colegios. Bogotá D.C. [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos Bogotá.  
<https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/colegios-bogota-d-c>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2022b, diciembre 31). *Resultados Pruebas Saber 11, Bogotá D.C. 2022 [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos Bogotá.  
<https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/resultados-pruebas-saber-11-bogota-d-c>
- Secretaría de planeación de Bogotá D.C. (s/f-a). *Plan Maestro de Acueducto y alcantarillado*. Planes Maestros. Recuperado el 15 de noviembre de 2023, de <https://www.sdp.gov.co/gestion-territorial/planes-maestros/planes/plan-maestro-de-acueducto-y-alcantarillado>

- Secretaría de planeación de Bogotá D.C. (s/f-b). *Plan Maestro de Espacio Público*. Planes Maestros. Recuperado el 15 de noviembre de 2023, de <https://www.sdp.gov.co/gestion-territorial/planes-maestros/planes/plan-maestro-de-espacio-publico>
- Secretaría de planeación de Bogotá D.C. (s/f-c). *Plan Maestro de Movilidad*. Planes Maestros. Recuperado el 15 de noviembre de 2023, de <https://www.sdp.gov.co/gestion-territorial/planes-maestros/planes/plan-maestro-de-movilidad>
- Secretaría de planeación de Bogotá D.C. (s/f-d). *Plan Maestro de Residuos sólidos*. Planes Maestros. Recuperado el 15 de noviembre de 2023, de <https://www.sdp.gov.co/gestion-territorial/planes-maestros/planes/plan-maestro-de-residuos-solidos>
- Secretaría de planeación de Bogotá D.C. (s/f-e). *Planes maestros*. Recuperado el 14 de diciembre de 2023, de <https://www.sdp.gov.co/gestion-territorial/planes-maestros/generalidades>
- Secretaria Distrital de Cultura, R. y D. (2019a). *Biblioteca Comunitaria [Base de datos geográfica de tipo tabular]*. Datos abiertos de Bogotá. <https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/biblioteca-comunitaria>
- Secretaria Distrital de Cultura, R. y D. (2019b). *Bibloestaciones de Transmilenio. Bogotá D.C [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá. <https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/bibloestaciones-de-transmilenio>
- Secretaria Distrital de Cultura, R. y D. (2019c). *Paradero para Libros para Parques [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá. <https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/paraderos-paralibros-paraparques>
- Secretaria Distrital de Cultura, R. y D. (2019d). *Punto de Lectura en Plaza de Mercado [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá. <https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/puntos-de-lectura-en-plazas-de-mercado-en-la-ciudad-de-bogota-d-c>
- Secretaria Distrital de Cultura, R. y D. (2019e). *Red Biblioteca Pública - Bibliored. Bogotá D.C. [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá. <https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/red-biblioteca-publica-bibliored-bogota-d-c>
- Secretaria Distrital de Cultura, R. y D. (2020). *Casas de la Cultura de la Ciudad de Bogotá [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá. <https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/casas-de-la-cultura-de-la-ciudad-de-bogota>
- Secretaria Distrital de Cultura, R. y D. (2022a). *Centros Polifuncionales [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá. <https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/centros-polifuncionales>
- Secretaria Distrital de Cultura, R. y D. (2022b). *Museos [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá. <https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/museos>

- Secretaría Distrital de Cultura, R. y D. (2022c). *Salas de cine y cinematecas [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá.  
<https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/salas-de-cine-y-cinematecas>
- Secretaría Distrital de Cultura, R. y D. (2022d). *Salas de exposición y galerías [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá.  
<https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/salas-de-exposicion-y-galerias>
- Secretaría Distrital de Cultura, R. y D. (2022e). *Teatros y Auditorios [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá.  
<https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/teatros-y-auditorios>
- Secretaría Distrital de Gobierno. (2022). *Corregiduría. Bogotá D.C. [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá.  
<https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/corregiduria-bogota-d-c>
- Secretaría Distrital de Integración Social. (2018). *Subdirección Local para la Integración Social. Bogotá D.C. [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Infraestructura de datos de catastro de Bogotá - IDECA.  
<https://ideca.gov.co/recursos/mapas/subdireccion-local-para-la-integracion-social-bogota-dc>
- Secretaría Distrital de Integración Social. (2020a). *Atención Víctimas Violencia Sexual CAIVAS. Bogotá D.C. [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá.
- Secretaría Distrital de Integración Social. (2020b). *Centro Forjar. Bogotá D.C. [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá.  
<https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/centro-forjar-bogota-d-c>
- Secretaría Distrital de Integración Social. (2023a). *Atención a Niños, Niñas y Adolescentes con Discapacidad. Bogotá D.C. [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Infraestructura de datos de catastro de Bogotá - IDECA.  
<https://www.ideca.gov.co/recursos/mapas/atencion-ninos-ninas-y-adolescentes-con-discapacidad-bogota-dc>
- Secretaría Distrital de Integración Social. (2023b). *Atención a Personas Mayores con Discapacidad. Bogotá D.C. [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Infraestructura de datos de catastro de Bogotá - IDECA. <https://ideca.gov.co/recursos/mapas/atencion-personas-mayores-con-discapacidad-bogota-dc>
- Secretaría Distrital de Integración Social. (2023c). *Atención Social, Gestión del Riesgo y Enlace Social. Bogotá D.C. [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Infraestructura de datos de catastro de Bogotá - IDECA.  
<https://www.ideca.gov.co/recursos/mapas/atencion-social-gestion-del-riesgo-y-enlace-social-bogota-dc>
- Secretaría Distrital de Integración Social. (2023d). *Atención Víctimas Violencia Intrafamiliar CAVIF. Bogotá D.C. [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Infraestructura de datos

de catastro de Bogotá - IDECA. <https://www.ideca.gov.co/recursos/mapas/atencion-victimas-violencia-intrafamiliar-cavif-bogota-dc>

Secretaría Distrital de Integración Social. (2023e). *Casa de Pensamiento Intercultural. Bogotá D.C. [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá.

<https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/casa-de-pensamiento-intercultural-bogota-d-c>

Secretaría Distrital de Integración Social. (2023f). *Casas de la Juventud. Bogotá D.C. [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá.

<https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/casa-de-la-juventud-bogota-d-c>

Secretaría Distrital de Integración Social. (2023g). *Casas LGBTI [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá.

<https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/casas-lgbti>

Secretaría Distrital de Integración Social. (2023h). *Centro Amar. Bogotá D.C. [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá.

<https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/centro-amar-bogota-d-c>

Secretaría Distrital de Integración Social. (2023i). *Centro de Desarrollo Comunitario - CDC. Bogotá D.C. [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá.

<https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/centro-de-desarrollo-comunitario-bogota-d-c>

Secretaría Distrital de Integración Social. (2023j). *Centro de Protección Social. Bogotá D.C. [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Infraestructura de datos de catastro de Bogotá - IDECA.

<https://www.ideca.gov.co/recursos/mapas/centro-de-proteccion-social-bogota-dc>

Secretaría Distrital de Integración Social. (2023k). *Centro Proteger. Bogotá D.C. [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Infraestructura de datos de catastro de Bogotá - IDECA.

<https://www.ideca.gov.co/recursos/mapas/centro-proteger-bogota-dc>

Secretaría Distrital de Integración Social. (2023l). *Comedor. Bogotá D.C. [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá.

<https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/comedor-bogota-d-c>

Secretaría Distrital de Integración Social. (2023m). *Creciendo en Familia. Bogotá D.C. [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Infraestructura de datos de catastro de Bogotá - IDECA.

<https://www.ideca.gov.co/recursos/mapas/creciendo-en-familia-bogota-dc>

Secretaría Distrital de la Mujer. (2022). *Casa de igualdad de oportunidades para las mujeres de Bogotá D.C. [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá.

<https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/casa-de-igualdad-de-oportunidades-para-las-mujeres-para-bogota>

- Secretaría Distrital de la Mujer. (2023). *Equipamientos ancla de las manzanas del cuidado* [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]. Datos abiertos de Bogotá. <https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/equipamiento-ancla-manzanas-del-cuidado>
- Secretaría Distrital de Movilidad. (2023). *Malla Vial Integral. Bogotá D.C* [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]. Infraestructura de datos de catastro de Bogotá - IDECA. <https://www.ideca.gov.co/recursos/mapas/malla-vial-integral-bogota-dc#:~:text=Malla%20Vial%20Integral,-,Bogot%C3%A1%20D.C,tipode%20tr%C3%A1fico%20que%20soporta.>
- Secretaría Distrital de Planeación. (2019a, agosto 15). *Manzana Estratificación. Bogotá D.C.* [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]. Infraestructura de Datos Espaciales de Bogotá - IDECA. <https://www.ideca.gov.co/recursos/mapas/manzana-estratificacion-bogota-dc>
- Secretaría Distrital de Planeación. (2019b, agosto 15). *Manzana Estratificación. Bogotá D.C.* [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]. Infraestructura de datos de Bogotá. <https://www.ideca.gov.co/recursos/mapas/manzana-estratificacion-bogota-dc>
- Secretaría Distrital de Planeación. (2020). *Localidad. Bogotá D.C.* [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]. Infraestructura de Datos Espaciales de Bogotá - IDECA. <https://www.ideca.gov.co/recursos/mapas/localidad-bogota-dc>
- Secretaría Distrital de Salud. (2020a). *Consultorio odontológico Bogotá* [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]. Datos abiertos de Bogotá. <https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/consultorio-odontologico-bogota>
- Secretaría Distrital de Salud. (2020b). *Red adscrita de salud para Bogotá D.C.* [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]. Datos abiertos de Bogotá. <https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/red-adscrita-de-salud-para-bogota>
- Secretaría Distrital de Salud. (2022a). *Centro de Atención Prioritaria en Salud CAPS* [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]. Datos abiertos de Bogotá. <https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/centro-de-atencion-prioritaria-en-salud-caps>
- Secretaría Distrital de Salud. (2022b). *Instituciones Prestadoras de Salud Bogota* [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]. Datos abiertos de Bogotá. <https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/instituciones-prestadoras-de-salud-bogota>
- Secretaría Distrital de Seguridad, C. y J. (2020). *Estación de Policía. Bogotá D.C.* [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]. Mapas Bogotá. <https://mapas.bogota.gov.co/#>
- Secretaría Distrital de Seguridad, C. y J. (2023a). *Casa de Justicia. Bogotá D.C.* [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]. Datos abiertos de Bogotá. <https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/casa-justicia-bogota-d-c>

- Secretaría Distrital de Seguridad, C. y J. (2023b). *Centro de Atención a Víctimas. Bogotá D.C. [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá.  
<https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/centro-de-atencion-a-victimas-de-delito-sexual-y-violencia-intrafamiliar-bogota-d-c>
- Secretaría Distrital de Seguridad, C. y J. (2023c). *Centro de Traslado por Protección. Bogotá D.C. [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá.  
<https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/centro-de-traslado-por-proteccion-bogota-d-c>
- Secretaría Distrital de Seguridad, C. y J. (2023d). *Comando de Acción Inmediata. Bogotá D.C. [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá.  
<https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/centro-de-atencion-accion-para-bogota-d-c>
- Secretaría Distrital de Seguridad, C. y J. (2023e). *Sala de Atención al Usuario. Bogotá D.C. [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá.  
<https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/sala-de-atencion-al-usuario-bogota-d-c>
- Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2022). *Conectividad pública gratuita a internet [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá.  
<https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/conectividad-publica-gratuita-a-internet>
- Shannon, J., Hankins, K. B., Shelton, T., Bosse, A. J., Scott, D., Block, D., Fischer, H., Eaves, L. E., Jung, J.-K., Robinson, J., Rees, A., & Nicolas, A. (2021). Community geography: Toward a disciplinary framework. *Progress in Human Geography*, 45(5), 1147–1168.  
<https://doi.org/10.1177/0309132520961468>
- Sierra, T. M. (2004). Karl Brunner (1887-1960) o el urbanismo como ciencia del detalle. *Bitácora Urbano Territorial*, 8(1), 64–71.
- Smith, J. S. (2019). *An auto-photographic study of self-efficacy among preschool graduates in their middle-school years*. Wichita State University.  
<http://ezproxy.unal.edu.co/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.7E499668&lang=es&site=eds-live>
- Smith, N. (2020). *Desarrollo desigual. Naturaleza, capital y la producción del espacio*. Traficantes de Sueños.
- Soja, E. W. (2014). *En busca de la justicia espacial*. Tirant Humanidades.  
<https://books.google.com.co/books?id=kbWvoAEACAAJ>
- Sommer, A. (2016). Are you afraid of the dark? Notes on the psychology of belief in histories of science and the occult\* [Avez-vous peur du noir ? Notes sur la psychologie de la croyance dans l'histoire de la science et l'histoire de l'occulte] [Angst vor der Dunkelheit? An. *European Journal of Psychotherapy and Counselling*, 18(2), 105–122.  
<https://doi.org/10.1080/13642537.2016.1170062>

- Sui, D., & DeLyser, D. (2012). Crossing the qualitative-quantitative chasm I: Hybrid geographies, the spatial turn, and volunteered geographic information (VGI). *Progress in human geography*, 36(1), 111–124.
- Tate, W. F., & Hoglebe, M. C. (2018). Show Me: Diversity and Isolation Indicators of Spatial Segregation within and across Missouri's School Districts. *Peabody Journal of Education*, 93(1), 5–22.  
<http://ezproxy.unal.edu.co/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1175100&lang=es&site=eds-live>
- Thoilliez, B. (2013). *Implicaciones pedagógicas del pragmatismo filosófico americano: una reconsideración de las aportaciones educativas de Charles S. Peirce, William James y John Dewey*.
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Grao.
- Transmilenio S.A. (2019). *Trazados Troncales de Transmilenio [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá.  
<https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/corredores-troncales-de-transmilenio>
- Transmilenio S.A. (2021a). *Estaciones Troncales de Transmilenio [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá.  
<https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/estaciones-troncales-de-transmilenio>
- Transmilenio S.A. (2021b). *Rutas Zonales del SITP [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Datos abiertos de Bogotá. <https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/ru>
- Trilla, J. (1997). La educación y la ciudad. *Educación y ciudad*, 2, 6–19.
- Unidad Administrativa Especial de Catastro Distrital. (2016). *Curvas de Nivel - Bogotá D.C. [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Mapas Bogotá.  
<https://mapas.bogota.gov.co/>
- Unidad Administrativa Especial de Catastro Distrital. (2023). *Manzana. Bogotá D.C [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*. Mapas Bogotá. <https://mapas.bogota.gov.co/#>
- Unidad Administrativa Especial de Servicios Públicos. (2021). *Alumbrado Público, Bogotá D.C. [Servicio web de objetos geográficos (WFS)]*.  
[https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/luminarias\\_upz-bogota-d-c](https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/luminarias_upz-bogota-d-c)
- Vahos, L. A. (1999). La reforma educativa de 1893: epílogo de una estrategia. En *Historia de la Educación en Bogotá, Tomo I* (pp. 222–240). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP.
- Van Poeck, K. (2019). Environmental and sustainability education in a post-truth era. An exploration of epistemology and didactics beyond the objectivism-relativism dualism. *Environmental Education Research*, 25(4), 472–491.  
<https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1496404>

- Van Poeck, K., Östman, L., & Block, T. (2020). Opening up the black box of learning-by-doing in sustainability transitions. *Environmental Innovation and Societal Transitions*, 34, 298–310. <https://doi.org/10.1016/j.eist.2018.12.006>
- Vernier, L. D. S. (2016). *Crescimento educacional brasileiro: uma análise da distribuição e disseminação dos efeitos espaciais*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. <http://ezproxy.unal.edu.co/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.C051F9F5&lang=es&site=eds-live>
- Viloria, M. de L. (2019). Culturally responsive leadership practices: a principal's reflection. *Journal of Latinos & Education*, 18(2), 171–177. <http://10.0.4.56/15348431.2017.1371604>
- von Hausswolff, K. (2021). Practical thinking while learning to program—novices' experiences and hands-on encounters. *Computer Science Education*. <https://doi.org/10.1080/08993408.2021.1953295>
- Wacquant, L. J. D. (2001). *Parias urbanos: marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Manantial Buenos Aires.
- Williams, R. W., & du Bois, W. E. B. (2012). “The Sacred Unity in All the Diversity”: The Text and a Thematic Analysis of W.E.B. Du Bois' “The Individual and Social Conscience” (1905). *Journal of African American Studies*, 16(3), 456–497. <https://doi.org/10.1007/s12111-011-9171-4>
- Wolnicki, M. (2012). Restoring pragmatism in American governance. *International Journal of Social Economics*, 39(7), 490–502. <https://doi.org/10.1108/03068291211231678>
- Yates, M. M. (2015). *The Self-Efficacy Beliefs of Secondary School Principals*. University of Alberta. Department of Educational Policy Studies. <https://doi.org/10.7939/R3736M71D>
- Zambas, S. I., Smythe, E. A., & Koziol-Mclain, J. (2015). Hermeneutics and pragmatism offer a way of exploring the consequences of advanced assessment. *Nursing Philosophy*, 16(4), 203–212. <https://doi.org/10.1111/nup.12094>
- Zapata de Cárdenas, L. (1988). *Primer Catecismo en Santa Fe de Bogotá. Manual de Pastoral Diocesana del siglo XVI*. Consejo Episcopal Latinoamericano.
- Zapata, V. (1999). La reforma de Núñez en Bogotá. En *Historia de la Educación en Bogotá, Tomo I* (pp. 185–221). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP.
- Zoch, A. (2017). *The effect of neighbourhoods and school quality on education and labour market outcomes in South Africa*. <http://ezproxy.unal.edu.co/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.E2846A00&lang=es&site=eds-live>

Zuluaga-Garcés, O. L. (1999). Instituciones educativas y libertad de enseñanza 1845-1869. En *Historia de la Educación en Bogotá, Tomo I* (pp. 91–119). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP.

Zyphur, M. J., & Pierides, D. C. (2020). Making Quantitative Research Work: From Positivist Dogma to Actual Social Scientific Inquiry. *Journal of Business Ethics*, 167(1), 49–62. <https://doi.org/10.1007/s10551-019-04189-6>