

DISEÑO ESTRATÉGICO DEL COMPONENTE ESCUELA, CURRÍCULO Y
PEDAGOGÍA – FASE III

COINVESTIGADORA:
DORA LILIA MARÍN DÍAZ
CONTRATO 003 DE 2014

APOYO ACADÉMICO Y ADMINISTRATIVO:
GUSTAVO ADOLFO PARRA LEÓN
CONTRATO 010 DE 2014

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL
DESARROLLO PEDAGÓGICO – IDEP
COMPONENTE ESCUELA, CURRÍCULO Y PEDAGOGÍA
BOGOTÁ D.C.
2015

DISEÑO ESTRATÉGICO DEL COMPONENTE ESCUELA, CURRÍCULO Y
PEDAGOGÍA – FASE III

COINVESTIGADORA:
DORA LILIA MARÍN DÍAZ
CONTRATO 003 DE 2014

APOYO ACADÉMICO Y ADMINISTRATIVO:
GUSTAVO ADOLFO PARRA LEÓN
CONTRATO 010 DE 2014

SUPERVISOR: JORGE ORLANDO CASTRO VILLARRAGA

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL
DESARROLLO PEDAGÓGICO – IDEP
COMPONENTE ESCUELA, CURRÍCULO Y PEDAGOGÍA
BOGOTÁ D.C.
2015

**UN DOCUMENTO FINAL QUE INTEGRE Y CONSOLIDE LAS CONTRIBUCIONES
CONCEPTUALES DE LA RELACIÓN ESCUELA, CURRÍCULO, SABERES Y MEDIACIONES EN
EL MARCO DEL DISEÑO ESTRATÉGICO DEL COMPONENTE ECP¹**

Tabla de contenido

Presentación	1
Sección 1: Rastreo conceptual y lectura transversal	3
Introducción.....	3
1. Sobre la Escuela.....	5
La escuela una institución moderna: breve mirada histórica	5
La institución escolar en Colombia.....	9
La Escuela en los documentos, informes y productos entregados al IDEP.....	14
2. Sobre el currículo	18
Una mirada general.....	18
Una lectura de conjunto sobre procedencia y usos contemporáneos del concepto.....	20
El currículo en los documentos, informes y productos entregados al IDEP.....	26
3. Sobre el saber escolar	30
Un panorama general.....	30
Sobre la forma como aparecen los saberes escolares en los estudio del IDEP.....	31
4. Sobre la mediación escolar	34
Mediación escolar, resolución de conflictos y convivencia escolar.....	35
Mediación escolar, comunicación y nuevas tecnologías.....	41
Mediación escolar, didáctica y aprendizaje.....	48
La noción de medio y las mediaciones escolares, otras posibilidades.....	50
Referencias Bibliográficas	55
Sección 2: Estructura para el diseño estratégico del Componente escuela, currículo y pedagogía	61
Introducción: Pensar el Diseño estratégico.....	61
1. Problema.....	64
2. Antecedentes	66
3. Estructura del componente: El campo de tensiones	69
4. Estrategia: operar como una estructura modular conceptual	73
Referencias Bibliográficas	74
Sección 3. La noción de currículo: elementos para un balance.....	75
Introducción.....	75

¹ Este corresponde al título del producto No. 5 del contrato 003 de 2014. Sin embargo, para el caso del presente documento también permite recoger desarrollos del contrato 010 de 2014.

1. Tradiciones y/o culturas pedagógicas.....	75
2. Currículum: trayectos y tendencias en la tradición anglosajona.....	79
3. Currículo en Colombia	86
Referencias Bibliográficas	87
Sección 4: Anexos	90
Anexo 1 – Sección 1	91
Anexo 2 – Sección 2	1
Anexo 3 – Sección 2	127

LISTA DE TABLAS Y GRÁFICOS

	Pág.
Tabla 1. Concepciones de currículo (1935-1999)	24
Tabla 2. Fases del diseño estratégico	65
Tabla 3. Actividades del componente ECP 2012-2014	68
Tabla 4. Tradiciones pedagógicas	78
Gráfico 1. Campo de tensiones	70
Gráfico 2. Una imagen en espiral del campo	71
Gráfico 3. Una estructura de plano para el campo	72

RAE

Tipo de documento:	Informe de investigación
Acceso al documento:	Centro de documentación del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP
Título:	Diseño Estratégico del componente Escuela, Currículo y Pedagogía – Fase III
Autores principales:	Dora Lilia Marín Díaz Gustavo Adolfo Parra León
Publicación:	Bogotá D.C., Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 2015, XX páginas de cuerpo y XX páginas de anexos.
Unidad Patrocinante:	Componente Escuela, Currículo y Pedagogía. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. Bogotá D.C., 2015.
Palabras Clave:	Escuela, Currículo, Pedagogía, Saberes Escolares, Mediaciones Escolares.
Descripción:	<p>El documento constituye un informe final de los resultados del proceso realizado durante al año 2014 por los contratistas en el marco de la fase III del diseño estratégico del componente.</p> <p>El proceso desarrollado por el equipo permitió hacer un rastreo de la noción de diseño estratégico al mismo tiempo que una revisión de buena parte de la producción académica realizada en el componente Escuela, Currículo y Pedagogía entre 2012 y 2014 mediante el seguimiento a la relación escuela-currículo-saberes escolares-mediaciones escolares (Sección 1). Con base en esas dos revisiones se elaboró un documento para la estructura del diseño estratégico del componente ECP (Sección 2). Dado que en esa producción no se encontraba un documento que concentrara las reflexiones relacionadas con la noción de currículo, esta fue una de las actividades desarrolladas e incluidas en el presente documento (Sección 3).</p>
Fuentes:	<p>Documentos producidos por el componente Escuela, Currículo y Pedagogía entre los años 2012 y 2014 (Primer semestre), seleccionados de acuerdo con la relación escuela – currículo – saberes – mediaciones.</p> <p>Textos relacionados con la noción de currículo y con la de diseño estratégico.</p>
Contenidos:	<p>El presente documento se encuentra estructurado en tres secciones:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Rastreo conceptual y lectura transversal: en esta sección se busca mostrar cómo en la producción del componente ECP circularon los conceptos de escuela, currículo, saberes escolares y mediaciones, además de poner en relación mediante el seguimiento de una relación transversal como eje articulador del componente.2. Estructura para el diseño estratégico del componente escuela, currículo y pedagogía: en esta sección se encuentran los desarrollos adelantados por el equipo en torno al diseño del componente, desde una consulta sobre dicha noción, hasta una propuesta para leer, pensar y organizar el componente en relación con su producción académica y sus posibles avances.3. La noción de currículo: elementos para un balance: en esta última sección se indican varios aspectos relacionados con esta noción tan importante para los discursos pedagógicos contemporáneos; se incluyen tanto elementos de orden histórico - ¿cómo se constituyó tal noción? – como algunos otros aspectos relacionados con sus

Metodología:

perspectivas actuales y la relación con el campo educativo y pedagógico en nuestro país.

Para esta fase del diseño estratégico se procedió a realizar el siguiente trabajo: primero se hizo una revisión de la producción académica del componente para rastrear la relación escuela-currículo-saberes-mediaciones; ese rastreo permitió la construcción de una matriz temática con dichos conceptos localizados en la documentación revisada.

En segundo lugar, de forma simultánea al ejercicio anterior, se hizo un rastreo de la noción de diseño estratégico; con base en este rastreo se procedió a generar una propuesta para apropiar dicha noción en el marco de la propuesta de estructurar el IDEP por componentes, además de establecer una ruta para la lectura del estado actual y proyección a futuro del componente escuela, currículo y pedagogía.

En tercer y último lugar, dado que en la lectura temática se observó la necesidad de poner en diálogo las elaboraciones del componente en relación con la noción de currículo, se hizo un rastreo bibliográfico de esta en documentos de diversos autores que han procurado su abordaje.

Conclusiones:

1. El diseño estratégico del componente escuela, currículo y pedagogía implica un ejercicio constante de revisión y actualización de este, tanto por los ejes que le dan su propia estructura como por las necesidades a las que busca responder.

2. Sobre la noción de escuela, al establecer diálogo entre la producción académica del componente y las discusiones y conceptualizaciones del campo de la educación y la pedagogía, se observa que esta institución se dibuja como aquella que debe atender determinadas necesidades e intereses sociales e individuales, además de promover no tanto la aproximación y conocimiento de saberes existentes, sino la construcción de saberes a partir de la experiencia y necesidades de los individuos, una reflexión que sitúa la función escolar en relación con discusiones pedagógicas que se vienen dando desde principios del siglo XX.

3. Respecto a la noción de currículo, la revisión realizada muestra la amplitud de un campo de discursos que, para las discusiones propias del componente resultó importante, pues al mismo tiempo que amplió y complejizó la mirada que se puede hacer del componente, permitió mostrar formas de articulación en su operación y conceptualización de otras nociones tan amplias y debatidas en el campo de la educación y la pedagogía.

4. Frente a los saberes escolares, a partir de la revisión conceptual realizada y de la lectura temática se encontraron dos desplazamientos importantes: en primer lugar, las nociones sobre las reflexiones y preocupaciones de los maestros y maestras pasan de la enseñanza y el aprendizaje a la formación; en segundo lugar, sobre la procedencia y los umbrales que conforman los saberes que emergen y circulan en la escuela, pues, pasan de ser saberes que se orientan solo por umbrales epistemológicos (saberes del conocimiento) a ser saberes que se definen en umbrales éticos, políticos y estéticos (saberes de la vida).

5. La noción de mediaciones escolares es al parecer de uso reciente en las discusiones del campo educativo y pedagógico – lo cual se ve reflejado en parte de la producción del componente – sin embargo, se encuentra en estrecha relación con la idea de medio tanto en el sentido de un mecanismo que permite educar o formar, como el de un

entorno en el cual esos procesos de educación y formación se llevan a cabo.

Fecha de elaboración del resumen: 21 de julio de 2015.

Presentación

Este documento final reúne y consolida las contribuciones conceptuales hechas por los contratistas acerca de la forma como aparecen y se relacionan los conceptos escuela, currículo, saberes y mediaciones en los proyectos acompañados y los estudios realizados durante los últimos tres años, en desarrollo del Componente Escuela, currículo y pedagogía-ECP. A partir del rastreo documental, del ejercicio de escritura realizado sobre estos conceptos, así como de la participación en algunas actividades y reuniones del Equipo del Componente-ECP se organizó este documento que presenta tres secciones.

La primera sección integra y sistematiza el resultado del rastreo conceptual y la lectura transversal de la forma como aparecen y son usados los conceptos escuela, currículo, saberes y mediaciones escolares en algunos proyectos e investigaciones del Componente, así como su relación con algunas reflexiones que sobre ellos se hace en diferentes escenarios académicos. En este caso, se retoman aportes presentados en los productos 1, 3 y 4 entregados por la contratista y se consolidan elementos conceptuales con el propósito de contribuir con las reflexiones que orienten los estudios y el diseño estratégico para los próximos años.

La segunda sección propone la estructura para un documento que soporte el Diseño Estratégico del Componente sustentado en los ejercicios de discusión y rastreo documental adelantados. En ese sentido, se entiende que el documento es una tentativa de sistematizar y organizar la actividad del Componente, los estudios, proyectos y acciones que se adelantan cotidianamente y que le dan vida; entonces el diseño en su formato de documento impreso es sólo una forma de sistematizar y registrar una estructura viva, compleja y cambiante que articula orgánicamente los estudios, proyectos, acciones y reflexiones conceptuales del Componente. La propuesta de este diseño se construyó durante el año 2014 a través de los encuentros y discusiones de un equipo conformado por su Coordinador e investigador principal, Jorge Orlando Castro, el contratista y apoyo académico-administrativo, Gustavo Adolfo Parra y la contratista y coinvestigadora, Dora Lilia Marín Díaz².

La tercera sección corresponde a un rastreo elaborado por el contratista Gustavo Adolfo Parra sobre la noción de currículo a partir de la necesidad de contar con una revisión semejante para el componente. En dicho rastreo se indican algunos aspectos relacionados con las tradiciones pedagógicas modernas, la aparición y constitución de la noción en cuestión, algunas de sus principales corrientes y su relación con discusiones educativas y pedagógicas del contexto colombiano.

La cuarta y última sección está conformada por un conjunto de documentos anexos que soportan las dos primeras secciones: el anexo vinculado a la sección 1 corresponde a la matriz conceptual derivada del rastreo documental adelantado sobre las nociones escuela, currículo, saberes, mediaciones y pedagogía; el anexo 2 vinculado a la sección 2, reúne los

² Ver actas de reunión del equipo de diseño entregadas como parte de los cinco (5) informes de actividades del profesional de apoyo académico y administrativo Gustavo Parra (Contrato No. 010 de 2014).

ocho módulos que recogen integran y consolidan las contribuciones conceptuales derivadas de la lectura de proyectos, estudios e investigaciones adelantadas desde el componente, en los últimos tres años y que serían el soporte para la producción de futuros proyectos como el de organizar módulos didácticos que puedan ser usados para el trabajo con los maestros y maestras. Estos módulos se organizan alrededor de ocho nociones: escuela, currículo, saberes escolares, mediaciones escolares, aprendizaje, familia, convivencia escolar y gestión escolar, que son el foco de los tres ámbitos que conforman el componente: gestión escolar, convivencia escolar y saberes y mediaciones escolares.

SECCIÓN 1: RASTREO CONCEPTUAL Y LECTURA TRANSVERSAL

¿Cómo aparecen y son usados los conceptos escuela, currículo, saberes y mediaciones escolares?

Introducción

Los documentos presentados por los investigadores y asesores del IDEP, en particular, los relacionados con el Componente escuela, currículo y pedagogía, en el periodo comprendido entre los años 2012 y 2014, fueron revisados para identificar las formas en que los conceptos escuela, currículo, pedagogía, saberes y mediaciones circulan en ellos. Tal revisión permitió reconocer algunas regularidades, así como algunas discontinuidades en el uso que de estas nociones se hace. Al respecto, la matriz que se presenta como anexo 1 reúne la lectura temática de los documentos, realizada y entregada en dos momentos diferentes: uno como parte del primer avance conceptual (producto 3, radicado el 9 de julio de 2014) y otro como parte del segundo avance conceptual (producto 4 radicado el 8 de septiembre de 2014). Esta revisión permite situar las referencias básicas que de estas nociones aparecen en los productos entregados por diferentes contratistas en este periodo. En ellas se identifican: el texto, el autor, el concepto o noción, la página y la cita textual o la descripción de la misma cuando ella es muy extensa.

Como se señaló en los productos anteriores, en general ninguna de las nociones indagadas está asociada a una única definición o responde a una única tendencia o enfoque conceptual; es más, muchas de ellas no están marcadas por la elección de un enfoque de lectura previa y claramente definida sino que aparecen construidas desde ideas generales y del sentido común (*sensus communis*) asociadas a posiciones críticas frente a la forma como se supone que tradicional y arbitrariamente, la escuela, los saberes, las mediaciones y el currículo orientan la educación de los niños, las niñas y los jóvenes. Para sustentar esta observación general y a partir de ella presentar una lectura que integre y sistematice en una propuesta de diseño estratégico el resultado del rastreo adelantado en los dos avances conceptuales tanto aquellos realizados por la contratista Dora Marín (contrato 003 de 2014) sobre las nociones escuela, saberes y mediaciones, como el adelantado por el contratista Gustavo Parra (contrato 010 de 2014) sobre la noción de currículo, unas observaciones preliminares son necesarias:

- a. El rastreo documental de la noción **Escuela**, así como una lectura de la forma como es usada en algunos de los estudios e investigaciones, fue presentada como parte del producto 3 (radicado el 9 de julio de 2014) y ampliada en el producto 4 (radicado el 8 de septiembre de 2014). En este producto de síntesis se presenta un ajuste de dicha lectura y de ella se deriva la propuesta del módulo escuela que es soporte del Diseño estratégico y aparece referenciado en el módulo conceptual sobre Escuela en el anexo 2.
- b. Sobre la noción **Currículo** el rastreo documental inicial presentado el producto 2 (radicado el 19 de mayo de 2014) se ajustó con nuevos aportes entregados por

Gustavo Parra en su último producto (producto 5 del contrato No. 010 de 2014). Este proceso cerró la lectura analítica y permitió la construcción del módulo currículo que hace parte integral del diseño estratégico presentado en la segunda sección y aparece referenciado en el anexo 2.

c. Sobre la noción **Saberes escolares** se cuenta con un amplio rastreo documental realizado por la contratista Dora Marín el año anterior (contrato 068 de 2013), el cual fue socializado en diferentes escenarios (cafés académicos, seminarios permanentes, libro, etc.) En este caso, el texto presentado en este documento es una descripción general de la discusión contenida en el documento de referencia y, a partir de ella, se pensó el diseño del módulo conceptual sobre saberes escolares que se entrega como parte de la propuesta de diseño estratégico en la segunda sección de este documento y está referenciado en el anexo 2.

d. Sobre la noción **Mediaciones escolares** el rastreo conceptual realizado como primer producto (radicado el 12 de marzo de 2014) se complementa con el balance que realizó el equipo de investigación de la Universidad Nacional, encargado de un estudio sobre el sujeto que aprende. La lectura analítica e integración de estos dos productos hace parte del módulo conceptual sobre la noción de Mediaciones escolares y permitió reconocer la necesidad de construir un quinto módulo dedicado la noción aprendizaje. Los dos módulos — mediaciones escolares y aprendizaje — hacen parte del anexo 2.

La relación entre los conceptos escuela, currículo, saberes y mediaciones escolares presentes en los estudios e investigaciones del componente, así como la que se establece entre estos conceptos y otros que emergen de los estudios e investigaciones adelantados en el componente — aprendizaje, familia, convivencia escolar y gestión escolar — se consideran ejes articuladores de los ámbitos que configuran el componente y, por eso mismo estructurales de la propuesta de Diseño estratégico. En ella se reconocen algunas articulaciones y se definen interacciones entre las nociones y los estudios adelantados en el Componente, durante los tres últimos años. En ese sentido, los balances conceptuales realizados durante los dos últimos años son un soporte para entender y orientar las decisiones y opciones hechas por el equipo directivo del IDEP tanto en la contratación de los estudios anteriores como en la que se propone para los años siguientes, esta dinámica expresa la condición de complejidad y flexibilidad propia del componente en la tarea de responder a las necesidades investigativas de los maestros y maestras, del instituto y de la ciudadanía en general.

1. Sobre la Escuela³

Escuela, escolar, escolares, escolarización son las nociones que con mayor frecuencia se presentan en los documentos revisados cuando se trata de analizar o referir la institución escolar. En general, las reflexiones revisadas hacen énfasis en dos puntos a partir de los cuales se describe la escuela y se elevan las críticas a las prácticas escolares actuales. Por un lado, su condición de institución moderna — su emergencia entre los siglos XVII y XIX, cuyo momento de fortalecimiento se habría registrado en el siglo de XIX con la organización de los Sistemas de Instrucción pública —, por otro lado y derivado del anterior, la necesidad de actualizar los fines y las prácticas escolares — sustentada por la idea de ineficiencia de la escuela para atender las demandas formativas actuales y un imperativo de cambio y transformación que parece marcar los modos de vida contemporáneos.

Para enmarcar los puntos que centran las reflexiones y el uso de la noción escuela en los documentos revisados, es necesario reconocer algunos análisis que permitan entender la configuración histórica de esta y, en esa medida, registrar que a pesar a las múltiples críticas que recaen sobre ella hoy, se trata de una institución que aún cumple con tareas formativas claves para la organización social, las mismas que soportan y hacen posible la vida colectiva. En este punto, también parece necesario señalar que esta rápida revisión histórica de la forma como se configuró la escuela y de manera particular, el modo como ella se organizó en nuestro país, antes que un recurso que sirva para mostrar que ella debe cambiar o para trazar un *deber ser* adaptado a las condiciones actuales, es una posibilidad para identificar los múltiples cambios que sus prácticas sufrieron en los últimos siglos y el campo de tensiones en el que ella se mueve hoy. Se trata de una propuesta que apunta a leer las prácticas escolares contemporáneas en sus ajustes y diferencias históricas con prácticas que la precedieron y que darían cuenta de una suerte de actualización de las mismas por la acción de los sujetos que la habitan y la hacen posible de modos particulares según las condiciones que la rodean.

Es en este sentido que se entiende el proyecto de lectura y acompañamiento que desde el Componente Escuela, Currículo y Pedagogía se hace a los proyectos y experiencias propuestas y sistematizadas por los maestros y sus comunidades educativas, pues es evidente que antes que trazar un proyecto de transformación de la escuela para un *deber ser* por construir, la apuesta es reconocer las prácticas escolares actuales en su complejidad y posibilidades, los modos de habitar la escuela que tienen los sujetos que la hacen posible, las tensiones que la definen y actualizan; todo esto para intentar describir el campo de sus posibilidades y sus limitaciones en los procesos formativos agenciados y proyectados para sujetos posibles en las configuraciones sociales actuales.

La escuela una institución moderna: breve mirada histórica

En general, una mirada histórica de la institución escolar obliga a reconocer que ella emerge ligada a las prácticas educativas que se promovieron en el periodo que conocemos como Modernidad occidental y que se encuentra asociada a una serie de transformaciones

³ Sección tomada del producto 3 (radicado el 9 de julio de 2014) y ampliada en el producto 4 (radicado el 8 de septiembre de 2014).

políticas y sociales que encontraron sus condiciones de posibilidad en la necesidad de conducir y gobernar a la población. En particular, fue la tarea de instrucción de la población, en los primeros años de vida, un punto clave tanto para la emergencia de la escuela como para la definición del sujeto a quien se dirigieron sus prácticas educativas: la infancia.

Aunque la infancia como asunto económico, social y demográfico tuvo su auge sólo a finales del siglo XVIII, esto no significó que hubiese ausencia de pensamiento en torno de la educación de los niños y niñas en los siglos anteriores. Los niños y los otros sujetos de la educación escolar ya eran descritos en 1630 por Comenio en su *Didáctica Magna*, cuando definía la escuela como:

[...] un verdadero taller de hombres; es decir, aquella en la que se bañan las inteligencias de los discípulos con los resplandores de la Sabiduría para poder discurrir prontamente por todo lo manifiesto y oculto (como dice el libro de la Sabiduría, 7.17); en la que se dirijan las almas y sus afectos hacia la universal armonía de las virtudes y se saturen y embriaguen los corazones con los amores divinos de tal modo que todos los que hayan recibido la verdadera sabiduría en escuelas cristianas vivan sobre la tierra una vida celestial. En una palabra; escuelas en las que se enseñe todo a todos y totalmente (Comenio, 1982 *apud* Marín, 2012, p. 37).

En el pensamiento educativo del siglo XVII es posible reconocer las primeras formas de racionalidad política y filosófica que definieron a los niños como sujetos de la educación y como blanco de atención de la enseñanza impartida en los nacientes Estados modernos. En el pensamiento de Comenio emergen algunos de los trazos que unos siglos más tarde sirvieron para describir “una naturaleza infantil idónea, líneas a partir de las cuales se fundaron los cimientos de una figura de infancia más definida y compleja” aquella “que encontramos en el *Emilio* de Rousseau” (Marín, 2012, p. 57) y desde la cual se construyeron proyectos políticos determinantes en la constitución del mundo social, económico y político desde el siglo XIX.

En otras palabras, parece que nuestra manera de pensar sobre la infancia se constituyó en el contexto de las tensiones y desplazamientos que ocurrieron en la forma de pensar su instrucción y su educación en los cuatro últimos siglos: entre los análisis de Comenio en el siglo XVII, los de Rousseau y Kant dos siglos después y las críticas y apropiaciones que de ellas realizó el que se conoce como *Movimiento de la Escuela Nueva* a principios del siglo XX, se diseñó todo un campo de inteligibilidad para la escuela, las prácticas educativas y los sujetos que la habitan y encarnan. Tales desplazamientos se encuentran articulados con las transformaciones que ocurrieron en la forma de ser del pensamiento político, económico y filosófico de los Estados Modernos, con los ajustes y reorganizaciones que sus sociedades vivieron en el encuentro, conquista y colonización del que llamaron Nuevo mundo, entre otros acontecimientos históricos y culturales que, a la postre, definieron modos prácticos de la vida social en el transcurso del siglo XX.

Es claro que el reconocimiento de la Escuela como una institución moderna no supone que no hubiesen prácticas formativas, disciplinares y de cuidado de sí en las sociedades anteriores y que ellas no hayan sido condición de posibilidad para las reflexiones que acompañaron la emergencia de prácticas pedagógicas modernas como la Escuela. Como institución social, la institución escolar emergió en medio de un conjunto de acciones de conducción y gobierno en los denominados procesos de socialización y transmisión de

saberes (Caum, 2004), esto indica que si la escuela aparece en el centro de una compleja relación de factores y condiciones, sus transformaciones actuales y las demandas de actualización podrían ser expresión de su desaparición o de la emergencia de otras instituciones que la acompañarían hoy en las tareas de socialización, conducción y transmisión de saberes; esto del mismo modo que otrora, generaría un complejo similar al que permitió la configuración de la escuela como institución educativa por excelencia.

Como institución relativamente nueva, cuyas bases administrativas y legislativas cuentan con poco más de un siglo de existencia, la escuela aparece ligada a la consolidación de la infancia y será ella — junto a la iglesia y la familia — un importante espacio de conducción (formación, educación y gobierno de las almas y los cuerpos) de los sujetos infantiles (o infantilizados). Es importante recordar que al lado de la escuela, albergues, casas galeras, casas de la doctrina, casas de misericordia, hospicios, hospitales y seminarios, entre otros, asumieron la tarea de la socialización y preparación de los niños para la vida social. La escuela sería uno entre otros elementos de esa ‘maquinaria’ de gobierno de los niños y las niñas que supuso “la organización y articulación de diversas técnicas y prácticas de disciplinamiento de la población, en particular, de aquel nuevo colectivo etario que se denominó infancia” (Marín, 2012).

El aislamiento, se convirtió en una de las técnicas centrales de las instituciones que formaron esa maquinaria de infantilización y como parte de ese dispositivo, la escuela contribuyó en gran medida a la definición y constitución de la infancia. La relación infancia-escuela se naturalizó de tal forma que hoy parece impensable un espacio mejor para los niños y las niñas y, sin embargo, se le pide que actualice sus prácticas y responda a las demandas que el mundo de ‘fuera’ le realiza. Así, el aislamiento y la disciplina que por un largo periodo se consideraron claves en la conducción de la infancia para su buen gobierno, hoy aparecen cuestionadas y no sobran las voces que critican “La dureza del encierro, el rigor de los castigos, el sometimiento a las órdenes, el distanciamiento de la autoridad”, etc. (Caum; 2004; p. 9), que se suponen (sin mayores investigaciones o trabajos sobre el tema) como propios de las escuelas modernas y que se imagina como escenas cotidianas de las escuelas hoy.

Si bien es cierto, como muestran los registros históricos, que la escuela sirvió para mantener alejados a los niños y niñas — particularmente los más pobres — del que se describía como un “ambiente de corrupción, [...] del contagio y de los efectos nocivos de la miseria” (Caum; 2004; p. 14), también es cierto que al interior de las escuelas los niños y las niñas no necesariamente eran las víctimas de maltratos y torpezas de sus instructores y cuidadores, o por lo menos esa no fue la regla general. Aunque es posible que acontecieran ocasionalmente eventos de castigos y que el distanciamiento de los niños y niñas del mundo social al que pertenecían causara en algunos de ellos tristezas y llantos, también es cierto que en muchos casos, ese encierro en las escuelas les ofrecía condiciones diferentes a las que tenían antes y les proveían condiciones que también satisfacían sus necesidades y les posibilitaban otros modos de vida con los cuales se sentían satisfechos. Es más, esos procesos de escolarización y de privatización de la vida familiar⁴ en gran medida fueron los que

⁴ De acuerdo con las tesis de Ariès, esos procesos se inscriben en el proceso mayor de moralización de la sociedad que marcó la relación con ese nuevo sujeto social: la infancia. Así, se organizó el nuevo régimen de ingreso de los infantes a la vida adulta. La escuela y la familia serán las instituciones para la

garantizaron que el sentimiento de infancia alcanzase diversos sectores sociales e hicieron visibles a los niños y las niñas, formalizando los espacios escolares y familiares como los lugares que garantizaban su cuidado y educación (Marín, 2012).

Sobre este punto, los análisis de la historiadora Linda Pollock son ilustrativos en la medida que presentan una mirada diferente de la historia de las relaciones entre infantes y adultos y de las prácticas sociales en relación a la infancia. Ella en dirección opuesta a los argumentos usados por Ariès (2006), deMause (1982) y Badinter (1989) muestra que, en términos generales, la relación concreta entre infantes y adultos no ha variado mucho en el transcurso de los siglos. Aunque ocurrieron interesantes transformaciones en la forma de pensar con relación a ellos, las prácticas cotidianas con los niños y niñas no se modificaron de forma significativa y asegura que argumentos acerca del predominio de la indiferencia en el trato de los padres para con los hijos o las diferencias marcadas entre adultos e infantes en los espacios sociales pueden ser una falsa conjetura, pues la regla general de las relaciones no eran los malos tratos de los segundos por parte de los primeros, sino el cuidado, la protección, la alimentación: todas ellas acciones instintivas propias de los animales con sus crías (Marín, 2012).⁵

Atendiendo las precauciones propuestas para el análisis por la historiadora inglesa, es posible entender que la práctica de aislamiento y encierro de los infantes no fue una estrategia simple, perversa, planeada y practicada por algunos actores sociales con la fiel intención de provocar sufrimiento y la ruptura de “lazos de sangre, de amistad, [y] la relación con el barrio, con la comunidad, con los adultos, con el trabajo, con la tierra”. (p. 14). La institución escolar emerge como parte de un dispositivo de conducción de la población que, entre los siglos XVII y XIX, por efecto de situaciones históricas, sociales, geográficas — en particular aquellas asociadas al crecimiento y concentración de población en determinados puntos geográficos que llevaron a la emergencia de problemas de alimentación, circulación, morbilidad, mortalidad, etc.⁶ — se hizo necesaria para atender grupos de niños, niñas y jóvenes abandonados o desprotegidos, pero también para llevar adelante la política de fortalecimiento de los Estados modernos.

infancia. Especialmente durante el siglo XVII, los internados cumplirán la tarea de secuestro de la infancia, que otras instituciones asumirán en relación a los locos, a los pobres, a los enfermos, a las prostitutas, etc. (Ariès, 2006).

⁵ Esta autora argumenta que las fuentes documentales usadas para tales reflexiones no presentan más que ideas que circularon en los reducidos sectores sociales letrados y de las cámaras altas de las sociedades europeas, y no entre el grueso de la población, que era analfabeta. Además de eso, apunta que el uso de pinturas y literatura para analizar la relación de adultos e infantes supone una estrecha relación entre la representación y lo representado, ignorando las transformaciones que en el arte se produjeron por razones técnicas y artísticas, y no por la forma de pensar la infancia y su vida social y comunitaria. En general, para Pollock (1990), las fuentes históricas deben vincular documentos más directos, cartas y manuscritos, pero usándolos de forma crítica y haciendo sobre toda la masa documental una lectura panorámica que pueda ayudar a reconocer una conducta más general de la población en relación con la infancia, aunque no la única.

⁶ Es claro que esta emergencia estuvo precedida y marcada por una crisis en las formas de conducción instaladas por el cristianismo que llevó a los procesos de Reforma y Contrarreforma en los Estados y principados de Europa occidental, estos entre otros acontecimientos de la época, constituyeron el marco histórico y social del proceso que posibilitó la emergencia de la escuela.

La institución escolar en Colombia

La forma como la escuela fue apropiada e instalada como institución educativa en Colombia, estuvo vinculada a un conjunto de prácticas educativas dirigidas a los niños y niñas pero marcadas con particularidades locales. En este sentido, se puede decir que la aparición de la escuela pública es un acontecimiento relativamente reciente — segunda mitad del siglo XVIII — lo no quiere decir que no existieran otras prácticas educativas antes del siglo XVIII. En otras palabras, se trata de reconocer la *escuela pública* como aquella institución que emerge cuando la educación se declara como “objeto de pública utilidad” (Noguera; Castro, 1999, p. 22) y que se diferencia en ese carácter de las *escuelas doctrineras*, las *escuelas de estudios generales*, los *preceptores particulares*, la *instrucción conventual* y las *escuelas piadosas*. Tal diferencia se sustenta tanto en los fines como en los objetos de la enseñanza que orientaban sus prácticas de instrucción.

Las *escuelas doctrineras*, presentes en el Nuevo mundo desde comienzos del siglo XVI, se ocupaban de la enseñanza de la doctrina cristiana y estaban dirigidas por clérigos para difundir la doctrina cristiana entre los indígenas. La *escuela de estudios generales*, dirigida por colegios mayores o seminarios en las ciudades del Virreinato, tenían por objetivo preparar “gentes principales y beneméritos” en el ejercicio de la jurisprudencia o el sacerdocio. Los *preceptores particulares* conocidos como ayos o bachilleres de pupilos, eran considerados como parte de la servidumbre que enseñaban a los niños a leer, escribir y contar, la instrucción que ofrecían estaba dirigida sólo a los hijos de comerciantes, mineros y funcionarios del Virrey. La *instrucción conventual* aparece como otro tipo de instrucción realizado por curas en las casas curales, allá se recibían niños de buenas capacidades y virtud en donde se les impartía una enseñanza mínima del latín y conocimientos para el sacerdocio. Finalmente, La *escuela piadosa*, constituida a finales del siglo XVII, y que estaba a cargo de las órdenes religiosas con un carácter de obra piadosa se desarrolla como escuelas anexas a los colegio mayores y se sustentaba con las donaciones realizadas por grandes potentados, que exigían se aceptasen niños españoles pobres (Martínez, 1986 *apud* Noguera; Castro, 1999).

Las *Reformas Borbónicas* del siglo XVII fueron el marco para la laicización de las prácticas de enseñanza que, con la expulsión de los Jesuitas del reino de España, permitieron la aparición de la *instrucción pública* y con ella “la configuración de la *escuela pública de primeras letras*” (Noguera; Castro, 1999, p. 23). Esta sería una forma particular de escuela que adquirió fuerza durante el siglo siguiente; ella hizo parte de una estrategia de recogimiento y encerramiento promovidos como políticas internas del Estado que encontró en los hospicios, las casas de niños expósitos, las cárceles, las escuelas, entre otras instituciones, espacios propicios para conducción de una población.

Posterior a la constitución de la *escuela pública de primeras letras*, y como una forma de rechazo a las prácticas de enseñanza coloniales, caracterizada por la sujeción a la religión y dogmas de corte autoritaria se gesta un proceso que llevó a la consolidación de la que se proponía como una escuela de orden republicano. Es el momento de reconfiguración discursiva que no estuvo alejada de los debates y las tensiones que significaba definir y orientar la instrucción escolar. En este escenario, entre 1819 y 1880, aparecen cuatro planes de instrucción: el *Plan Santander*, el *Plan Ospina*, el *Plan Libertad de Enseñanza* y la *Reforma*

Instruccionista. Todas estas iniciativas estatales cuyo propósito era respaldar con un discurso oficial las prácticas de instrucción de los ciudadanos de un Estado republicano, por medio de acciones que intentaron “disciplinar al individuo, normalizar la población y hacer de la escuela un lugar de retención en el que teóricamente se pretendió generar el nuevo hombre con un *ethos* republicano aunque, en la práctica, se desdibujó la esperanza ilustrada de libertad, igualdad y fraternidad” (Zapata y Ossa, 2007, p. 2).

El *Plan Santander* corresponde al inicio de la República, crear colegios, escuelas y casas se vuelve una de las tareas del Sistema de instrucción pública y una de las banderas que liderara Santander. “La constitución de escuelas públicas en las ciudades y villas que tuviesen recursos propios fue el mecanismo propuesto para que todos los ciudadanos conocieran sus derechos y deberes” (Echeverry, 1999, p. 42). En este periodo, a través de un decreto y, en uso de su derecho al patronato, Simón Bolívar anunció que el nuevo Gobierno asumía la dirección de todos los colegios y facultó al gobierno para determinar los contenidos de las cátedras de jurisprudencia, derecho civil y canónico, derecho público, filosofía y gramática que se impartían en los seminarios.

El control de las instituciones y los contenidos de la instrucción no fue suficiente, entonces la tarea de preparar los individuos que se ocupaban de las prácticas de enseñanza fue el blanco de algunas acciones de gobierno. Al poner la educación como eje del proceso de modernización social, Santander⁷ se propuso organizar un centro pedagógico, ético y cultural que fuera el eje de la vida moral y política de los ciudadanos y por tanto de los maestros. Durante su gobierno y, como fue estipulado en el Congreso de Cúcuta en 1821, el método de enseñanza lancasteriano⁸ se volvió el método práctico de la enseñanza y la estrategia principal para la formación de los ciudadanos: sin la asimilación de contenidos de lectura y escritura, no era viable el ejercicio del derecho a elegir y ser elegido (Echeverry, 1999).

Hacia 1834 se formula el *Código de Instrucción Pública* y con él se propuso la descentralización de la tarea educativa. En este momento, se transfirió a las *Sociedades de Instrucción Primaria* una parte importante del manejo de la escuela primaria. Para 1844, con el *Plan Ospina*, la concepción de escuela se transforma y aparece por primera vez definida como la institución “para la educación de la juventud”; se define entonces como el espacio para inculcar la aplicación y el estímulo por el aprendizaje de la moral, así como “la urbanidad, la lectura, la escritura y el deseo de ilustración” (Herrán, 1844, pp. 93 - 102).

Esta nueva forma de pensar la escuela, es denominada por Zuluaga como la expresión de una transición que llevó de la escuela de la persuasión a la escuela de la represión. De esta

⁷ Afirma Echeverry que las “reformas de Santander dibujaron un nuevo escenario de la instrucción, su protagonismo no sólo abarcó el periodo 1826-1840 sino que se extendió a todo lo largo del siglo XIX.” (1999, p. 35)

⁸El Inglés Joseph Lancaster ((1778-1838) a principios del siglo XIX propuso el método de *Sistema de enseñanza mutua*, conocido como *Sistema lancasteriano* donde los alumnos más avanzados enseñaban a sus compañeros. Este método tuvo gran acogida en Europa y en los países nórdicos. Después de España, tuvo difusión en Estados Unidos y en las repúblicas latinoamericanas. En Colombia mediante este método se alfabetizó de forma masiva al pueblo a través de monitores, quienes adiestrados por el maestro sirvieron como factor de racionalización en la instrucción y como medio para generar en la escuela disciplina y encuadramiento al nuevo funcionamiento republicano. De igual manera, las escuelas se emparejaron con base en los libros y cartillas emitidos por el poder central (Castillo, 1825, pp. 42-47).

forma, los castigos aparecieron como estrategias útiles a la formación moral y por tanto como elementos centrales de máquina pedagógica y disciplinaria (Zuluaga, 1979). Se buscó dejar huella en el alumno mediante la disciplina y la normalización y aunque no todas las prácticas fueron sancionatorias, el papel de las escuelas se relacionó con el control social y la disciplina de los cuerpos y las mentes: dos aspectos que se pueden reconocer como centrales en la perspectiva conservadora que orientaba el Gobierno de Ospina. Así, es posible reconocer un conjunto de regulaciones morales que aparecieron como parte de las prácticas escolares:

La disciplina, por su parte, se visibilizó en la división y jerarquización aplicada de manera arbitraria a los cursantes, en el orden establecido en el campo escolar y extraescolar, en el dictamen y el compás con que los escolarizados debían pasar de un punto a otro (Herrán, 1842, p. 94), en la inspección y vigilancia múltiple y entrecruzada mediante un jefe o un bedel y en el examen como instrumento de gobierno, inherente a esta [...] Al mismo tiempo que fue un local, se constituyó en un dispositivo con poder múltiple para establecer pautas conductuales, conformado por personas con tareas para desempeñar, con saberes por adquirir y redistribuir, con finalidades para emprender, con normas para cumplir, con jerarquías piramidales a las que se debía atender, con componentes para organizar, con procedimientos por realizar, con exámenes para medir, con distribuciones de tiempo para acomodar la cotidianidad y con regulaciones que intervinieron los cuerpos (Zapata; Ossa, 2007, p. 5).

La enseñanza primaria desarrollada en las escuelas parroquiales y normales comprendió:

[...] nociones rudimentales que pueden adquirir y que conviene dar a todos los granadinos; la segunda, en colegios y casas de educación y abraza los conocimientos que deben procurarse a las personas que por sus circunstancias no están destinadas a ser simples obreros, es la más extensa y la más variada; y la tercera en universidades compuesta por escuelas generales y especiales, que está destinada a formar hombres para ciertas funciones públicas que se reputan necesarias en la nación (Ospina, 1843, pp. 45-46).

En algunas instituciones se cumplió con la función de capacitar obreros — escuelas primarias⁹ —; otras se dedicaron a instruir para profesiones determinadas — colegios¹⁰ —; y otras se constituyeron para instruir a los futuros funcionarios de la República — universidades. La instrucción práctica desarrollada a través de una disciplina severa pretendió individuos dóciles, “útiles a la sociedad y al comercio, diversificado de forma incipiente en la minería, la agricultura y la industria artesanal” (Zapata; Ossa, 2007, p. 4).

El régimen disciplinario en las escuelas que introdujo Ospina se mantuvo hasta el Gobierno de Tomás Cipriano de Mosquera, pero ya desde el Gobierno de José Hilario López se

⁹ Para el secretario Ospina, las escuelas debían, [...] orientar a la juventud hacia las ciencias prácticas, distraerlos de los estudios especulativos [...] crear ciudadanos capaces de fomentar industrias, impulsar el desarrollo y acrecentar la riqueza nacional (Bohórquez, 1856, p. 341 *apud* Zapata; Ossa 2007, p. 4).

¹⁰ [...] no estaba destinada a dar a todos los mismos conocimientos, sino a formar hombres para todos los oficios, para todas las profesiones: agricultores, comerciantes, artesanos, mineros, literatos, etc. (Ospina, 1844, p. 38).

modificaron las condiciones de manejo de las escuelas. A partir de ahí y como contraposición a la reforma de Ospina cambiaron algunas formas de la instrucción de las ciencias, las letras y las artes, para recibir títulos y, para ejercer profesiones. Los títulos se otorgaban en establecimientos oficiales o privados que procedieran de acuerdo a la moral y el marco jurídico ya establecido (Zapata; Ossa, 2007).

Con intereses contrarios a la instrucción propuesta por Ospina, se instaló el denominado *Plan de Libertad de Enseñanza*. Esta fue una de las expresiones más contundentes de los cambios radicales que comenzó a sufrir la educación republicana. En el marco de una especie de desplazamiento del control de la instrucción por parte del Estado, aparecieron instituciones educativas que bajo el principio de Libertad de enseñanza introdujeron cambios significativos en los modos de practicar la educación al interior de las instituciones escolares, en lo que se leyó como un aumento de la autonomía en el manejo de las escuelas por parte de las Cámaras Provinciales y en medio de un proceso de descentralización fiscal (Zuluaga, 2002).

En el ámbito de las instituciones universitarias se inició el desmonte de procesos de ingreso y titulación que se consideraban como de carácter elitista, monopólico y que había sido promovidos por el Plan Ospina. En términos generales, aunque se argumentó que un cambio era necesario, el panorama del sector educativo de la época se describe como lamentable, pues la marginalidad económica y social de grandes sectores poblacionales del país se expresaba en un analfabetismo elevado y un mínimo porcentaje de ciudadanos con estudios secundarios y universitarios. La declaración de la Libertad de enseñanza, al parecer, desestimuló la mejora de las universidades y mantuvo un prolongado retraso en la educación de los ciudadanos (González, 2002).

La última gran transformación que marcó la emergencia de y consolidación de la institución escolar en el país fue la *Reforma Instruccionista*. Ella aparece como una propuesta contraria al Plan de Libertad de Enseñanza. Aquí la escuela es definida como una institución en búsqueda de la perfectibilidad del pueblo. La escuela debía impulsar “la grandeza de la nación, un espacio donde la ciudadanía debía prepararse para controlar las principales categorías de la vida pública, para contribuir a la prosperidad del Estado de filosofía liberal, en un lugar para afianzar las posiciones políticas del radicalismo en el poder” (Zapata; Ossa, 2007, p. 5)¹¹.

De esta forma la escuela, a través de la educación, “permitiría superar la alfabetización funcional e impulsaría las potencialidades humanas como vía para la modernización social, política y económica” (Pérez, 1871 *apud* Zapata; Ossa, 2007, p. 5). Bajo esta óptica, se considera que la escuela:

[...] para los radicales fue el fundamento, el elemento principal para afianzar el proyecto político que había florecido en 1863. En tal sentido, en el Decreto Orgánico sobre Instrucción Pública Primaria¹² (DOIPP), las escuelas “tenían

¹¹ El planteamiento era que al disminuir la ignorancia podría lograr disminuirse la tasa de natalidad; posibilitando además, una base para reducir la miseria. La alfabetización garantizaría el desarrollo de una moral ciudadana. Cada quien conocería sus derechos y deberes. La idea era la contribución al funcionamiento y estabilidad del Estado de Derecho Federal (González, 1999).

¹² Por medio del Decreto Federal Orgánico de Instrucción Pública (1870), se dispuso una educación primaria pública gratuita, obligatoria y laica. El gobierno nacional se hace responsable de supervisar el Sistema educativo.

por objeto formar hombres sanos de cuerpo i espíritu, dignos i capaces de ser ciudadanos y magistrados de una sociedad republicana i libre” (Salgar, 1870, p. 11).

La enseñanza no se limitó a la instrucción, comprendía además el desarrollo de todas las facultades del alma, los sentidos y las fuerzas del cuerpo. Para este momento, la escuela ya no tuvo como misión principal la instrucción. La Reforma Instruccionista puso a la escuela en el lugar de institución en donde se educa apartándose de la concepción de escuela como lugar en donde únicamente se aprendía a leer, escribir y contar. Así, se trató de un proceso de retoma de la tradición ilustrada, con el propósito de “formar la infancia del hombre [y] desarrollar en ella los dones de la humanidad” (Mallarino, 1871, p. 405).

Estas concepciones de escuela se apoyaron en la corriente pestalozziana que presentaba una concepción de la educación que atendía los elementos de la “situación real y circunstancias inmediatas de la persona, con el objeto de no forzar el espíritu de los niños y evitar entrar en acciones contrarias al desarrollo natural de la razón” (p. 6). Los instruccionistas, basados en este método, buscaron entonces cultivar las fuerzas y potenciar todas las capacidades del ser humano. Así la escuela debía dedicarse a “formar al hombre en su autonomía, con base en el desarrollo de una educación concebida como el arte de llevar al niño de unas instituciones superficiales y fragmentarias, como las que existían para el liberalismo radical, hasta otras distintas inspiradas en el ideario liberal” (Zapata; Ossa, 2007, p. 6).

Según Zapata y Ossa (2007), el liberalismo radical dio un nuevo carácter al sujeto de la enseñanza, éste encaminaría a la escuela a un debilitamiento de la instrucción tradicional, conocida como de sumisión a la autoridad y memorística. Uno de los elementos más importantes fue considerar la escuela como institución que a través de instrumentos administrativos, pedagógicos y financieros posibilitaba, por un lado, el progreso hacia civilización y la modernización del país y, por otro lado, la formación de un individuo *libre e igualitario*: dos productos propios de un entorno de libertad, democracia, razón y mercado:

[...] la escuela representó en el período radical una gran valoración y significación, fundamentalmente cuando se trató de “organizar una república y construir una ética y una política que dominen de manera legítima en el ámbito nacional”. La instrucción pública reconfigurada en la escuela como la “palanca central del camino a la libertad y progreso” (Silva, 1989, p. 63) dio cuenta de una institución en función de la construcción de un proyecto de sociedad, en donde se plasmó “el espíritu civilizador del liberalismo en nuestro medio” (Zapata; Ossa, 2007, p. 7).

Sin embargo, este proyecto educativo se vería truncado por la Guerra de las Escuelas (1876) en la cual se enfrentaron liberales radicales y conservadores apoyados por la Iglesia Católica, cuyo punto central fue la oposición a la Reforma Instruccionista emprendida en 1870. Años después, a raíz de la Constitución de 1886 y el Concordato de 1887, el conflicto existente entre la iglesia y el Estado se apaciguó. Los conservadores al mando situaron a la educación primaria gratuita, pero no obligatoria, y regida por los cánones de la Iglesia católica, como ente orientador y supervisor. La primera Ley general de educación que aparece en 1892, decretó que el gobierno central era supervisor y regulador de la educación en el país. Sin embargo, a comienzos del siglo XX, el desgaste producido por las múltiples guerras civiles

del siglo anterior¹³ y los escasos recursos del país disminuyeron la atención sobre los asuntos de la educación y la instrucción pública como acciones fundamentales para el fortalecimiento y modernización del Estado.

De esta forma se establecieron las bases para la constitución durante el siglo XX de un Sistema educativo en el cual la escuela continuó siendo objeto de atención, disputa, observación y crítica, pero, también, el eje alrededor del cual se pensó la educación de los más nuevos. Este breve acercamiento a la forma como se organiza y emerge la institución escolar en el país permite percibir que la escuela aparece vinculada a los primeros esfuerzos por hacer de la educación un tema de carácter público y el centro de las acciones tanto para el gobierno de la población, como para la constitución y modernización del Estado. Desde la época republicana hasta comienzos del Siglo XX la orientación de la escuela dependió de los ideales del gobierno de turno, de su utilidad a un partido político y de su relación con la Iglesia. Sin embargo, será durante el Siglo XX que ocurra el principal proceso de modernización educativa, no solo en Colombia sino en la mayor parte de los países de América Latina y, será en ese periodo que se registren un importante número de tentativas por apropiarse ideales educativos Europeos del Siglo XIX.

Estos ideales de modernización y actualización se sustentan en la crítica que se nutre y alimenta de imaginarios que describen para los siglos anteriores, la existencia de una Escuela moderna y tradicional: repetitiva, sancionadora, memorística y castigadora, frente a la cual hay que actuar y defender ideas de cambio y actualización permanente; esas mismas ideas que hasta hoy podemos reconocer en los discursos que elevan críticas a la escuela por su condición moderna y por su lentitud para adaptarse a los cambios y necesidades contemporáneas.

La historia de la escuela en nuestro país, claramente es mucho más rica, profunda y compleja no sólo en los siglos aquí referidos, sino en el curso de los siglos XX y XXI. Esta rápida y superficial descripción sólo pretende ser un abre bocas para intentar marcar la procedencia de esas dos críticas que aparecen con frecuencia en los documentos e informes de investigación, así como en las formulaciones de las políticas educativas. Ellas exaltan su condición de institución moderna y tradicional y, a partir de ahí, le reprochan su ineficiencia para atender las demandas formativas actuales. Así, se construyó un imperativo de cambio y transformación para la escuela que no es ajeno a los modos de vida contemporáneos.

La Escuela en los documentos, informes y productos entregados al IDEP

Sobre la noción escuela es necesario decir que ella se presenta con más frecuencia que las otras nociones y remite a dos comprensiones fundamentales que sustentan posiciones críticas frente a la institución escolar. La primera de carácter histórico, se relaciona con la idea de la escuela como una institución moderna que, instaurada en el Siglo XIX, en el marco de la constitución de los Sistemas Nacionales de Educación, actúa de forma tradicional y mantiene estructuras y lógicas modernas. La segunda que puede calificarse como de carácter

¹³ Es necesario recordar que el siglo XX inició en Colombia con la Guerra de los Mil Días, conflicto que duró desde 1899 hasta 1902.

teleológico, remite a esa condición histórica para proponer la necesidad de pensar los fines de la escuela, así como su “deber ser” en las sociedades contemporáneas.

La comprensión del carácter histórico, describe a la escuela como aquella institución que, organizada en la Modernidad, normaliza los cuerpos y las mentes de los más nuevos destruyendo su capacidad creativa y de expresión. Es una perspectiva que remite al siglo XIX para señalar que en ese momento la necesidad de transmisión de determinados saberes posibilitó la aparición del sujeto maestro, un enseñante que mantenía una relación de jerarquía y autoridad con el alumno, debido al control que ejercía sobre los contenidos de la enseñanza — las asignaturas — y su principal forma de circulación — el libro. La escuela descrita en esta perspectiva es señalada como un mundo artificial creado para la conducción de la infancia, distanciándola del mundo social y de su realidad.

Esta idea que aparece con fuerza en varios documentos puede ser ejemplificada con la descripción que de ella se hace en el estudio de *Saberes Escolares en la temática de Arte y Corporeidad*. Allí la existencia de una escuela moderna, jerárquica y disciplinar explica la producción estandarizada de sujetos, cuerpos y disciplinas que moldean mentes e identidades. Así, se afirma por ejemplo, que la escuela

Inscribe gestos, disciplinas, conductas e improntas en quienes la viven y transitan por ella. Está profundamente vinculada a discursos, ordenamientos, prácticas, transacciones y rituales que constituyen y moldean las identidades y los imaginarios corporales de sus habitantes. Se involucra cotidianamente en las dimensiones biológica, cultural, social, política, estética y psicológica que se juega en los procesos de constitución de sujeto (Arcila, 2013, p. 13).

En el sentido de esta crítica la escuela aparece como reproductora de determinadas formas de estar y ser en el mundo, sin embargo, tal crítica no deja de reconocer que se trata de una institución que garantiza la enseñanza de conocimientos organizados y sistemáticos, en particular de aquellos denominados como “códigos culturales básicos de la modernidad” a través de los cuales se garantiza, como señala CEPAL/OREALC, el desarrollo de habilidades y destrezas para “participar de la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna” (1992, p. 76). Se trata de un espacio donde

Toda la población debe adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna. Dichas destrezas son la base para futuros aprendizajes sea en la escuela o fuera de ella.

Estas capacidades básicas son el manejo de las operaciones aritméticas básicas; la lectura y comprensión de un texto escrito; la comunicación escrita; la observación, descripción y análisis del entorno; la recepción e interpretación de los mensajes de los medios de comunicación modernos, y la capacidad de trabajar en grupo.

[...] para conseguir que todas las personas manejen los códigos de la modernidad, se hace necesario universalizar la cobertura de la escuela primaria para que todos los niños adquieran las destrezas fundamentales [...] (CEPAL/OREALC, 1992, p. 76-77).

La escuela como lugar de enseñanza, aunque tradicional y moderna en muchas de sus prácticas tiene que

Promover de manera adecuada las dinámicas de la escritura, siendo una de sus mayores funciones, por utilizar un término que traduce la practicidad del proceso de enseñanza, o bien, enseñanza-aprendizaje. Y considerando el relevante papel que cumple la escuela, como institución de la sociedad moderna, en la reproducción de los modelos y las estructuras que soportan las bases sociales, es esta la encargada de dotar a los individuos de las herramientas fundamentales para lograr que sean capaces de escribir sus vivencias, sus experiencias, sus deseos, sus sueños, sus quimeras, por tanto, su historia (EOH, 2013, p. 8 *apud* Rubio, 2014, p. 36).

La segunda posición interroga a la Escuela como institución que tiene una función social clave y por lo tanto debe adaptarse a las dinámicas actuales, especialmente, debe responder a los retos que las nuevas Tecnologías de la información y las comunicaciones – TIC's proponen en los procesos de formación de las nuevas generaciones. En este caso el estudio sobre Saberes Escolares Tecnomediados presenta claramente esta posición de la crítica y desde ella se afirma, por ejemplo que

A la escuela le corresponde “atemperar” sus prácticas específicas en relación con estos saberes tecnomediados, con el fin de comprender el carácter hipertextual, conectivo, colaborativo e interactivo de sus narrativas y lo que ello ofrece como enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que no solamente están mediados por los dispositivos digitales, sino por entornos tecnológicos escriturales diversos y por objetos y artefactos en los que se les apuestan saberes y narrativas particulares (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2014, p. 10).

La noción escuela es usada para reflexionar sobre las prácticas educativas actuales. En estos análisis se contraponen las prácticas educativas tradicionales — vinculadas a una forma del saber enciclopédico — a nuevas prácticas educativas, asociadas a saberes que

Se des-localizan de la centralidad de la escuela, de los modelos letrados, de los marcos disciplinares lineales, secuenciales y verticales que los legitiman, y se nutren de múltiples códigos y lenguajes; es por ello, que podemos caracterizarlos como saberes mosaico (1996), hechos de objetos móviles y fronteras difusas, de intertextualidades y bricolajes (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2014, p. 13).

En este sentido, se señala que la escuela no es el único lugar de legitimación del saber, constituyéndose sólo en una de las instituciones sociales encargadas de la formación de los nuevos y la circulación y reconocimiento de los saberes. Es interesante señalar que aunque se reconocen los medios masivos de información y comunicación, así como diversas prácticas culturales contemporáneas, como escenarios por donde transitan diversos saberes y se garantiza la formación de los más jóvenes, la demanda de transformación de la escuela es permanente. Así en algunos documentos se afirma

Que la escuela ha desarrollado un lánguido ritmo de transformación y una frágil capacidad de adaptación a su entorno pero también, y de manera no menos visible, a sus protagonistas. Son los alumnos, los padres de familia y los maestros, quienes se adaptan a una escuela que poco los consulta y menos los escucha (Medellín, Torres y Avella, 2013, p. 4).

Y por eso mismo

La escuela puede cambiar. Cómo no. Esa es su esencia: el cambio, la transformación, la evolución, puesto que está en permanente contacto con las nuevas generaciones a las cuales se debe y que son al mismo tiempo el faro y el termómetro de la evolución. No podemos olvidar que, como la mente humana, la escuela es una creación humana, y que como afirma Gardner, "todas las creaciones humanas se pueden cambiar (Medellín, Torres y Avella, 2013, p. 17).

En términos generales, puede afirmarse que estas lecturas y comprensiones sobre la escuela retoman elementos de las reflexiones adelantadas entre finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, a partir de lo que se conoce como movimiento de Escuela Nueva. En la línea de pensamiento derivada de este movimiento, la escuela se dibuja como una institución que debe atender determinadas necesidades e intereses sociales e individuales, además de promover no tanto la aproximación y conocimiento de saberes existentes, sino la construcción de saberes a partir de la experiencia y necesidades de los individuos. La propuesta que aparece de forma reiterada en los documentos, es la de construir otra forma de escuela, una escuela 'humana' donde se promueven procesos democráticos, inclusivos, participativos y en donde la felicidad de los estudiantes sea un punto crucial. Sin embargo, estas afirmaciones no pasan de ser enunciados generales que no se aclaran, analizan o profundizan; es más, aunque estas reflexiones se proponen como críticas a las condiciones de la educación escolar contemporánea, en ellas la crítica a la escuela se esboza erigiendo banderas que, en la mayoría de los casos, defienden y promueven prácticas de individualización y responsabilización de los sujetos que actúan según sus propios intereses y como empresarios de sí mismos. Individuos competentes para el mercado pero cada vez más incapaces de convivir juntos y tejer nexos sociales.

En el último sentido y pensando el diseño del Componente Escuela currículo y pedagogía, emergen preguntas acerca de la distancia que es posible tomar de esas miradas sobre la escuela, la histórica y la contemporánea, también sobre otras posibles formas de pensar y orientar los estudios sobre la escuela que reconozcan sus posibilidades y riquezas, más allá de la crítica. Tal vez sea necesario pensar de otro modo la relación que se establece con la escuela y, quizá, pensar al lado de Maarten Simons y Jan Masschelein (2014) que la "Defensa de la escuela" *¡es una cuestión pública!*

2. Sobre el currículo¹⁴

Una mirada general

La noción de currículum o currículo ocupa un lugar central en la definición de muchas de las políticas educativas actuales, así como en los discursos de quienes buscan plantear propuestas educativas alternativas. Para comprender mejor lo que está en juego cuando se proponen estas políticas y estos debates sobre las reformas curriculares — el aumento, ajuste, disminución, autonomía, o libertad curricular — es necesario realizar una mirada histórica que ayude a percibir la riqueza y posibilidades que este concepto ofrece, pues es una noción clave en el desarrollo de la pedagogía moderna y, en particular, de la conformación de la tradición pedagógica anglosajona.

De acuerdo con los planteamientos de Noguera (2012), las prácticas pedagógicas de la Modernidad están en estrecha relación con la constitución de formas particulares de gobierno, esto es, conducción de la conducta de sí y de los otros, que a su vez posibilitaron la emergencia de conceptos, nociones y saberes relacionados con la pedagogía. De forma general, pueden identificarse dos momentos de configuración de la pedagogía moderna: un momento de énfasis disciplinar — que operó desde el siglo XVI y hasta la primera mitad del siglo XVIII — cuya principal expresión es la Didáctica y que está asociado al uso de nociones como instrucción y enseñanza en los discursos pedagógicos; otro momento de énfasis liberal — que se organizó desde la segunda mitad del siglo XVIII y continúa vigente hasta hoy — en el cual, nociones como especie humana, medio y libertad, fueron claves para la emergencia del concepto de educación. La educación tuvo sus mayores expresiones en los procesos de estatización de la enseñanza — esto es, en la conformación de sistemas educativos nacionales desde finales del siglo XIX — y en los de configuración de las tradiciones pedagógicas germana, francófona y anglosajona.

Si bien cada una de estas tradiciones tiene unas características y conceptos particulares, para percibir las posibilidades que el concepto de currículo ofrece, es necesario revisar con mayor detenimiento la tradición o cultura pedagógica anglosajona, pues es en ella que la noción de currículo ocupa un lugar fundamental: se trata de una noción que remite a preguntas tanto por el modo de organizar los contenidos (planes de estudio) como por las actividades de enseñanza y aprendizaje que no necesariamente está asociadas a los planes de estudio.

Para entender mejor la observación anterior, es importante acudir a los análisis de David Hamilton en los cuales señala que la palabra *currículum* apareció en la Universidad de Glasgow en 1633 como una metáfora para la formación de los predicadores calvinistas que asistían a dicha institución. Esta metáfora expresaba a través de la idea de una carrera atlética el recorrido que debían hacer los estudiantes durante varios años con el fin de alcanzar una instrucción adecuada a su función en las comunidades. Tal noción, junto a otras expresadas en

¹⁴ Sección ajustada a partir del producto 3 (radicado el 9 de julio de 2014) y ampliada con la reflexión presentada en el módulo currículo entregado con este producto y que recoge las reflexiones elaboradas y entregadas por el contratista Gustavo Parra como producto 5 (contrato 010 de 2014).

reflexiones del mismo tiempo — como las *Scholae in liberales artes* de Peter Ramus, la *Ratio Studiorum* de los Jesuitas, la *Didáctica Magna* de Comenio y la *Guía de las Escuela Cristianas* de La Salle — son expresión del momento de énfasis disciplinar de la pedagogía, en tanto iniciativas que corresponden a formas más o menos prescriptivas de organización de la enseñanza. Así mismo, el vínculo que más adelante se dio entre la didáctica alemana y el currículum anglosajón es una muestra de esas maneras secuenciales y disciplinares de pensar y organizar la enseñanza. Al respecto, Daniel Tröhler (2012) señala que los lenguajes de la educación son una forma laicizada de ideas relativas a la salvación religiosa, y que ellos no sólo tienen una procedencia de tipo protestante, pues también del lado católico es posible encontrar iniciativas en esa dirección, aunque con un acento menor en lo individual y la interioridad del sujeto, y más en lo colectivo y el comportamiento moral condicionado desde el exterior.

Esta idea de currículum adquirió una nueva orientación en la lectura y apropiación que de ella se hizo en el marco de la filosofía utilitarista inglesa y la filosofía pragmatista norteamericana. En el primer caso, el del utilitarismo inglés, los planteamientos de Herbert Spencer proponen la educación como una práctica ordenada de modo racional, en correspondencia con un principio de utilidad que permite organizar las actividades educativas como una forma de disponer al sujeto para la vida adulta. En el segundo caso, el del pragmatismo norteamericano, planteamientos como los de John Dewey describen el currículum como serie de actividades vinculadas al medio del niño, que se desarrolla en ciclos de tiempo relativamente cortos y que procura reconocer y resolver problemas vinculados a la experiencia. En este último caso, debe anotarse que la postura de Dewey no fue la más empleada en el ámbito norteamericano, pues respecto a la noción de currículum ideas como las de Franklin Bobbit — generar experiencias para desarrollar habilidades en el individuo — y Edwin Thorndike — división de actividades del currículum en correspondencia con las actividades humanas para permitir el ajuste del individuo al ambiente de su tiempo — tuvieron mayor difusión y eco en la sociedad industrializada de los Estados Unidos en la primera mitad del siglo XX.

La noción de currículum adquirió mayor despliegue e importancia durante la segunda mitad del siglo XX. En ese periodo ella se constituyó en un referente central de los procesos de reforma emprendidos como parte del proceso de ‘mundialización de la educación’, después de la Segunda Guerra Mundial. Así, fue entre las décadas de 1950 y 1960 que ocurrió una explosión de las teorías curriculares, esas nuevas perspectivas enfatizaron en la necesidad de hacer currículos reales, a partir de las vivencias de las instituciones más que desde las políticas globales del sistema educativo. Ese nuevo énfasis se apoyó en un supuesto simple: es en las aulas de clase donde realmente se define qué es lo que se enseña o no, cuáles actividades es preciso desarrollar en la escuela y cuáles deben evitarse, de acuerdo con las condiciones y posibilidades que la realidad de los estudiantes permita. Al mismo tiempo ocurrió el florecimiento de los estudios curriculares — en los cuales se reivindicaron miradas y argumentos éticos, morales, políticos y filosóficos —, y las políticas estatales en torno al currículo fueron aumentando, muchas de ellas con base en los requerimientos de organismos de cooperación internacional y en los desarrollos de la tecnología educativa, los modelos de

evaluación orientados hacia la eficiencia y la eficacia, la importancia de orientar el currículo hacia la ciencia como fundamento de la industria y la cultura, entre otros aspectos.

Desde la década de 1980 y hasta hoy, las ideas sobre el currículo tomaron una perspectiva que combina la dimensión de las políticas educativas con lo que ocurre en el aula de clases. En esta dirección, los análisis que se realizaron desde las teorías críticas de base marxista permiten ver la configuración de dos líneas de trabajo: de una parte, con mayor énfasis en los contenidos (visibles o no) que se ponen a circular en la escuela, están las pedagogías críticas; de otra parte, con un acento especial en las formas de organización y las experiencias de lucha de las clases trabajadoras, se encuentran las miradas desde la educación popular. Un elemento importante para estos análisis está asociado a la idea de currículum oculto, la cual apareció en los discursos educativos que desde mediados de siglo señalaban tanto los contenidos, actitudes y valores que se consideraban implícitos en el proceso de escolarización, como las formas en que a través de ésta se reproducían formas de organización social y esquemas de segregación por clase social y económica, género, cultura, etc. Estos análisis constituyen un punto de referencia que se complementa con el énfasis que desde hace casi tres décadas se pone sobre la evaluación masiva como una forma de homogenización de prácticas y concepciones de currículum, una expresión más de cierta visión milenaria que supone que a través de la escolarización es posible alcanzar o por lo menos aproximarse a los ideales de democracia, prosperidad económica y bienestar espiritual.

Una lectura de conjunto sobre procedencia y usos contemporáneos del concepto

Las formas como el concepto de currículo fue apropiado y usado durante el último siglo se pueden caracterizar a partir de cinco elementos. Ellos se derivan de la lectura y revisión documental realizadas y marcan rutas posibles para su abordaje, según sean los intereses de investigación que se definan desde el Componente escuela, currículo y pedagogía.

Primer elemento, derivado de la lectura de los análisis que realiza Kemmis (1993), señala que David Hamilton y María Gibbons (1980) realizaron uno de los estudios más importantes acerca de la procedencia y uso de los términos *clase* y *currículum* en los países angloparlantes. Ellos mostraron que el término *currículum* aparece registrado por primera vez en 1633, en países de habla inglesa, puntualmente en la Universidad de Glasgow. En ese sentido, y como ya se señaló antes, reconocer que palabra procede del latín, de un término usado para nombrar una pista circular de atletismo — traducida como ‘pista de carreras de carros’. Al parecer, esta palabra fue apropiada por los jesuitas desde fines del Siglo XVI y usada para referir la *disciplina* “un orden estructural más que secuencial” lo que la diferencia de la *ratio studiorum* que se refiere al “esquema de estudios, más que a una tabla secuencial de contenidos o *syllabus*” (p. 11). Entonces, en esta perspectiva, el *currículum* remite a cierta idea de totalidad — ciclo completo — y de secuencia ordenada — la metáfora del progreso en una carrera de atletismo.

Según el estudio de Hamilton y Gibbons, las dos nociones — *disciplina* y *ratio studiorum* — se articularon y sustentaron en una perspectiva marcada por el calvinismo, que llevó a la reestructuración del denominado *currículum* de los estudiantes de la Universidad de

Glasgow. Ese es un punto que marca una de las posibles rutas para el análisis del currículo: uso de la palabra *curriculum*, como término técnico que orientó el proceso de transformación tanto de la educación de la Universidad de Glasgow como de la enseñanza en Escocia y, posteriormente, tuvo un uso generalizado en diversos países. En otras palabras, un primer elemento importante para el análisis de concepto es reconocer que su aparición estuvo marcada por circunstancias sociales, económicas, políticas e históricas de la Europa continental, en particular, aquellas asociadas con la Reforma Calvinista Escocesa (Kemmis, 1993), y es por eso que, en sentido estricto y como confirma Noguera-Ramírez (2012): en el campo de la educación sólo se habló de *curriculum* desde el siglo XVII.

Segundo elemento, derivado de la lectura de los análisis que proponen Freedman y Popkewitz (1999) acerca de la emergencia del discurso del *curriculum* en Norteamérica. Según estos autores, fue en el periodo comprendido entre 1860 y 1920 que apareció el discurso contemporáneo del *curriculum*; un momento de importante crecimiento tecnológico, urbano y comercial, que significó transformaciones en el estilo de vida. Nuevas formas de relacionarse entre países, entre personas y la definición del conocimiento profesional marcaron ese momento: con la variación de las condiciones materiales, también cambiaron las formas de pensar de la clase media, así como sus estructuras ocupacionales y con ellas emergió un nuevo grupo de profesionales que intentaron darle una nueva dirección e interpretación a la transformación social que estaban viviendo.

Tras el surgimiento de esos nuevos grupos profesionales que intentaban estudiar la experiencia práctica utilizable en los asuntos públicos, se conformaron departamentos de ciencias sociales y de psicología que aportaran conocimientos especializados para resolver problemáticas sociales y políticas. De la conformación de estos nuevos grupos profesionales, se desprende una nueva forma de interpretar los hechos sociales y personales y, a partir de ese momento, se reorganizó el trabajo por medio de la producción tecnológica y las organizaciones burocráticas con el fin de controlar procesos sociales. Al respecto Freedman y Popkewitz (1999) afirman que estos dos acontecimientos abrieron el camino para un “pensamiento contemporáneo del currículo” (p. 90). Ellos señalan como características propias de este nuevo estilo de conocimiento que

Existe la suposición de que el trabajo se puede relacionar con la máquina, que la realidad tiene unidades autónomas que se pueden relacionar entre sí. Los componentes son interdependientes y secuenciales unos con otros. La relación es a menudo impuesta al pensar en el acontecimiento y personas de forma taxonómica. Hay que introducir en los asuntos sociales un sentido de ordenación y jerarquía en los acontecimientos (p. 90).

Adicionalmente, la abstracción empieza a ocupar un lugar importante en el proceso de trabajo, que se hace explícito y moral a través de la burocracia. Y la tarea concreta se elabora en relación a unos objetivos más grandes de producción que normalmente el trabajador no conoce. La visión que se tiene de las personas dentro de las instituciones asume formas objetivas e iguales en apariencia. Se desarrolla la “ingeniería humana” y el “control de la emoción”, en cuyo marco la “cualidad humana” no debe interferir en los procesos laborales. Al respecto, tanto la psicología humana como el behaviorismo aportan argumentos para que las prácticas tecnológicas sirvan de referencia para gestionar y controlar las tensiones sociales...

“Además, la investigación en la industria, la publicidad y la pedagogía se concentran en estrategias fructíferas para organizar el espacio y el tiempo privado y público” (p. 90).

Otra característica es la aparición de la noción ‘rol’ por medio de un lenguaje teórico que permitió que una ‘pluralidad’ de realidades se convirtieran en parte de las descripciones públicas de las vidas de las personas; en otras palabras, las personas empiezan a definirse a sí mismos como aquellos sujetos que tienen una vida laboral y una vida privada, entre otras. En ese momento es posible ver cómo a través de la aplicación de la analogía con la máquina se crea una ‘inventiva solucionadora de problemas’ que implica la reparación de partes específicas del sistema social; esa fue una manera de reformar partes específicas de elementos componentes de un sistema más grande. Incluso, el sentido común se transforma para ser organizado como un sistema organizado y racional de conocimiento, alimentado por profesionales y expertos.

En el ámbito educativo, lo anterior, se traduce a reformas en la formación de los profesores, comprobación y medición de los resultados en la escuela y en un esfuerzo por producir estilos burocráticos y tecnológicos de cognición. Es innegable la influencia que tuvo la psicología en la reformulación y la socialización moral que habrían de darse en el ideal de la sociedad democrática propia de finales del siglo XIX en Estados Unidos. “La psicología se convirtió en una forma de hablar sobre todas las personas, como si estas tuvieran los mismos mecanismos y el mismo potencial, pero con debilidades y puntos fuertes individuales” (Freedman; Popkewitz, 1999, p. 102); así la pedagogía¹⁵ también toma formas funcionales “transformando los temas de diferenciación social en la escolarización en problemas de la ordenación eficiente de las tareas de la enseñanza y de la medición del aprendizaje” (p. 102).

Siguiendo a O’ Donnell y a Hall, los autores plantean la relación de la psicología con la convicción eficiente de un orden religioso; legitiman la cultura cristiana que ya se veía cuestionada por la biología. Además al centrarse en las capacidades personales, el carácter y la conducta y la evaluación adecuada a su medio, empezó a tener fines utilitaristas, entonces de forma práctica se ligó con normas institucionales, rechazando la preocupación por la conciencia que teóricos como Wundt en Alemania habían estudiado.

De esa situación, al parecer se deriva una articulación entre los programas de investigación centrados en el niño, el desarrollo de la psicología clínica y desarrollos a nivel político y económico. En este sentido, se entiende que en el periodo comprendido entre 1902 y 1922, ocurriera una fuerte inversión en programas educativos y que se partiera del presupuesto de que la psicología aportaría las respuestas a los problemas de la enseñanza, “puesto que ésta era el problema psicológico del aprendizaje” (Freedman; Popkewitz, 1999, p. 104).

Tercer elemento, derivado de la lectura de los análisis que realiza Kansanen (1998) sobre la emergencia de una perspectiva que cruza las tradiciones o culturas pedagógicas con el abordaje del currículo y la didáctica en el marco de la tradición Alemana. Al respecto, este autor plantea el currículo y la didáctica como doctrinas prácticas normativas por naturaleza. Específicamente, la didáctica se caracterizaría por pertenecer a la tradición Alemana y, a partir del siglo XVII, surgiría como el método general de análisis de la enseñanza. La didáctica

¹⁵ Al respecto afirma Hall que “La pedagogía es un campo de la psicología aplicada y si esta última se conoce, no es difícil efectuar la aplicación” (*apud* Freedman; Popkewitz; 1999; pp. 104).

se constituye como el contraste a los métodos lógicos de análisis de contenido de la enseñanza que se consideraban como la mejor forma de producir el contenido de la enseñanza para producir el aprendizaje.

Sin embargo, a partir del siglo XX se produjeron reformas que enfocaron su interés en actividades centradas en el niño. En 1960 emergieron dos paradigmas fuertes: el empírico-analítico y la didáctica crítico-comunicativa basada en los planteamientos de Habermas con variaciones locales. Estos paradigmas en la línea alemana se caracterizaron por tener una forma de pensamiento filosófico, de teorización y deconstrucción de modo teórico. La didáctica, entendida como el 'arte de enseñar', tuvo una comprensión propia en el contexto anglófono, vinculada principalmente a la noción de aprendizaje. En tal sentido, una definición la didáctica aparece como un modelo o sistema acerca de las maneras de abordar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Entonces, la didáctica en un primer momento se caracterizó por ser descriptiva y estar dirigida al maestro, partiendo de una base filosófica fuerte; en otro momento y a partir de la denominada investigación anglosajona, se dibujó como empírica y, por tanto, basado menos en la didáctica y más en los resultados y las conclusiones prácticas de la investigación en el aula con énfasis en lo psicológico.

Estos elementos empíricos de la tradición anglófona se cruzaron con las comprensiones desarrolladas por la didáctica alemana y, entonces, la psicología educativa como producto de la relación entre la psicología de la educación y la didáctica fue el aspecto práctico de los métodos de enseñanza que posteriormente se convirtieron en los supuestos teóricos del currículo en diferentes tradiciones y perspectivas de abordaje. Desde esa perspectiva no es posible el análisis de la didáctica sin considerar el significado del currículo. El currículo en la tradición anglófona se ha mantenido presente, no obstante, en la tradición alemana sufrió una serie de desplazamientos: uno de ellos y tal vez el más importante, el que ocurrió en el Siglo XVIII cuando el término 'plan de enseñanza' (*lehrplan*) reemplazó al de currículo. Otro, el que ocurre hacia 1968 cuando Robison retoma de nuevo la palabra currículo, al parecer por la apropiación que hizo de los discursos anglosajones, y a partir de la cual afirmó que ella debía entenderse como una versión mejor del plan de enseñanza.

El plan de enseñanza se constituye como ese elemento que le permite al profesor saber cómo organizar las actividades al enseñar un tema concreto y elegir el contenido en función del alumno y del aprendizaje. El currículo se compone de todas las experiencias organizadas durante el tiempo en que la escuela asume la responsabilidad de enseñar al alumno, este currículo contendría, además, algunas experiencias no planificadas pero que ayudan a cumplir los objetivos de la enseñanza.

De esta forma se amplía el significado y alcance de la noción currículo, aproximándola a la tradicional noción de didáctica. Al respecto Klafki (1974) describió las viejas direcciones de los modelos didácticos alemanes, pero incluyó aspectos de la planificación y evaluación del currículo propio de la tradición anglófona; así parece más evidente que fue en el encuentro de estas dos tradiciones que emerge una nueva concepción: aquella que planteó cuestiones diferentes al problema de la didáctica relacionadas con la investigación, el desarrollo y la planificación hacia la década de 1970. En este sentido, es importante destacar que los años siguientes estuvieron marcados por la emergencia de cierto paralelismo ente didáctica y

currículo, razón por la cual comenzaron a ser presentados como ámbitos paralelos de una misma subdisciplina: la educación.

Cuarto elemento, derivado de las tres lecturas anteriores, reconocer que las concepciones de currículo construidas a partir de las tradiciones anglófona y germana reflejan concepciones de hombre y de sociedad particulares. En ese sentido, al parecer, las formas que esta noción tomó en la contemporaneidad responden a las apropiaciones de las discusiones inscritas en las tradiciones o culturas que las precedieron, pero también a las demandas de la vida actual y, por eso mismo, responden a sistemas de valores específicos. Así, según señalaron Freedman y Popkewitz (1998): cada sistema de valores que orienta el currículo es “relativo a la función social de la escolarización y a los intereses políticos que subyacen en la pedagogía” (p. 87). Atendiendo esta afirmación, la Tabla 1 presenta un ejercicio de lectura que permite ver algunas transformaciones en el uso del término currículo que estarían relacionadas con condiciones de emergencia particulares: las intencionalidades y circunstancias sociales, las tensiones e intereses políticos que marcaron los procesos de escolarización, etc.

Tabla 1: Concepciones de Currículo (1935- 1999)

Autor	Año	Definición
Caswell y Campbell	1935	Conjunto de experiencias que los alumnos llevan a cabo bajo la orientación de la escuela.
Bester	1958	Programa de conocimientos válidos y esenciales que se transmiten sistemáticamente en la escuela para desarrollar la mente y entrenar la inteligencia.
Johnson	1967	Es una serie estructurada de objetivos de aprendizaje que se aspira lograr.
Kearney y Cook	1969	Experiencias que el estudiante lleva a cabo bajo la tutela de la escuela.
Taba	1974	En esencia un plan de aprendizaje.
Young	1980	Es el mecanismo a través del cual el conocimiento se distribuye socialmente. Con ello la naturaleza del saber impartido por la escuela se sitúa como uno de los problemas centrales a plantear y a discutir.
Stenhouse	1981	Tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.
Lundgren	1981	Es lo que tiene detrás toda la educación, transformando las metas básicas de la misma en estrategias de enseñanza. Tratarlo como algo dado o una realidad objetiva y no como un proceso en el que podemos realizar cortes transversales y ver cómo está configurado en un momento dado.
Heubner	1983	Es la forma de acceder al conocimiento, no pudiendo agotar su significado en algo estático, sino a través de las condiciones en que realizan y se convierte en una forma particular de ponerse en contacto con la cultura.
Whity	1985	Es una invención social que refleja elecciones sociales conscientes e inconscientes, concordantes con los valores y creencias de los grupos dominantes de la sociedad.
Apple	1985	Enfoque puramente economicista para comprender el poder reproductor de la educación, explica como los resultados de la

		escuela son creados también por ella misma, en tanto que es una instancia de mediación cultural.
Zabalza	1987	Es el conjunto de supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos de que se dan para alcanzar: el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que se considera importante trabajar en la escuela.
Coll	1987	Proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución.
Grundy	1987	No es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas.
Gimeno	1988	Es el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación entre el conocimiento o la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos, entre la teoría (ideas, supuestos y aspiraciones) y la práctica posible, dadas unas determinadas condiciones.
Gil y López	1999	Es un escenario de negociación cultural entre sentidos, búsquedas, prácticas, contenidos, recursos, de la comunidad educativa, para la configuración de proyectos significativos pedagógica, social y epistemológicamente.

Quinto elemento, derivado de la lectura de Kemmis (1993) y Grundy (1998), acerca de posibles clasificaciones para las reflexiones contemporáneas sobre el currículo. Aunque estos dos autores tienen perspectivas de abordaje diferente para los temas del currículo, la clasificación que Kemmis propone corresponde a propuesta de Grundy y, en ese sentido, es posible reconocer tres teorías que sustentan los análisis del currículo en la contemporaneidad: una teoría técnica, una crítica y otra práctica.

La *teoría técnica sobre el currículum* se basa en la ciencia psicológica aplicada y considera a la sociedad y a la cultura como una trama externa a la escolarización y al currículum. En este caso el currículo se caracteriza por responder a las necesidades y objetivos sociales, él se encuentra en función de la educación y las tareas que ella deba resolver. Kemmis relaciona la teoría técnica del currículo con los sistemas tecnológicos de producción; considerándola como científica, burocrática y tecnicista. Esta teoría considera a la escuela como un instrumento de reproducción social que impulsa los modelos de control social. Desde esta perspectiva se define el currículo como ese mecanismo que “prescribe, organiza, determina, orienta y controla, los docentes diestros aplican esta teoría y comprueban los logros a través de sus acercamientos con los objetivos previstos. No hay participación de los docentes ni de los alumnos en los sistemas de evaluación” (Grundy, 1998, p. 49). Este enfoque técnico concibe la educación como un mero ejercicio tecnológico que se evidencia un espíritu instructivo; la totalidad del quehacer educativo se define como una operación técnica donde se aplican teorías como la de gestión de sistemas (Grundy, 1998).

La *teoría crítica del currículo* se caracteriza por ser una propuesta que busca diseñar el currículo fuera de la escuela. En este caso se propone la separación entre lo cultural, lo social y la acción cultural. Los análisis de Ralph Tyler son representativos de esta perspectiva que se sustenta en modelos relacionados con la racionalidad, eficacia y eficiencia. Una sociedad diferenciada exige una base racional para la diferenciación de la fuerza de trabajo: si la

‘educación de masas’ es la productora de la fuerza de trabajo, la visión del diseño curricular debe ser técnica (Lundgren, 1983). Es visión técnica debe basarse en la selección de contenidos, la organización y secuencia en el marco de unos principios psicológicos, y la determinación y evaluación de los métodos eficientes y eficaces de transmisión (experiencias de aprendizaje). Se trata de una perspectiva crítica que reconoce el uso de la tecnología de la especificación conductual de contenidos así como la medida del logro — mediante test y exámenes estandarizados — como herramientas claves en la educación del pueblo.

La teoría práctica del currículum apunta a una comprensión del medio y del modo como el sujeto es capaz de interactuar con él. Según Grundy es una teoría que se basa en el interés práctico, cuya orientación es que la especie humana pueda vivir en el mundo y, formando parte de él, pueda vivir con los otros. Schwab (1969) señaló que el campo del currículum estaba moribundo por estar fijado en una visión teórica y hace un llamado a pensarlo desde una visión práctica que permita la innovación, según sean cada una de las realidades escolares. Para este autor, las artes prácticas operan como posibilitadoras de la transformación progresiva a partir de los problemas reales. Esta perspectiva práctica pretende generar soluciones alternativas a los problemas curriculares y hacer posible un método de deliberación práctica, entendido como una forma de problematizar los medios y los fines del currículum. En esta teoría los profesores son los actores principales y son ellos quienes pueden proponer una visión más filosófica de la naturaleza y dirección de la escuela. Aquí se rechaza que la responsabilidad del currículum esté en agentes externos y, aunque no se profundiza en el papel político de los maestros en las decisiones y cambios, si se marca una fuerza en la necesidad de escuchar sus experiencias.

El currículum en los documentos, informes y productos entregados al IDEP

Las diferentes conceptualizaciones y procesos históricos relacionados con la noción de currículum podrían parecer lejanas de realidades y contextos como los que se dan en Colombia. Sin embargo, como lo mostró el trabajo de Martínez, Castro y Noguera (2004), los procesos de reforma educativa que se dieron en nuestro país e incluso en América Latina, están estrechamente vinculados con la comprensión que se tiene de currículum. Tres tesis propuestas por estos autores, son centrales para entender la forma como se usó y apropió este concepto en los discursos pedagógicos nacionales:

- a) Entre las décadas de 1940 y 1960 se evidenció un cambio en la concepción del campo educativo que reorienta fines sociales, estructura y funcionamiento de la educación tal y como venía operando desde finales del siglo XIX.
- b) Esa ruptura en el campo educativo operó tanto en lo macro — políticas y discursos educativos — como en lo micro — prácticas de enseñanza — y se expresó a través de: la vinculación de la educación con el problema del desarrollo económico y social; el carácter multinacional de los asuntos y problemas educativos, con un apoyo mayor de organismos de cooperación internacional; y una nueva racionalidad que empezó a operar en el campo educativo a través de la tecnología educativa, la tecnología instruccional y el planeamiento integral de la educación, todos ellos asuntos afincados en la teoría general de sistemas.

c) La aparición del campo del currículo como escenario que permite describir saberes, procedimientos y técnicas para la organización de la instrucción, bajo el principio de la determinación de objetivos específicos con el propósito de alcanzar aprendizajes efectivos, visibles en comportamientos, habilidades y destrezas.

Estos elementos se recompusieron durante el último lustro del siglo XX y hasta hoy adquirieron un énfasis marcado por la evaluación de competencias que, en el país, significó colocar a la educación en el centro de las estrategias que buscan alcanzar mejores posibilidades económicas y sociales para el país. Esta forma de leer y entender los temas del currículo hace eco en las reflexiones y análisis que presentan los productos e informes de investigación entregados al IDEP y revisados para realizar el balance documental que sustentan el diseño estratégico. La forma como aparece la noción Currículo en estos informes y productos se caracteriza por su formulación a partir de la diferenciación entre currículo y plan de estudios.

En ese sentido, aunque el plan de estudios se reconoce como una parte del currículo no son claros los argumentos y perspectivas teóricas para tal afirmación y, en la mayoría de casos, se señalan como afirmación derivada de la perspectiva crítica de autores como Apple (1985, 1986, 1987), Stenhouse (1984) y Giroux (1981, 1984, 1989), entre otros. Así, es posible encontrar en los documentos citas que afirman que

[...] no puede entonces indicarse como currículo un plan de estudios, ni un esquema distributivo de disciplinas y contenidos según grados, intensidades y niveles. Debe de manera más profunda, considerarse como el curso de acción, un objeto de acción simbólico y significativo para maestros y estudiantes, encarnado en palabras, imágenes, sonidos, juegos o lo que fuere (Stenhouse, 1984, s/p *apud* Lozano, 2012, p. 13).

De hecho, en los documentos hay ausencia de referencias a la diferencia que, para el caso nacional, propone la *Ley General de educación 115 de 1994* cuando define el currículo como

[...] el conjunto de criterios, planes de estudios, programas, metodología, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (Artículo 76).

Así mismo, cuando define el plan de estudios como “el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos” (Artículo 79).

Ahora bien, siguiendo la línea crítica predominante en los documentos, la referencia al currículo se presenta como posibilidad de reconocerlo en tanto construcción social y herramienta emancipadora. El currículo aparece entonces como una estrategia para organizar y garantizar una escuela democrática, participativa y humana que responda a las necesidades y realidades de los estudiantes. Así, por ejemplo, aparecen afirmaciones que señalan

La estructura curricular, por su parte, en tanto cifra toda la mirada educativa en conjunto y perfila las perspectivas antropológica, epistemológica, social, didáctica y evaluativa del proceso de enseñanza y aprendizaje. El currículo,

así, es comprendido como: práctica social en donde podemos advertir multitud de intereses y puede ser analizada su función social en tanto reproducción cultural, social, política e ideológica, o también como resistencia y producción cultural emancipatoria (Palacín Gladiz, s/a, p. 1 *apud* López 2012).

También aparece la posibilidad de entenderlo como aquel espacio de normatización del saber, en donde ocurre la selección y definición de lo que debe estar o no presente en el plan de estudios. En este camino Marín (2013) afirma que en un buen número de trabajos e investigaciones

El currículo es entendido como un escenario de normatización del saber y, por lo tanto, como el espacio de selección y definición de lo que debe hacer parte o no del currículo y el plan de estudios. En ese contexto, la evaluación se constituye en el complemento necesario para la verificación del proceso de normatización operado a través del currículo (p. 17).

Aunque se pueden encontrar referencias a las dos perspectivas — herramienta emancipadora y espacio de normatización del saber — existe una importante tendencia por reconocer la primera y derivar de ella el ‘deber ser’ del currículo en los tiempos contemporáneos.

En la aproximación histórica y teórica que adelanta Parra (2014) es posible identificar la importante relación-diferencia entre las nociones de currículo y pedagogía, lo que de hecho se configura en un importante aporte para pensar en el rastreo documental de la segunda noción y el diseño conceptual del componente que se complementa con el de la noción escuela descrita anteriormente. Es importante señalar que en los documentos revisados se percibe un elemento central que complementa la lectura histórica realizada en la primera parte de este documento sobre currículo, se trata del reconocimiento de por lo menos dos tendencias que marcaron la definición de currículo en el país: la primera, predominante hasta la década de setenta, proponía pensarlo como un conjunto de experiencias organizadas durante el tiempo en que la escuela asume la responsabilidad de enseñar al alumno; la segunda, desarrollada en las tres últimas décadas, orientada por un enfoque didáctico vinculado al tema del desarrollo, la planificación y la evaluación.

La referencia más amplia y clara al concepto de currículo se presenta en el balance bibliográfico de Parra (2014). Allí las preguntas por el significado de la pedagogía y por la relación estrecha entre el saber pedagógico y la constitución de formas particulares de conducción en la Modernidad son el marco para describir la configuración de las llamadas Tradiciones o Culturas pedagógicas modernas: germana, francófona y anglosajona. Este rastreo señala la importancia de identificar los rasgos característicos de la noción currículo, así como la historicidad del concepto que se ha configurado en torno a ella y las diferentes formas que asumió según sean los grupos sociales y las formas como fue apropiada y repensada la noción. Por otra parte es necesario destacar que una perspectiva importante y necesaria para comprender los debates actuales sobre el currículo y las formas como ellos son usados en las reflexiones de los documentos revisados en el balance documental se refiere a las discusiones propuestas por la teoría crítica — M. Apple, L. Bain, H. Giroux, entre otros —, el enfoque constructivista — S. Coll, Gimeno Sacristan, J., Perez Gómez, A., etc. —, y la interpretación hermenéutica — Atkins Elaine, Bruffee, entre otros.

Así, frente al uso y conceptualización propia de la noción de currículo es importante reconocer que el campo de discursos es bastante amplio y que ella puede ser abordada desde diferentes enfoques. La forma como se ha organizado y elaborado la noción de currículo, abrió una interesante perspectiva para la propuesta de diseño estratégico del Componente escuela, currículo y pedagogía, al mismo tiempo que amplió y complejizó la mirada que se puede hacer un componente que articula en su operación y conceptualización nociones tan amplias y debatidas en el campo de la educación como son: currículo, escuela, pedagogía, saberes y mediaciones.

3. Sobre el saber escolar¹⁶

Un panorama general

La discusión sobre el saber y el conocimiento en la escuela parece estar a la orden del día, tanto en las políticas educativas como en las reflexiones académicas y en las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras en las instituciones ¿Qué es importante saber hoy? ¿Qué debería ser aprendido en la escuela? ¿Cómo se puede adecuar eso que se aprende en la escuela a las necesidades del mundo contemporáneo? Se trata de una inquietud formulada de manera negativa, pues más que una pregunta por los conceptos o nociones que se valoran como parte de un legado histórico y cultural, construido por la escuela y pertinente para ser enseñado a las siguientes generaciones, lo que se busca usualmente es cuestionar lo que se hace en la escuela. Desde esta perspectiva, se afirma que las reflexiones y las prácticas deben enfocarse en cualificar los saberes, hacerlos más cercanos o extraerlos de las experiencias que los estudiantes tienen fuera de la escuela, sustraerlos de las experiencias de vida de las comunidades y de los desarrollos científicos recientes, así como derivarlos del uso de las tecnologías digitales, de la comunicación y la información.

De cierta manera, algunas de esas miradas sobre los saberes en la escuela pueden tener un fundamento claro y consistente, que concuerda con una agenda política que busca superar las formas de segregación social a través del proceso de escolarización. De hecho, la mayoría coincide en que ese es un asunto fundamental para cualquier sistema educativo moderno. Sin embargo, ese punto de vista no se pregunta por el saber que emerge y circula en la escuela y que se deriva no sólo de las formas de pensar la educación escolar, sino del ejercicio práctico de la enseñanza y la formación.

En el caso del IDEP la propuesta fue adelantar un estudio que indague por los saberes y no por los conocimientos escolares. Dicho estudio se orientó desde una perspectiva filosófica posestructuralista francesa, en particular, aquella derivada de los estudios arqueo genealógicos de Michel Foucault. Se trata de una apuesta por describir el saber escolar entendido como aquello que Deleuze (1987) denomina como “agenciamiento práctico, un ‘dispositivo’ de enunciados y visibilidades” (p. 79); un saber que se organiza en función de los modos de vida de los humanos y que se “define por esas combinaciones de visible y enunciable específicas de cada estrato” (p. 78) y en un determinado emplazamiento.

Aunque las críticas más fehacientes a la escuela elevan banderas en defensa de los saberes al contraponerlos con el conocimiento especializado del cual se supone son tomados arbitrariamente los conceptos y teorías que se enseñan en la escuela; en este caso, la apuesta fue otra: usar la noción de saberes escolares para reconocer la multiplicidad de estratos en los cuales se hacen visibles y enunciables formas de saber sobre la vida y el mundo. La escuela es uno, entre otros emplazamientos sociales en el cual el saber se informa (toma forma) al lado de preguntas formativas que orientan la acción de los maestros y maestras, al tiempo que configuran (informan) el saber que ahora puede calificarse como escolar. En ese sentido, no

¹⁶ Documento que sistematiza la introducción y cuerpo del módulo sobre saberes que se entrega con este documento y remite al libro producido sobre el tema y al producto que se derivó del contrato 068 de 2013, desarrollado por la contratista Dora Marín Díaz.

sólo se trata de un saber que se orienta por los umbrales de epistemologización, sino por umbrales éticos, políticos y estéticos que definen los modos de conducción de sí mismo y de los otros, así como la relación que como individuos y colectividades establecemos con el mundo (Foucault, 1987).

La pregunta por los saberes que emergen y circulan en la escuela, en esta perspectiva, reconoce que

No basta con hablar de un “umbral de epistemologización”: éste ya está orientado en una dirección que conduce a la ciencia y que todavía atravesará un umbral específico de “cientificidad” y, eventualmente, un “umbral de formalización”. Pero en el estrato [de saber] también existen otros umbrales, orientados de otra forma: umbrales de etización, de estetización, de politización, etc. El saber no es la ciencia, y es inseparable de tal y tal umbral en el que está incluido (Deleuze, 1987, p. 79).

Una lectura de la forma como es usada la noción de saberes escolares en los documentos entregados por los contratistas que adelantan estudios e investigaciones apoyados por el IDEP, permitió asumir esta perspectiva como una posibilidad para pensar una nueva línea de estudios para la investigación educativa del Instituto.

Sobre la forma como aparecen los saberes escolares en los estudio del IDEP

Profundizar la mirada de los saberes escolares, apoyada en algunos de estos planteamientos, pero especialmente sustentada en los análisis derivados de los estudios realizados en el IDEP entre 2013 y 2014 a propósito de tres temáticas — Lenguajes y Comunicación, Arte y Corporeidad, Saberes tecnomediados — es un reto para el IDEP. En los tres casos, el objeto de análisis fue precisamente aquello que pasa en la escuela, lo que orienta la acción de maestros y maestras, en el desarrollo de experiencias pedagógicas que, a propósito de esas temáticas, permiten evidenciar formas del saber que pasando o no todos o alguno de los umbrales, emergen, se configuran y circulan en la escuela, así como las preocupaciones que animan los procesos en las instituciones y que estarían relacionadas con el problema de la formación.

Indagar por las formas como emergen y circulan los saberes escolares en las experiencias y proyectos formulados por los maestros y las maestras, a partir de sus intereses y necesidades profesionales, significó apropiarse otra perspectiva para pensar el problema del saber y el conocimiento escolar. Se trató de formular una pregunta por los saberes considerados ‘escolares’ y que se caracterizan por producirse *en* la escuela o, por circular *en* ella sin ser necesariamente su lugar de producción y que, sin embargo, la definen y la constituyen. En tal sentido, a partir de un balance documental realizado por el IDEP (Marín, 2013), se produjo la fundamentación conceptual del estudio y se identificaron dos maneras de entender los saberes escolares en los documentos revisados: *los saberes enseñables y los saberes sobre la enseñanza*.

Una primera línea de estudios interroga sobre los saberes enseñados o enseñables y se amplía desde dos perspectivas:

La primera perspectiva fundada en las teorías culturalistas, postcoloniales, críticas, que centra sus análisis en la tesis de que los saberes son externos a la escuela y son llevadas a

ella usando criterios de selección arbitrarios. La mayoría de estudios que siguen esta perspectiva definen el saber escolar en función del ‘conocimiento disciplinario’ producido por las comunidades de especialistas y en contraposición de los saberes propios, locales, comunes (Foucault, 2006). Así, se dibuja un saber escolar que se organiza en medio de dos ejes de tensión: El de los niveles de formalización del saber — con el conocimiento científico y el conocimiento local como sus puntos extremos — y el de la subjetivación o de los modos particulares del ser — con la singularidad y la estandarización como puntos de tensión —, es último interrogaría las formas de producción de figuras subjetivas particulares.

La segunda perspectiva interroga los saberes escolares en la forma como ellos son producidos. En esta línea, la pregunta por los saberes escolares está vinculada a diferentes campos de estudio:

Uno esos campos es el de estudios sobre la historia del currículo — en el caso anglosajón —, de las disciplinas escolares — en el caso francófono — y del análisis de los manuales escolares — en el caso español. Desde estas configuraciones, los saberes escolares se entienden como una producción misma de la escuela y no como una reproducción, divulgación o vulgarización del conocimiento científico. Estos saberes se habrían configurado históricamente en relación a unos fines educativos y pedagógicos específicos. Por ejemplo, desde la perspectiva francófona, Chervel (1991) y Julia (1995) enfatizan que los saberes propios de las disciplinas escolares son obra de la institución escolar y no una apropiación a medias de los discursos especializados.

Otro campo es el de estudios sobre los saberes derivados del ejercicio de la enseñanza. En este caso, los análisis en perspectiva histórica examinan la forma de producción y circulación de los saberes *en* la escuela o sobre la enseñanza, fundamentados en desarrollos hechos por la sociología crítica de la educación y la corriente de historia cultural, desde la década de setenta del siglo pasado. En esta línea, la escuela se describe como el escenario para la producción de los saberes escolares: tanto de aquellos producidos por la escuela y que se tornaron objetos de estudio de las comunidades de especialistas, como aquellos apropiados por la escuela y que se transformaron en su objeto de enseñanza y estudio, convirtiéndose en otras formas del saber.

Por ese segundo camino aparecen los saberes escolares que se producen en la práctica profesional del profesor. Esta forma del saber escolar se califica como saber pedagógico y, en tal sentido, tiene dos formas de registros en los estudios que se ocupan de él: la primera como una derivación de las reflexiones sobre los saberes enseñados o enseñables, asociada a la pregunta por el lugar del maestro y de la escuela (sus posiciones éticas y políticas) en la tarea de producir o reproducir un determinado saber — sus posiciones en los procesos de selección y organización de contenidos, por ejemplo; la segunda, como un saber producido por la práctica profesional del maestro, es decir, como un saber que posiciona al maestro como su productor y un sujeto clave en los procesos de elaboración, circulación y actualización de los mismos. En la segunda forma de registro, emergió una línea de investigaciones y estudios denominada ‘pensamiento del profesor’ que se sustenta en dos enfoques: uno de corte cognitivo y otro alternativo.

A partir de el rastreo de las formas como es usada la noción de saber escolar, es claro que la opción por profundizar la mirada de los saberes escolares, apoyada los planteamientos

de la filosofía posestructuralista francesa fue un reto para el IDEP. El cambio de enfoque, o mejor, la apropiación de otro enfoque, se produjo al preguntarse por lo que lleva a los maestros y maestras del Distrito Capital a formular proyectos o experiencias que, en la mayoría de casos, no se vinculan a las disciplinas escolares que enseñan. Así uno de los principales hallazgos fue reconocer que sus proyectos no se refieren a la enseñanza o aprendizaje de un contenidos o temática específica sino a una preocupación por las formas como los estudiantes se relacionan con la vida, con el mundo, con los otros y consigo mismos. Así se hizo evidente que la formación o conducción de los modos de vida éticos, políticos o estéticos era el eje un eje articulador de la mayoría de proyectos.

Dos desplazamientos importantes aparecen cuando la investigación sobre los saberes escolares se realiza usando como archivo las experiencias y los proyectos que los maestros y maestras formulan: en primer lugar, las nociones sobre las reflexiones y preocupaciones de los maestros y maestras pasan de la enseñanza y el aprendizaje a la formación y; en segundo lugar, sobre la procedencia y los umbrales que conforman los saberes que emergen y circulan en la escuela, pues, pasan de ser saberes que se orientan solo por umbrales epistemológicos (saberes del conocimiento) a ser saberes que se definen en umbrales éticos, políticos y estéticos (saberes de la vida).

Este desplazamiento hacia la formación da cuenta de nuevos puntos de análisis, por ejemplo, desde la perspectiva foucaultiana es posible entender el saber y su relación con el conocimiento a partir de la utilización de un método en donde los saberes alcanzan un umbral de epistemologización o científicidad, pero también es posible localizar un amplio y fructífero conjunto de saberes cuya procedencia permite entender formas de comportamiento y conducción que los individuos hacen de sí mismos y los otros. Existen, en tal sentido, saberes articulados o independientes de la ciencia que alcanzan niveles de organización y formalización que permiten la orientación de actitudes, comportamientos, modos de ser sujetos y grupos, definiendo los preceptos éticos, estéticos y políticos que conducen la vida.

4. Sobre la mediación escolar¹⁷

El proyecto sobre Saberes y mediaciones escolares que se adelanta en el IDEP desde el 2013, supuso la realización de un balance documental acerca de la noción saberes escolares¹⁸, el cual, durante el año 2014, fue complementado con un documento conceptual que rastreara la noción Mediaciones escolares. En ese sentido, es importante reconocer que con el arqueo documental de estas dos nociones — saberes y mediaciones — permite reconocer las formas y usos que ellas adquirieron en los discursos pedagógicos, además de trazar nuevos caminos en la reflexión adelantada sobre los saberes y las mediaciones escolares y en la formulación del Estudio General que en el 2014 se propuso por parte del IDEP.

Para encuadrar y dar un marco de referencia y organización a este ejercicio de revisión conceptual, acerca de las formas y usos de esta noción, fue necesario rastrear la procedencia de la palabra mediaciones y, por ese camino, identificar e indagar por la familia de palabras a la cual se asocia y que definen sus posibles significados. Así, se puede afirmar que medio (*medius*) y mediar (*mediāre*), palabras derivadas del latín, configuran el campo de sentidos que dieron forma a la noción de mediación (*mediatĭo, -ōnis*) como acción y como resultado de dicha acción¹⁹.

Para comenzar, es necesario decir que el primer vocablo, ‘medio(a)’, se encuentra vinculado a múltiples acepciones según sea su uso como adjetivo, sustantivo o adverbio. En el primer caso, como adjetivo, medio denota la mitad de algo; indica que algo está entre dos extremos (en el centro de algo o entre dos cosas) o en el intermedio (ya sea en términos de lugar o tiempo); describe los caracteres o condiciones más generales de un grupo, una época, etc.; o, se usa para designar, hiperbólicamente, gran parte de una cosa expresada. En el segundo caso, como sustantivo, medio es la parte que en una cosa equidista de sus extremos; también es algo que puede servir para un determinado fin (medios de transporte, medio de comunicación); así mismo es una acción conveniente para conseguir algo; un espacio físico en que se desarrolla un hecho o fenómeno; un conjunto de circunstancias culturales, económicas y sociales en que vive una persona o un grupo humano; un sector, círculo o ambiente social; un conjunto de circunstancias o condiciones exteriores a un ser vivo que influyen en su desarrollo y en sus actividades; o, la mitad de algo. Finalmente, como adverbio, la palabra medio califica las acciones como no del todo, no enteramente o no por completo terminadas; o, modifica a ciertos adjetivos que expresan cualidades negativas para suavizar falsamente su significado (es ‘medio...’).

Derivados de la noción medio, por un lado encontramos el verbo intransitivo ‘mediar’ y por otro la acción y efecto de mediar que sería la ‘mediación’. Así, el verbo mediar denota seis acciones diferentes: llegar a la mitad de algo; interceder por alguien; interponerse entre dos o más personas que difieren; existir o estar en medio de algo o alguien; ocurrir entre dos momentos; pasar o transcurrir en cierto tiempo; tomar un término medio entre dos extremos.

¹⁷ Rastreo conceptual realizado como primer producto (radicado el 12 de marzo de 2014) se complementa con el balance que realizó el equipo de investigación de la Universidad Nacional, encargado de un estudio sobre el sujeto que aprende.

¹⁸ Producto del contrato 068 de 2013.

¹⁹ Revisión realizada en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española.

Entre tanto, la noción mediación se referiría tanto a la acción como al resultado de esa acción de mediar. Mediación sería entonces: a) la acción de llegar a la mitad de algo; b) la acción de interceder por o de interponerse entre; c) la acción de existir o estar en medio de algo; d) el hecho de ocurrir, pasar o transcurrir en un tiempo determinado; y, finalmente, e) la acción de posicionarse en un término medio entre dos extremos. Como resultado de la acción 'mediar', la mediación aparece como el 'entre' espacial, temporal, posicional de dos o más cosas y/o personas que, por un lado, garantiza la acción y, por otro, los resultados y productos de esa acción.

Aunque estas acepciones constituyan pistas importantes para comprender las diversas formas como puede ser — y es — usada la noción mediación escolar, como veremos más adelante, la elaboración de este balance conceptual permitió trazar los usos de la noción en las reflexiones e investigaciones adelantadas en el campo educativo. Así, en las primeras tres partes de esta sección se exploran las formas que esta noción tomó en el uso que de ella se hizo y que parecen definir la forma como es entendida hoy: a) mediación escolar como mecanismo para resolver conflictos en la escuela, bien sea relacionados con la convivencia escolar o con la interacción entre diferentes culturas que allí se encuentran; b) mediación escolar relacionada con los usos y desafíos que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías trajeron a las prácticas escolares en las últimas décadas, lo que orienta muchos de estos estudios hacia los esquemas que se plantean en el campo de la comunicación y la gestión cultural; c) mediación escolar como mediación pedagógica y didáctica, en la cual cumple un papel central la determinación de los saberes que deben ser enseñados, así como de los instrumentos y estrategias que se constituyen para garantizar el aprendizaje de unos ciertos contenidos y habilidades.

Debe anotarse que, en *stricto sensu*, la noción de mediación o mediaciones escolares no cuenta en las reflexiones e investigaciones del campo educativo con una definición concisa que la caracterice, en su lugar, se observa una multiplicidad de formas en las cuales se trata de explicar a través de dicha noción formas de pensar, de describir y de resolver problemas relacionados con las prácticas escolares. En la última parte, con base en las acepciones señaladas antes sobre la noción de medio, pero especialmente a partir de la manera en que dicha noción ha operado históricamente en los discursos pedagógicos, se plantea una clave de lectura sobre las tendencias que se encuentran usualmente formuladas respecto de las mediaciones escolares. Así mismo, se trazan algunas rutas para intentar identificar modos en los que ocurrirían esas mediaciones en la práctica escolar.

Mediación escolar, resolución de conflictos y convivencia escolar

Según Alzate (1999), la idea de mediación escolar relacionada con el manejo de conflictos se originó fuera del espacio escolar. Durante los años 70, en la administración de Jimmy Carter, se creó una alternativa de solución de disputas entre vecinos en Estados Unidos, bajo el nombre de *Programas de mediación comunitaria*. Estos programas fueron tan exitosos que en la ciudad de San Francisco se propuso su introducción en la escuela, para enseñar a los estudiantes a mediar en los conflictos entre sus compañeros. Según Cohen (1995 *apud* Alzate, 1999, p. 36), este proceso de transferencia operó bajo cuatro supuestos: 1) el

conflicto como oportunidad para el crecimiento personal y el aprendizaje; 2) la necesidad del aprendizaje de habilidades para resolver conflictos como algo de igual importancia que el aprendizaje de asignaturas escolares; 3) los conflictos entre los estudiantes podrían resolverse entre pares, de forma tan asertiva como si hubiese intervención adulta; 4) la resolución de conflictos por parte de los estudiantes es más efectiva que los castigos para prevenir futuros conflictos. Este tipo de programas, se describe como bastante exitoso y se ha difundido por países como Nueva Zelanda, Canadá, Argentina, España, entre otros.

Según muestran Pulido, Martín-Seoane y Lucas-Molina (2013), en la perspectiva de la resolución de conflictos que se formula para diversos espacios sociales y se apropia para escenarios escolares, es posible identificar algunas características que aparecen como elementos claves de la forma como se entiende la mediación:

1) se trata de una intervención que pretende alcanzar un acuerdo mutuo entre las personas enfrentadas; 2) siempre cuenta con la participación voluntaria de las partes (tanto en la asistencia como en el acuerdo al que se llega); 3) siempre es necesaria la intervención de una tercera persona neutral (el mediador o mediadora); y 4) es un procedimiento alternativo a la dinámica tradicional de confrontación (ganadores/perdedores), ya que su finalidad primordial es transformar el conflicto en una situación más positiva para todos los implicados, cuidando la relación entre ellos (p. 386).

Así, intervención, participación y transformación aparecen como acciones vinculadas a los procesos de mediación. De acuerdo con estas autoras, la mediación en el contexto escolar está estrechamente relacionada con lo que se describe como una educación integral, de calidad, que permita a los estudiantes alcanzar habilidades que los hagan más comprometidos y responsables. En este sentido, la mediación escolar se ha alimentado de diferentes reflexiones que fundamentan los programas escolares formulados con este propósito: la teoría de resolución de conflictos, el enfoque del diálogo restaurativo, el aprendizaje cooperativo que favorezca conflictos de tipo intelectual o cognitivo, y los programas de ayuda entre iguales.

Por su parte, Alzate (1999) indica que, respecto a los programas de resolución de conflictos que se generan en las escuelas, muchas de las críticas se orientan a señalar cierta discontinuidad entre el espacio escolar y el exterior, pues muchas veces los principios que orientan los programas escolares no se comparten con la familia y la comunidad que rodea a la escuela. Sobre este asunto, el autor afirma que

[...] más que dotar a los sujetos individuales de una serie de habilidades, los programas de RC [Resolución de conflictos] deben afrontar el entorno escolar en su totalidad y crear un clima escolar de cambio, un clima escolar de no violencia, en cuyo marco se enseñe y favorezcan los modos pacíficos de resolver conflictos (1999, p. 51).

En este sentido, Corbo Zabatel (1999) afirma que con las transformaciones contemporáneas relacionadas con la globalización, el predominio del discurso económico sobre otros y el modelo de la economía de libre mercado, no sólo hay una amplia circulación de bienes y productos, también de personas y sistemas de creencias, que para las escuelas significan la presencia de grupos cada vez más heterogéneos, con lo que emerge la diversidad como una situación a ser atendida en el ámbito escolar y en la cual la mediación va a jugar un

papel esencial. En esta dirección, dado que a la escuela se le encarga la misión de conducir a los sujetos hacia la autonomía, a través de un dispositivo con unas normas específicas, en las condiciones contemporáneas los conflictos al interior de la escuela se agudizan debido a la circulación de personas cuyos sistemas de creencias y prácticas de vida son cada vez más diversos. Bajo estas condiciones, la mediación escolar aparece como una suerte de ‘salvavidas’ que no sólo posibilita la solución de conflictos entre pares culturales, sino que contribuye a atender asuntos de diversidad cultural, sin que necesariamente se analicen las particularidades que supone la aplicación de una estrategia de mediación en un contexto específico. Esto conduce a una especie de “vaciamiento del potencial transformador de la mediación para la escuela y para la sociedad civil en su conjunto” (Corbo Zabatel, 1999, p. 146).

Como una forma de responder a ese ‘vaciamiento’ — producto de la aplicación de un conjunto de técnicas de resolución de conflictos, sin mayor reflexión y sin tener en cuenta los contextos específicos — Corbo propone que antes de pensar en una institucionalización y una ritualización banal de la mediación, se tenga en cuenta, por un lado, la necesidad de introducir un *espíritu mediativo*, que abarque toda la cultura institucional, de tal forma que la mediación se constituya en mecanismo de ‘gestión de la vida social’ y por ende, en una manera de ‘transformación cultural’; y, por otro lado, que la introducción de un espíritu de esa clase implicaría una superación de la lógica binaria de culpable-inocente, de tal forma que se asuma una responsabilización sobre las acciones individuales y colectivas que ocurren en el marco de un conflicto.

Esta reflexión señala dos temas importantes: por una parte, la mediación escolar además de ser un asunto clave en la resolución de conflictos, aparece como un recurso central para atender la diversidad cultural en el espacio escolar; por otra parte, más allá de una estrategia o acción concreta (mediar para resolver un conflicto social o cultural), es un ejercicio cuyo producto formativo transforma a los sujetos haciéndolos mediadores y responsables de sus acciones individuales y colectivas, no sólo en el ámbito escolar sino fuera de él.

Los aspectos descritos anteriormente permiten dar cuenta de una idea general sobre mediación escolar, entendida en el marco de los programas de resolución de conflictos. En esa dirección, algunos de los estudios y análisis que se relacionan a continuación ofrecen ejemplos de tal comprensión y amplían el campo conceptual en medio del cual ella se dibuja como una oportunidad, una herramienta, un proceso o el resultado del proceso que significaría mediar un conflicto escolar o un tema de diversidad cultural al interior de la escuela: convivencia, intercambio, comunicación, diálogo, socialización, conciliación, negociación y solución, configurarían el campo de nociones que sustentan esta perspectiva, y en medio del cual se erige la figura del mediador como un elemento clave del proceso de mediación.

Así, algunos de los trabajos que podríamos reconocer como inscritos en esta lógica parten de señalar al conflicto como un aspecto inherente a las relaciones entre seres humanos, como un proceso dialógico que no puede reducirse a la hostilidad, la violencia y la agresión. Como lo señala Suárez Basto (2008), se trata de entenderlo “como una oportunidad transformadora de gran utilidad para dirimir y generar constructos de realidades comunes y conciliadoras que apunten al restablecimiento de la convivencia y a prácticas culturales más

frecuentes de intercambio pacífico” (p. 188). Lo anterior supone, a su vez, que en el marco de los procesos de socialización, como los que ocurren en la escuela, sea necesario aprender a manejar el conflicto, gestionarlo de forma positiva, sin recurrir a la violencia.

Siguiendo a esta autora, dado que el conflicto implica la interacción de múltiples posturas, algunas de las cuales pueden resultar aparentemente irreconciliables, el mediador se constituye en una figura clave, una tercera parte ‘neutral’ que procura alternativas de solución para el conflicto. En esa perspectiva, es importante destacar que la idea de mediación se acerca a la imagen de un intercambio comunicativo, de un diálogo, en el cual se “facilita el proceso de negociación”, y del cual resulta ser la contraparte, “y deja a las partes la responsabilidad de acordar una solución” (Suárez Basto, 2008, p. 192). No se trata entonces de transmitir una información de un actor del conflicto a otro, sino de la construcción de nuevos significados y perspectivas respecto a los intereses y modos de pensar del otro. Estos elementos, en conjunto, conducen a la autora, por un lado, al planteamiento de principios para la que denomina “pedagogía convivencial”, y por el otro, a una mirada de la mediación y de la acción del mediador — sea un individuo o un equipo — enfocadas desde una perspectiva transformadora de la práctica cotidiana en la sala de clases, y productora de unas competencias específicas.

Ibarrola e Iriarte-Redín (2013), por su parte, se ocupan específicamente de las percepciones de los profesores respecto de temas relacionados con la mediación, como la capacitación socioafectiva, la diversidad y la generación de marcos de convivencia que procuran unas “formas positivas de sentir, de pensar y de actuar” (p. 368). Esto también les permite señalar algunas pistas frente al efecto que la acción de los profesores, que actuarían como mediadores, ha tenido en el clima escolar. En su estudio las autoras construyeron un instrumento para entrevistar a 50 profesores, provenientes de 13 instituciones diferentes de Navarra (España), alrededor de aspectos como los efectos benéficos de la mediación en la escuela, el papel del profesor en dicha mediación, los procesos de mediación, los aprendizajes personales y sugerencias para otras instituciones que quisiesen implantar la mediación como estrategia. Los resultados que presentan, indican que los profesores reconocieron como un aspecto positivo en su práctica como mediadores, la adquisición de aprendizajes sobre lo emocional, lo socio-cognitivo y lo moral. Así mismo, señalan que con la estrategia de mediación como forma de — o proceso para — resolver conflictos el clima escolar ha mejorado, permitiendo que los profesores actúen de manera más precisa en la formación cívica y en situaciones de convivencia escolar.

Otros estudios que estarían en esta perspectiva, fundan sus análisis en un tema de política educativa y señalan, como el caso de Schroeder (2004) sobre los problemas de violencia escolar en Chile, que la ausencia de una regulación gubernamental sobre el espacio escolar es la principal causa de la violencia y el conflicto. En ese sentido, la falta de profundidad y seriedad con que se abordan los temas relativos a la escuela y la indiferencia de la ciudadanía, entre otros, aparece como un sustrato en el que emergen las situaciones que alimentan el conflicto escolar. El autor reconoce que en Europa y Estados Unidos se han desarrollado estrategias de resolución de conflictos, en algunos casos apoyándose en medidas de carácter político que sustentan acciones más fuertes, en las cuales la mediación se ha constituido en un componente fundamental. El eje para el desarrollo de estas políticas es una

mayor preparación de los docentes en estrategias de mediación (y como mediadores), con el fin de

[...] salvar la brecha entre el comportamiento de los desadaptados socialmente e incluso delincuenciales, e intentar el logro de una relativa homogeneidad de grupos, respetando, eso sí, la individualidad de cada miembro como fórmula para anticipar una sociedad con mejor calidad de vida para las personas” (p. 96).

Hasta aquí es posible percibir algunos de los rasgos que caracterizan la noción de mediación escolar, los cuales han estado vinculados estrechamente con la resolución de conflictos. Sin embargo, como lo señalaba Corbo Zabatel (1999), la introducción de la diversidad como tema central en la vida escolar, la presenta como un elemento que transforma a la escuela y con ella los conflictos que se viven en su interior. Manejar, entender y vivir la diversidad en la institución educativa ha conducido a plantear estrategias y reflexiones que permitan a los sujetos escolares adaptarse a los retos de convivir con otros ‘culturalmente’ diferentes. En esa dirección, los estudios que se presentan a continuación usan la noción de mediación escolar para referir prácticas educativas que se desarrollan en el marco de contextos multiculturales, marcados por aspectos como la lengua, el bagaje cultural, la etnia de procedencia, entre otros.

El trabajo de García, Granados y Martínez (2006) procura delimitar el perfil del mediador intercultural, en el marco del proyecto EQUAL-Arena, adelantado entre 2003 y 2004, apoyado por la Unión Europea y desarrollado en Andalucía (España). Aunque el estudio realizado por estos autores se ocupó del mediador en general, es importante destacar algunos aspectos centrales de su estudio, pues permiten ubicar las acciones que los mediadores interculturales pueden realizar en un escenario como la escuela. Su punto de partida fue describir la mediación intercultural, y diferenciarla de conceptos como socialización y enculturación; para ellos, es necesario asumir que “el conflicto es parte estructural de las relaciones sociales” y, por lo tanto, la mediación puede caracterizarse como “un proceso inherente a la vida social de cualquier grupo humano” (p. 16).

Con base en esta comprensión de la mediación, los autores se ocupan de cuatro asuntos: a) el tipo de formación recibida por los mediadores interculturales en distintos lugares de Europa, con especial atención a los contenidos de tal formación; b) las competencias y características de los mediadores en cuanto al manejo de diferentes idiomas, la experiencia migratoria, neutralidad e imparcialidad; c) la necesidad de que el mediador en su formación adquiera habilidades que le permitan relacionar su bagaje teórico — por ejemplo, una sólida fundamentación antropológica y conocimiento de instituciones sociales — con habilidades prácticas, como la capacidad de escucha, la eliminación de estereotipos y hostilidades, el trabajo en conjunto con otros mediadores y profesionales, entre otras; y d) las funciones del mediador intercultural entre ellas, servir como referente para las personas que llegan a un nuevo contexto, facilitar la comunicación (no se reduce a traducir), generar espacios propicios para la convivencia, la negociación y la conciliación de conflictos. En conjunto, estos cuatro asuntos permitirían demarcar un perfil para los mediadores interculturales, producto de un proceso de formación y no de una suerte de “voluntarismo activista”; se trata de pensar “en el mediador o mediadora intercultural como un indagador de

las relaciones sociales y como un investigador sobre las formas, las maneras y los sistemas de gestión de los conflictos culturales” (García et. al., 2006, p. 24).

En una perspectiva similar a la anterior, el análisis que realiza Ortiz Cobo (2006) de diferentes perspectivas que se ocupan de la mediación intercultural, permite profundizar en algunos de sus rasgos particulares: primero, a los actores involucrados “se les atribuyen unos bagajes o identidades culturales” diferenciados; segundo, hay un cierto desconocimiento entre los actores, evidenciado en diferentes estereotipos, prejuicios y conductas que marcan la relación entre estos; tercero, el mediador debe poseer un bagaje cultural amplio, que permita el acercamiento entre los distintos actores; cuarto y último, el objetivo de este proceso de mediación se enfoca en el establecimiento de relaciones en las cuales los distintos actores se reconozcan como interlocutores válidos, sin discriminación por efecto de esos aspectos que los diferencian culturalmente (p. 46). Esta caracterización tiene en cuenta que la mediación intercultural unas veces es considerada como una forma diferenciada y otras como una derivación de la mediación social, aquella que se generó en la década de 1970 y que se mencionó antes.

Estos elementos, referidos principalmente a contextos amplios y relacionados con el acceso a servicios sociales básicos — de los cuales habría un amplio número de experiencias desde la década de 1980 —, permiten apoyar una lectura de procesos de mediación en contextos escolares. En particular, la autora toma como referencia la provincia de Almería (España), dado que en esta se registra un importante número de inmigrantes procedentes del Magreb, del África Subsahariana y en menor medida, de América Latina; así, desde la Delegación Provincial de Educación y Ciencia se procuró generar una serie de pautas para el personal que, vinculado desde instituciones como ayuntamientos y la Delegación de Asuntos Sociales, se encarga de atender al alumnado inmigrante. Dichas pautas abarcan aspectos como el proceso de escolarización, la acogida en los centros escolares, la atención al absentismo, la traducción de expresiones propias de la cultura de origen, la participación en actividades extraescolares, etc. Teniendo en cuenta este contexto, la autora se ocupó de explorar, en los períodos escolares 2002-2003 y 2003-2004, el desempeño de los profesionales encargados de ejercer como mediadores. Mientras que desde las instituciones contratantes, la función de los mediadores interculturales se entiende como un elemento fundamental para la integración del alumnado inmigrante al sistema escolar, las entrevistas a profesores tutores y la consulta de los registros de las entidades muestran una reducción de sus acciones a tres asuntos fundamentalmente: la disciplina escolar, el absentismo y la gestión de recursos para el alumno inmigrante.

Aguado y Herraz (2006), desde el enfoque de una educación intercultural, se proponen abordar la mediación intercultural como una forma de mediación social, en el marco de contextos educativos formales y no formales. Estas autoras sostienen que en esos contextos, tanto los actores como las instituciones educativas deben atender a la diversidad social y cultural de la población sobre la cual intervienen; esto debido, tanto, a la necesidad de garantizar los derechos de igualdad, como a la de garantizar la consecución de los objetivos educativos primordiales. Con este propósito, realizan una revisión bibliográfica sobre estudios que han abordado el tema de la educación intercultural y la mediación, a partir de la cual se constituye el marco de análisis del estudio; luego adelantan un conjunto de entrevistas

y grupos de discusión que involucraron a mediadores en actividad — en centros escolares y fuera de estos —, profesores de programas de educación compensatoria y estudiantes de programas de formación en mediación. Algunos de los resultados de este trabajo muestran: dificultades en la formación de los mediadores — unas veces muy generalista, otras veces demasiado específica sobre asuntos culturales —, la importancia de contar con el apoyo de diferentes profesionales involucrados en los procesos de mediación, la necesidad de recursos para el desarrollo de estas iniciativas, la orientación de los programas a la resolución de conflictos, entre otros aspectos. Estos elementos son recogidos por las autoras para ser utilizados en un curso de formación a distancia, adscrito al programa de Enseñanza Abierta de la UNED. En esa dirección, señalan que ese proceso de formación debe involucrar:

1) Competencias para la escucha, comprensión y potenciación de la comunicación interpersonal.

2) Acceso a fuentes de información, capacidad para trabajar en redes.

3) Adquisición de habilidades y recursos para el trabajo cooperativo.

Los procesos de mediación social intercultural deben facilitar la comunicación entre las partes, comprender cómo las diferentes posiciones se construyen basadas en diferentes elementos culturales y traducir los contenidos de las diferencias en términos de un código común (Aguado; Herraz, 2006, p. 10).

Estos elementos no sólo deben hacer parte del programa de formación a distancia, es preciso que la mediación social intercultural se introduzca como parte de la cultura escolar, lo que implica formar estos mediadores en el escenario escolar, y a su vez, constituirla en un componente de la formación de educadores interculturales, de tal forma que no se vincule este enfoque sólo a diferencias culturales relacionadas con la inmigración o las minorías étnicas, sino que se reconozca la diversidad cultural de todos los que habitan la escuela.

En términos generales, la mediación escolar, en esta primera perspectiva presentada por algunas reflexiones que hacen uso de la noción, se desarrolla vinculada a dos tipos de problemas: la resolución de conflictos y la atención a la diversidad cultural. En ellos, conceptos como mediación y mediador aparecen asociados a acciones como intervención, participación y transformación, señalando un lugar importante para el mediador escolar que, no sólo adquiere la forma de una persona o grupo (profesor, estudiante, comité de convivencia, etc.), sino de un medio educativo y formativo en el cual se garantizan acciones y situaciones que promueven tanto la convivencia escolar, como la aceptación del conflicto y la diferencia cultural.

Mediación escolar, comunicación y nuevas tecnologías

Las mediaciones escolares pensadas desde otra perspectiva aparecen vinculadas al papel que cumplen los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en el mundo contemporáneo. Por esta razón, es preciso destacar algunas de las líneas fundamentales de esas reflexiones, pues sirven como referentes conceptuales y metodológicos, así como justificación para que en la actualidad sea abordada la relación entre medios de comunicación y escuela como un asunto clave del campo educativo. Al respecto, trabajos como los de Castells (2001, 2009), Bauman (2003, 2007) y Martín-Barbero (1987) son usados como

referencias teóricas que permiten explicar cómo los modos de vivir en el mundo de hoy se modifican por efecto de los medios masivos. A continuación se describen los aportes que ofrecen estos autores y que sirven para sustentar la idea de las mediaciones escolares como determinadas por el uso de las nuevas tecnologías digitales, de la información y la comunicación.

Los estudios de Manuel Castells dan cuenta de diferentes transformaciones ocurridas durante las últimas décadas en el ámbito social, económico y cultural; vinculadas con los desarrollos tecnológicos y el crecimiento constante de los sistemas de comunicación e información. En este sentido, el autor señala que, aunque la tecnología ocupa un lugar relevante en la sociedad contemporánea, esto no significa que los cambios producidos en ella se deban a una especie de determinismo tecnológico. En su lugar, el sociólogo español muestra cómo dichos cambios se estructuraron por la interacción de diferentes factores históricos, sociales y también tecnológicos. Es en ese punto que traza la diferencia entre la *sociedad de la información* y la *sociedad informacional*: mientras la primera se refiere a las formas de comunicación del conocimiento en una sociedad — de lo cual hay varios ejemplos en la historia humana —, la segunda da cuenta de una forma específica de producción, vinculada tanto con el desarrollo de tecnología para la generación de conocimiento, como con el procesamiento de información en grandes volúmenes y una comunicación de símbolos.

Por su parte, Bauman (2003) emplea la noción de liquidez como metáfora para expresar los cambios sociales de finales del siglo XX. Esta idea se condensa en lo que este autor llama *Modernidad líquida*, una forma de referirse a las condiciones contemporáneas, en las cuales la noción de identidad, tanto en lo individual como en lo colectivo, se ve marcada por una especie de ‘autorreferencialidad’, que debe ser lo suficientemente flexible y versátil como para adaptarse a las distintas situaciones que el sujeto enfrente durante su vida. De hecho, según este autor, la idea de ‘lo colectivo’ se ve continuamente cuestionada y puesta a merced de la desintegración, la ausencia de compromiso, la vulnerabilidad de los vínculos y lo transitorio. Este paso de una *Modernidad sólida* a una *Modernidad líquida* supuso un desplazamiento en la concepción de la relación entre espacio y tiempo. Aunque en un primer momento esa relación estuvo marcada por el alcance de unos medios de movilidad cada vez más veloces, que garantizaban en cierto modo un ejercicio más preciso del poder, con el desarrollo de nuevas tecnologías de comunicación, esa velocidad ha llegado a su ‘límite natural’: lo instantáneo. De esta manera, incluso el espacio, considerado como ese “aspecto sólido y estólido, pesado e inerte, capaz de entablar solamente una guerra defensiva, de trincheras”, es superado e incluso, evadido. En palabras de Bauman (2003):

La principal técnica de poder es ahora la huida, el escurrimiento, la elisión, la capacidad de evitar, el rechazo concreto de cualquier confinamiento territorial y de sus engorrosos corolarios de construcción y mantenimiento de un orden, de la responsabilidad por sus consecuencias y la necesidad de afrontar sus costos (p. 17).

Para estos autores, los desarrollos tecnológicos cumplieron un papel fundamental en los cambios producidos en las sociedades contemporáneas. Es preciso destacar que Bauman, señala dos desplazamientos importantes: primero, de una concepción de tiempo lineal a una de tiempo puntillista — instantáneo — y, segundo, de una identidad única a una multiplicidad

de identificaciones de los individuos. Estos rasgos de la Modernidad líquida, según el autor, tiene su expresión en la relación entre cultura y educación; así, es posible la aparición y nueva significación de conceptos como educación permanente, aprendizaje a lo largo de la vida, sociedades educativas, entre otros, que están presentes en los discursos educativos actuales.

Por ejemplo, al detenerse sobre la noción de educación permanente, es posible percibir que si hasta la década de 1960 ella se refería a una especie de adquisición de nuevos bienes (habilidades), que se incrementan a lo largo de la vida del individuo, en la época actual, la misma noción asume la connotación de cambio, transformación, actualización, adaptación e incluso abandono de habilidades y prácticas antes adquiridas. Se trata de una noción que hoy supone la capacidad de abandonar hábitos y habilidades que ya no se requieren y de adquirir competencias y habilidades para adaptarse al mundo cambiante. De esta forma, se producen varios fenómenos: cambio en los hábitos que se consideran importantes, valoración de los conocimientos en términos de su uso instantáneo, cuestionamiento de la educación institucionalizada, aprendizaje como 'búsqueda de objetos esquivos', desplazamiento de la memoria como valor positivo frente a las posibilidades de los dispositivos de almacenamiento de información, entre otros. En conjunto, se trata de una idea de educación permanente en términos de una actualización constante sobre las novedades de la información profesional y sobre un aparentemente inagotable yacimiento que supone la personalidad de los individuos.

Tanto las reflexiones de Castells como las de Bauman permiten bosquejar elementos generales que se convierten en claves para analizar las transformaciones contemporáneas en múltiples ámbitos. En particular, para el caso que nos ocupa, la relación entre medios de comunicación e institución escolar tendría dos caras: una de ellas muestra que el acceso a la información y las nuevas formas de comunicación — ofrecidas por los medios tecnológicos desarrollados en las tres últimas décadas — superan ampliamente las posibilidades de la escuela, rompiendo los viejos esquemas de secuencialidad del aprendizaje y acceso al conocimiento que fundaban sus formas de acción; otra cara muestra que ese acceso a la información y las nuevas formas de comunicación se constituyeron en el reto que instituciones, maestros y comunidades escolares asumieron y que, en ese ejercicio, llevaron al espacio escolar artefactos tecnológicos, informaciones procedentes de estos medios y experiencias vividas con estas nuevas formas de circulación y uso del conocimiento, convirtiéndolos en contenido de reflexión e instrumento para el aprendizaje: nuevas mediaciones escolares.

A diferencia de los análisis sociológicos más europeos de Bauman y Castells, las reflexiones propuestas por Jesús Martín-Barbero, a partir de sus estudios sobre la comunicación, muestran una faceta del uso de las nuevas formas de comunicación marcada por los procesos sociales vividos en Latinoamérica durante la segunda mitad del siglo XX. En sus últimos trabajos, este autor plantea el problema de la comunicación, a propósito de lo que ocurría con la televisión, en términos de mediaciones y de cultura, antes que como un asunto de medios y conocimientos. El elemento cultural para pensar el tema de las mediaciones supuso un desplazamiento hacia la recepción, al mismo tiempo que una "reapropiación histórica del tiempo de la modernidad latinoamericana y su destiempo abriendo brecha en la tramposa lógica con que la homogenización capitalista aparenta agotar la realidad de lo actual" (2003, p. xxviii).

Para analizar este movimiento, el autor retoma las discusiones de Theodor Adorno y Walter Benjamin acerca de la industria cultural. Mientras que el primero presenta este concepto como una expresión de la degradación de la cultura, asociada a los mecanismos de la reproducción de bienes, el segundo toma distancia frente a ese planteamiento en el sentido de una nueva sensibilidad de las masas. ¿En qué consistía esa nueva sensibilidad? Benjamin estudió las nuevas técnicas (de los años 30 y 40) relacionadas con el cine y la fotografía, así como las características de la vida urbana. En su trabajo propone prestar atención a la experiencia distinta vivida por receptor cuando entra en contacto con esas nuevas técnicas: el receptor configura *unos modos de resistencia y percepción del sentido mismo de sus luchas*.

Sustentado en estos planteamientos, Martín-Barbero estudia las relaciones masivo-popular y memoria popular-imaginario de masa y señala que de lo que se trata es de estudiar la constitución de lo masivo, no como parte de un proceso de degradación cultural, como podría pensarse en la línea trazada por Adorno (y en cierta medida también Horkheimer), sino desde lo que produce en términos de prácticas de comunicación y movimientos sociales. En esto consistiría el paso de los medios a las mediaciones, que Martín-Barbero localiza alrededor de asuntos como el mestizaje cultural, la relación de lo popular y lo masivo en el ámbito urbano, el análisis de la televisión desde los lugares que determinan su 'materialidad social' y su 'expresividad cultural', entre otros.

En conjunto, las reflexiones de los autores citados permiten ver el impacto que el uso de los medios de comunicación y las tecnologías de la información tuvieron en los modos de vida del último siglo. Así no es extraño que él se constituyera en objeto de análisis y discusión en las últimas décadas, tanto en lo que respecta a la materialidad de los artefactos, como en su imbricación con procesos sociales y culturales concretos. En el ámbito de lo educativo, los análisis recientes sobre el tema lo abordaron de diferentes maneras: de una parte, el auge de los medios masivos reavivó las críticas que en los años 70 se hizo a la escuela, al destacar que ellos cumplen un papel central en los procesos de formación de las nuevas generaciones, una postura que se percibe incluso cuando se critica ese papel. De otra parte, esos medios entraron a la escuela de diferentes formas: como contenido, como recurso para la enseñanza, como objeto de reflexión respecto a los códigos que maneja, etc.

En ambos casos, las reflexiones sobre el tema destacan la importancia de la adquisición de destrezas relacionadas con el manejo de los artefactos y de los códigos propios de estos medios como un punto clave en los procesos de formación de los más nuevos. Así la noción de *alfabetización tecnológica*²⁰ adquirió centralidad y empezó a ser usada no sólo en lo que se refiere a la formación de los niños y jóvenes — de hecho, muchas veces se asume que estos ya *vienen con el chip incorporado* — sino de los adultos. En esta dirección, el análisis de Buckingham (2008) señala varios asuntos que resultan interesantes frente a esa idea de

²⁰ De forma un poco más amplia, Buckingham (2008) expone al menos dos niveles de alfabetización tecnológica, mediática o en medios. Un primer nivel estaría relacionado con la posibilidad de obtener acceso a la información (localizar contenidos, usar diferentes tipos de software), comprender los medios (decodificar o interpretar la información recibida), creación de contenidos (producir y comunicar mensajes propios para expresarse, o para influir en o interactuar con otros). El segundo nivel implicaría un componente crítico, relativo a "la capacidad de comprender y arribar a juicios fundados respecto del lugar de la tecnología dentro de la sociedad y la cultura" (p. 198). No obstante, estos niveles dejarían de lado la experiencia misma del sujeto con respecto a los medios, en tanto el uso de estos le puede permitir diferentes grados de satisfacción por las actividades realizadas.

alfabetización tecnológica: en primer lugar se hace necesario reconocer que las discusiones respecto a los medios transitan entre la utopía celebrativa y la paranoia anti-tecnológica, dos posturas que se incorporaron a los debates en el campo de la educación para los medios y que a pesar de diferencias iniciales, comparten supuestos similares respecto a lo que significa la infancia, el aprendizaje, la razón, las emociones y la tecnología.

En segundo lugar, respecto a la idea misma de alfabetización tecnológica, ella se reconoce como una extensión de la idea de alfabetización verbal y escrita que maneja la escuela desde los albores de la Modernidad, con una salvedad: ella podría ser adquirida por el contacto cotidiano con los medios. No obstante, Buckingham insiste en afirmar que la escuela cumple un papel fundamental en esa alfabetización, a través de lo que se reconoce como educación para los medios, dado que esta

[...] es mucho más que acceder a esos medios o emplearlos como herramientas para el aprendizaje; por el contrario, implica desarrollar una comprensión crítica mucho más amplia que se ocupa tanto de las características textuales de los medios como de sus implicaciones sociales, económicas y culturales (2008, p. 205).

En tercer lugar, relacionado con lo anterior, debe reconocerse que esas afirmaciones sobre una habilidad casi natural de la infancia contemporánea para manipular los nuevos medios constituye una especie de ilusión, ello por varias razones: a) existe una brecha entre los usos de la tecnología dentro y fuera de la escuela (brecha digital); b) el acceso a los medios no está garantizado para todos ni en las mismas condiciones, por lo cual podría pensarse en la alfabetización en medios digitales como una parte de los derechos educativos básicos; c) los medios emplean unos lenguajes visuales y verbales que permiten generar unas representaciones del mundo, de tal forma que no se trataría de proteger a los niños, niñas y jóvenes de su influencia “sino [de] brindarles los elementos para tomar decisiones bien fundadas por sí mismos” (p. 188) en lo que resultaría una ampliación del ejercicio de la ciudadanía democrática.

Los planteamientos de Buckingham a propósito de la alfabetización tecnológica y la educación para los medios, aunque no mencionen de forma explícita las mediaciones escolares, resultan importantes para la mirada que se hace sobre esta noción a propósito de la relación entre la escuela y los medios de comunicación e información. De una parte, la identificación de unos principios comunes a las diferentes posturas sobre la educación para los medios — respecto a la infancia, el aprendizaje, entre otros aspectos — constituye un aporte para entender el marco en que se inscriben muchos de los trabajos sobre mediaciones escolares situados en esta perspectiva. De otra parte, se reconocen un conjunto de habilidades y códigos asociados al uso de los medios de comunicación — dentro y fuera de la escuela —, así como de formas de representación y de experiencias gratificantes constituidas en relación con los medios, sobre las cuales se definirían unas relaciones pedagógicas — en cierto sentido, una suerte de mediaciones — que garanticen una alfabetización digital más asertiva.

Algunos de los anteriores planteamientos pueden reencontrarse en los planteamientos de Martín-Barbero (2009), en los cuales un elemento aparece como relevante: las mediaciones que experimentan los jóvenes por la vía de los nuevos medios habrían permitido la construcción de otras relaciones entre ellos, el lenguaje — verbal y escrito — y el conocimiento, las cuales cuestionarían las formas hegemónicas en que la escuela moderna —

y la familia — habría construido este tipo de relaciones. Siguiendo este autor, parece claro que la cultura y sus instituciones se han visto transformadas por la “revitalización de las identidades”, debido a procesos como la globalización, la reconfiguración de los lazos sociales y la convivencia — tanto local como nacional —, la “revolución de las tecnicidades” — que corresponde a la configuración de “un nuevo modo de relación entre los procesos simbólicos que constituyen lo cultural — y las formas de producción y distribución de los bienes y servicios: un nuevo modo de producir asociado a un nuevo modo de comunicar” (p. 24).

En esta dirección, las reflexiones de Martín-Barbero se ocupan, por un lado, de la conversión de la mediación tecnológica de la comunicación de un carácter instrumental a uno estructural, y por otro lado, de las relaciones y resistencias que la escuela propone frente a esta nueva tecnicidad. En el primer caso, afirma el autor que el desplazamiento de lo instrumental a lo estructural en lo que se refiere a la mediación tecnológica de la comunicación se define por el uso de las técnicas y, especialmente, por las formas en que se produce el conocimiento; ejemplo de ello es el hipertexto, así afirma que

Al trabajar interactivamente con sonidos, imágenes y textos escritos, el hipertexto hibrida la densidad simbólica con la abstracción numérica haciendo reencontrarse las dos, hasta ahora “opuestas”, partes del cerebro. De ahí que de mediador universal del saber, el número esté pasando a ser mediación técnica del hacer estético, lo que a su vez revela el paso de la primacía sensorio-motriz a la sensorio simbólica (2009, p. 26).

En el segundo caso, afirma Martín-Barbero que las relaciones y resistencia que la escuela establece frente a las nuevas tecnicidades — definidas en los usos de los nuevos medios como “ayudas didácticas” en muchas escuelas y en las interacciones de los sujetos entre sí y con esos medios — han constituido un entramado que permite unas formas de producción de conocimiento que vinculan lo sensible y lo inteligible. Así, siguiendo los planteamientos de Manuel Castells, afirma que al mismo tiempo que se le disputa a la escuela su lugar en la transmisión del saber — antes único y ahora descentrado y diseminado por diferentes espacios y medios —, se acude a ella para promover el uso crítico de esas nuevas tecnologías y medios. Como veremos enseguida, con el ejemplo de García Vera (1989), es posible encontrar algunos estudios que desarrollan estas ideas y, aún con matices diferentes, se encuentran en sintonía con los planteamientos de los autores citados anteriormente.

García Vera (1989) describe diversos usos de los nuevos medios de comunicación en la enseñanza a partir de su relación con diferentes modelos de currículo. Según el autor, tres serían las formas que estos usos tendrían: La primera, una forma transmisor/reproductor; en ella los medios sirven para la transmisión de información y el desarrollo de unos contenidos dispuestos de forma lineal, sobre los cuales profesores y estudiantes no tendrían mayor injerencia, de tal manera que cuando se presenta alguna dificultad, este uso de los medios resulta poco operativo. La segunda, una forma práctica/situacional, en ella el uso de los medios como herramientas permite resolver problemas, realizar proyectos en los cuales resulta fundamental la construcción de sistemas de representación con los mecanismos aportados por los nuevos medios. Sin embargo, en las actividades y tareas propuestas se suele manejar un importante nivel de ambigüedad y riesgo si los profesores no realizan un juicioso ejercicio de contextualización y diseño de tareas que permita a los estudiantes “la oportunidad de identificar y ser conscientes de los valores que se están reproduciendo y de

los intereses que se están desarrollando” (p. 42). Finalmente, la tercera forma, vinculada con la teoría crítica del currículo, se sustenta en la idea de que los medios empleados en la escuela sirven “como elementos de análisis, reflexión, crítica y transformación de prácticas de enseñanza y de mensajes e informaciones que son portadoras de valores no deseados o presentaciones de posturas del saber/vida que no responden a la verdad/realidad” (p. 42). A partir de esta caracterización, el autor estudia algunos proyectos que durante la década de 1980, significaron la implementación de medios en las escuelas españolas, en los cuales se observa una mayor orientación hacia los usos del primer tipo, mientras que los segundos sólo quedan enunciados y los últimos no se indican.

Las mediaciones escolares, siguiendo la reflexión de este autor, así como de muchos otros autores que desarrollan esta perspectiva, estarían marcadas por tres formas de ingreso y uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la escuela: primero entendidas como instrumentos para la divulgación y uso de la información en la enseñanza de contenidos curriculares preestablecidos; segundo entendidas como herramientas para el desarrollo de proyectos y la resolución de problemas que aparecen más llamativos e interesantes a los ojos de los estudiantes y, a través de los cuales, cada uno se formaría y actuaría con elementos propios de su tiempo; finalmente, como medios para la formación del pensamiento crítico, ético y político que ayude en la construcción de posturas diferentes frente a las nuevas formas de valoración de la cultura capitalista y globalizada.

Una relación interesante que aparece en estas reflexiones es la que se establece entre educación para los medios y educación democrática en la escuela. En ese sentido, los desarrollos teóricos propuestos por los autores reunidos en el texto de Morduchowicz (2003) muestran un amplio panorama sobre las maneras como se construyen unas formas de ser de los jóvenes, en el cruce de los textos escritos, la imagen electrónica y la cultura popular. En casi dos decenas de artículos, reunidos en este libro, diferentes autores desde distintas especialidades que abordan la educación, la comunicación y las ciencias sociales en Latinoamérica, señalan elementos que describen la relación de la escuela con la cultura a propósito del efecto de los nuevos medios, la relación entre saberes escolares y saberes mediáticos, la formación en una ciudadanía democrática y la descripción de unas bases fundamentales para las prácticas de una educación en medios. En cierta medida, se trata de mostrar que, a pesar de las modificaciones que pueden surtir los medios en relación con las prácticas de enseñanza y aprendizaje, es en el marco de la interacción entre escuela y medios, que niños, niñas y jóvenes construyen unos saberes y unas prácticas de vida esenciales para su cotidianidad.

En general, se puede percibir que en las reflexiones que siguen esta perspectiva la relación entre escuela, medios masivos de información y comunicación y nuevas tecnologías abre un importante terreno para pensar las que han sido denominadas, siguiendo a Martín-Barbero, como mediaciones escolares. Se trata de comprender las mediaciones como la aproximación y el uso a las nuevas tecnologías en la escuela, elementos que serían claves, tanto en los modos de practicar la enseñanza como en las nuevas maneras de ser y estar en los espacios sociales, produciendo otra forma de cultura escolar y extraescolar, así como otras formas de subjetividad.

Mediación escolar, didáctica y aprendizaje

En este apartado se recogen algunos usos que se hace de la noción mediación escolar en relación con la enseñanza y el aprendizaje. En esa dirección, es preciso indicar que estos conceptos — aunque estén bastante relacionados — tienen unas características particulares, que atienden tanto a razones de tipo histórico — en el sentido de su procedencia y uso — como de tipo práctico — en lo que se refiere a acciones y procesos — y que expresan prácticas diferentes en los espacios escolares. En el primer caso, siguiendo los planteamientos de Noguera (2012), acerca de la constitución de los discursos pedagógicos modernos, la enseñanza estaría vinculada con la constitución de la Didáctica y la preocupación por hallar un método para enseñar adecuadamente el conocimiento escolar (siglo XVII), mientras que el aprendizaje, como concepto, tendría un desarrollo posterior (finales del siglo XIX e inicios del siglo XX) a la luz de los desarrollos de la biología, la medicina y la psicología experimental.

Esta aclaración no implica suponer que en los discursos pedagógicos del siglo XVII no se reconociese una acción de aprendizaje por parte del alumno, se trata más de entender que el énfasis de esos discursos estaba puesto en asuntos como la actividad del maestro, y que incluso sus referentes eran más del orden de una reflexión filosófica que de una experimentación científica. Lo anterior también es importante respecto al segundo asunto, el tipo de acciones vinculadas a cada concepto, pues la enseñanza corresponde más a la acción del maestro, a las diferentes técnicas que se emplean para lograr la transmisión de unos saberes; mientras que el aprendizaje parte de reconocer un sujeto estructurado, o en proceso de estructuración, de tal forma que las actividades realizadas en la escuela se dispongan para que ese sujeto alcance determinados aprendizajes, no sólo en la forma de contenidos sino de capacidades y habilidades. A partir de los aspectos señalados anteriormente, puede afirmarse que la noción de mediación escolar que opera en esta perspectiva se refiere a los materiales didácticos (o de apoyo, como son citados por algunos autores), las acciones y las estrategias que permiten alcanzar objetivos de enseñanza y aprendizaje.

En el caso de los materiales didácticos, por ejemplo, el estudio de Gómez, Alzate, Arbeláez, Romero y Gallón (2005) abordan el texto escolar como una forma de mediación y, en ese sentido, procura superar perspectivas que lo tratan como un transmisor de conocimiento y como una herramienta que puede o no emplearse de forma acertada. Estos autores indican que los procesos de mediación que pueden ocurrir en el aula son múltiples, sean estos considerados desde el punto de vista semiótico, cognitivo o pedagógico y que, en ellos, el texto escolar cumple una importante función de mediación. Tales mediaciones, en el sentido semiótico, se referirían a la transición entre sistemas de símbolos — de unos más simples a otros más complejos —; en el sentido cognitivo estarían vinculados a la relación entre representaciones internas y externas de un objeto y, finalmente, en el sentido pedagógico corresponderían a la dinámica con la cual el docente guía, mediante diferentes “apoyos instruccionales”, la actividad cognitiva del estudiante. Estas comprensiones sobre la mediación son tratadas por los autores, en su análisis del texto escolar, de la siguiente manera:

El texto escolar constituye una manera de intervenir, por parte del docente, en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Este postulado inicial lleva implícita la consideración de que el texto es un mediador entre los

propósitos del docente y las demandas del aprendiz, entre el saber natural y espontáneo del aprendiz y el saber disciplinar propio de las ciencias (Gómez et. al., 2005, p. 84).

Muchas de estas miradas sobre la mediación están relacionadas con los planteamientos que de Vigotsky se han retomado en las últimas décadas. Sin dejar de considerar esos elementos como un importante referente, en este trabajo sobre el texto escolar como mediador, se parte de la idea de intervención educativa propuesta por Spallanzani y otros (2002, citado por Gómez et. al., 2005) y se siguen sus ideas sobre la mediación en términos cognitivos — a propósito de la relación entre sujeto y objeto y la construcción de realidad por parte del primero — y en términos pedagógico-didácticos. Desde esta mirada, el trabajo de Gómez y sus colegas se concentrará en el segundo tipo de mediación para el caso particular de textos de ciencias sociales.

En el análisis desarrollado, los autores atienden dos asuntos: Primero, el estatus del texto escolar y sus interacciones, que podrían vincularse con el concepto de transposición didáctica²¹; si bien este concepto es originario de la didáctica de las matemáticas — en su vertiente francesa —, se señala que puede emplearse para comprender las formas en que se construyen y estructuran otras disciplinas escolares — por ejemplo las ciencias sociales. Segundo, los usos que se hace del texto escolar, que de acuerdo con el análisis de las encuestas aplicadas por el equipo, se mostró que el texto escolar podía ser visto por los maestros, bien como “portador de un saber”, bien como “portador ideológico que sesga el proceso de enseñanza” (Gómez et. al., 2005, p. 90). Derivado de estos dos temas — estatus y uso del texto escolar — emerge una reflexión sobre las modalidades de intervención educativa y usos del mismo, así como la presencia de otros materiales de apoyo (muchos de ellos elaborados por los maestros), las actividades en las que se emplea el texto — dentro y fuera de la escuela —, entre otros aspectos.

Como se indicó anteriormente, la idea de mediación en esta perspectiva tiene un fuerte sustento psicológico, particularmente afinado en los planteamientos de Vigotsky, pero también de autores como Piaget, Bruner, Feuerstein, entre otros. Esta línea es retomada por Martínez Beltrán (1994) para describir la mediación educativa tanto en lo cognitivo — en su relación con un saber —, como en lo formativo — en la definición de la personalidad, mediante la apropiación de unos valores modelo, por ejemplo, los de una sociedad democrática. Para ello, no sólo emplea algunos conceptos de la psicología cognitiva, también acude a elementos de la psicología humanista y la axiología. En este marco, le asigna al profesor un lugar de mediador

²¹ La transposición didáctica corresponde a una comprensión de Yves Chevallard (1991) respecto a las formas en que un saber se constituye en objeto de enseñanza. Aunque la mayoría de las veces este saber proviene de una disciplina específica, en ocasiones surgen ciertos objetos de enseñanza que constituyen una novedad, producida por la misma escuela. Muchas veces se refiere a la transposición como el paso de un saber sabio a un saber a enseñar, y de este a un saber efectivamente enseñado. Sin embargo, esta mirada resulta bastante simplista, pues en el proceso cumplen un papel fundamental las condiciones del sistema de enseñanza, y en general del sistema social, lo que conduce a pensar más que en un traspaso y selección arbitraria, en una recontextualización del saber sobre la cual operan múltiples factores. (Font, 2002).

[...] entre los contenidos y el alumno, para hacer que aquellos se les presenten de forma estructurada y por tanto estructurante de su mente y su conocimiento. Además, mediador de los significados culturales y vitales que implica el saber. Como mediador, el profesor selecciona contenidos, elabora diseños, enriquece el bagaje de estrategias, invita al alumno a entrar en la cultura como dueño de sus propias capacidades y a conocer el significado de la cultura en la configuración de los pueblos (Martínez Beltrán, 1994, p. 34).

En general, los trabajos ubicados en esta tercera forma que adquiere la noción de mediación escolar la abordan empleando conceptos asociados con la enseñanza y el aprendizaje en diferentes ámbitos y sentidos. Así, por ejemplo, los trabajos de Ramírez González (2009), de Tuñón Pitalúa y Pérez (2009), de Herrera Batista (2009), de Coll, Onrubia y Mauri (2007) y de Menéndez Vega (2012), entre otros, presentan un amplio espectro de abordajes: unos centrados en los procesos de aprendizaje, otros en el juego semiótico desde el enfoque constructivista, otros orientados a comprender el discurso que se construye en el aula y, otros más, describiendo la configuración de entornos de aprendizaje virtuales. Por otro camino se encuentran trabajos como los de Moreno Vizcaíno (2011), Moreno González (2010) y Monzón Laurencio (2010) que centran sus reflexiones en las prácticas de enseñanza. El primero de ellos se ocupa de la formación de docentes a través de medios virtuales, el segundo de la educación artística — en la cual el arte cumple un papel central para definir formas de intervención social — y, el tercero, de la discusión sobre el currículo en tanto texto que permite unas formas de mediación con la cultura.

La noción de medio y las mediaciones escolares, otras posibilidades

Como se mencionó al iniciar este documento, la noción de mediaciones escolares emerge al interior de una familia de palabras, en la cual, “medio” (*medius*) es el vocablo principal. En general, cuando se usa este término se alude una posición entre otras (en medio de), un entorno o ambiente (en determinado medio), o una herramienta para alcanzar un fin determinado (usando determinados medios). En ese sentido, es necesario señalar que la noción “medio” no es tan reciente en los discursos educativos y pedagógicos, y que ella aparece mucho antes de la entrada en escena de asuntos como la convivencia escolar y la resolución de conflictos, la relación de la escuela con los medios masivos de comunicación e información y las nuevas tecnologías.

En esta dirección, es pertinente dar una mirada a los discursos pedagógicos del siglo XVIII y XIX para intentar percibir la forma que esta noción toma como asunto clave en los procesos de educación y conducción de los individuos, así como sus ajustes y transformaciones en las reflexiones de la Escuela Activa. Siguiendo ese camino es posible encontrar algunos elementos que permitirían entender las mediaciones escolares, articulando las tres trayectorias que la noción tomó en las reflexiones contemporáneas (aquellas que fueron descritas en las secciones anteriores). En otras palabras, en esta sección la apuesta es trazar una trayectoria que inicia en las reflexiones de Jean Jacques Rousseau, para describir rápidamente cómo la noción de medio se introdujo en el saber pedagógico; cómo se transforma y reinterpreta en los planteamientos de Édouard Claparède — a la luz de los desarrollos científicos de principios del siglo XX, en el marco de lo que conocemos como

movimiento de Escuela Activa — y los rastros que de ella queda en la noción de mediaciones escolares bosquejada en este documento.

Antes de entrar en detalle sobre los aportes de cada uno de estos pedagogos, es necesario considerar que la noción de “medio” se configura en el cruzamiento de una serie de acciones y situaciones que acompañaron su definición, incluso antes de que el vocablo que la nombra hubiese aparecido. En otras palabras, se trata de reconocer todo un esquema práctico, una estructura pragmática, un modo particular de practicar la vida y reflexionar sobre asuntos posibles de ser pensados en un momento, que posibilitó la emergencia de esa noción y el vocablo que comenzó a definirla. Así, es posible afirmar que, entre el siglo XVII y XVIII, en al menos tres ámbitos diferentes, la noción de “medio” comenzó a tomar forma: las prácticas científicas, las prácticas de gobierno liberales y las prácticas pedagógicas; todas ellas expresiones de unos modos de pensamiento y conducción particulares (Foucault, 2006).

En lo que se refiere a las prácticas científicas, la noción de “medio” sólo aparece en la biología con las descripciones de Lamarck, quien se refiere a este asunto como las “circunstancias influyentes” sobre un ser viviente. Al parecer este modelo fue adaptado de la física newtoniana, como una forma de explicar la acción ejercida a distancia por un cuerpo sobre otro. Algunas décadas más tarde, con la idea darwiniana de adaptación, la noción de medio recibiría mayor atención por parte de la comunidad científica, configurándose así en un concepto clave dentro de la biología y todas las demás disciplinas relacionadas con esta.

En lo relativo a las prácticas de gobierno, la noción de medio aparece vinculada, de modo indirecto, al problema de la organización de las ciudades y como un asunto que define los modos de estar y circular en la ciudad. Así, el medio sin ser nombrado con este vocablo aparece descrito a partir del conjunto de “efectos masivos que afectan a quienes residen en él”, de tal forma que, “justamente, una serie de acontecimientos producidos por esos individuos, poblaciones y grupos interfiere con acontecimientos de tipo casi natural que suceden a su alrededor” (Foucault, 2006, P. 42). En conjunto, esta serie de efectos y acontecimientos estaban estrechamente relacionados con cuestiones sobre la organización de las ciudades en los siglos XVII y XVIII: asuntos como la circulación de los individuos y de las mercancías, la transmisión de enfermedades, la distribución de alimentos y de riqueza, entre muchos otros, constituyeron preocupaciones para gobernantes y funcionarios de los nacientes Estados, y con ellos la regulación y distribución espacial y temporal de los cuerpos y objetos (circulación) en un espacio físico, temporal y social (medio) comenzó a ser un asunto clave para el gobierno de las poblaciones y un tema central de la acción política del gobernante.

Finalmente, esta noción cobra forma también en el pensamiento pedagógico moderno y, tal vez, las reflexiones de Rousseau sean uno de sus primeros registros. En los trabajos del pensador ginebrino, la noción de “medio” es un componente importante para formular la idea de una educación natural, alejada de los peligros heredados de la civilización y los vicios de las ciudades. En este orden, su educación liberal propone una suerte de “forma práctica” de la libertad, que debe ocurrir en un espacio abierto y natural, pero siempre regulado por el preceptor. Por esa razón, la educación que Rousseau propuso para su *Emilio* debía ocurrir en la naturaleza, un medio propicio para que se desenvuelvan de forma adecuada sus órganos y sus facultades, pero siempre bajo la tutela adulta que disponía y promovía los medios

adecuados para que viviese determinadas experiencias. Entonces, estos planteamientos de Rousseau son menos la expresión de un naturalismo ingenuo, y más una expresión del refinamiento de todo un conjunto de prácticas de conducción liberales, entre las cuales se cuenta la educación. En otras palabras, la selección de un medio natural y un conjunto determinado de experiencias por las cuales debe pasar el niño corresponde a cierta idea de creación y regulación de un “medio artificial” que garantice el tipo de educación esperado, aquel que le permita al niño, una vez adulto vivir en el que será su medio natural: el espacio social (Marín, 2009).

Muchas de estas ideas resultaron fundamentales para el desarrollo del pensamiento pedagógico durante los siglos XIX y XX, tanto para la constitución de sistemas de instrucción, como para la configuración y el fortalecimiento de tres grandes tradiciones pedagógicas: germana, francófona y anglosajona. A su vez, en el marco del movimiento de la Escuela Activa, y apoyándose en los desarrollos de la biología, la medicina y la psicología, Édouard Claparède propondrá desarrollos importantes para esa noción de medio, ideas que tomarán fuerza durante el siglo XX pensadas para los escenarios escolares: esos espacios artificiales que ofrecen las condiciones necesarias para el aprendizaje. En este caso, es importante destacar la importancia que empiezan a tener nociones como aprendizaje, crecimiento, interés, desarrollo en los discursos educativos y el desvanecimiento, aunque no total desaparición, de las reflexiones sobre la enseñanza. Así, en los discursos pedagógicos y educativos del último siglo, el centro de las reflexiones será más el aprendizaje y los medios que los garanticen, que la enseñanza y los contenidos de la misma.

Es importante señalar que Claparède vincula el concepto de aprendizaje con los de experiencia e inteligencia y que todos ellos guardan estrecha relación con la noción de medio. De esta manera, al ser el aprendizaje una forma de adaptación de un organismo o individuo a las condiciones del “medio” que lo rodean, ese proceso dependerá de la experiencia que vaya adquiriendo en su interacción con dicho medio. En cuanto a la inteligencia, esta se va desarrollando en tanto corresponde a una capacidad del individuo para dar solución a los problemas que el medio le va proponiendo. Tales conceptos, unidos al énfasis que el interés va a adquirir en las discusiones pedagógicas de principios del siglo XX, constituyeron el referente teórico y conceptual para el movimiento de Escuela Activa, uno de cuyos principales derroteros consistió en transformar la escuela para convertirla en el medio adecuado para la educación de la infancia.

Como puede observarse, se operó un desplazamiento frente a la concepción rousseauiana. De promover una educación en un ambiente natural que permitiese al individuo alcanzar su propio gobierno, por supuesto bajo la guía de un institutor, los pedagogos de la Escuela Activa procuraron, de acuerdo con las condiciones y recursos que tenían a mano, convertir a la institución escolar en un entorno (medio) dispuesto para atender las necesidades e intereses infantiles.

Esa concepción de escuela como medio artificial experimentó algunos ajustes y transformaciones durante el siglo XX, en particular pueden marcarse dos movimientos importantes: El primero ocurrido, durante las décadas de 50 y 70 del siglo XX, bajo la perspectiva del desarrollo y la teoría del capital humano. Este primer movimiento estuvo marcado por una serie de reformas educativas y por el crecimiento de las instituciones

escolares, tanto en el número de nuevos estudiantes como en la cantidad de tiempo y de niveles que se debía permanecer en la escuela. Esta serie de reformas respondió a la llamada crisis mundial de la educación, y para resolverla, se recurrió a los principios de planificación y a la teoría de sistemas como herramientas para conducir el sistema educativo hacia objetivos como el progreso social y económico, a la superación de la pobreza y de la segregación, entre otros. El segundo movimiento en estos procesos de reforma vendría con los procesos de reducción del Estado, con los cambios geopolíticos de finales de la década de 1980, y con el ascenso de escenarios educativos como la ciudad y los medios masivos de comunicación e información. De este modo, paulatinamente la responsabilidad del sistema educativo pasó a manos del mercado, así como se mudó el énfasis en la enseñanza de unos saberes considerados esenciales para comprender el mundo, hacia el aprendizaje de unas habilidades fundamentales, de unas competencias, que permitirían a los individuos asumir con suficiente flexibilidad los retos de las sociedades contemporáneas.

Estos dos movimientos, según analiza Martínez (2004) para América Latina, forman parte de los procesos de modernización de los sistemas educativos en la región, en los cuales se operó el tránsito de la *escuela expansiva* a la *escuela competitiva*. Aunque bajo esta nueva perspectiva pareciera desdibujarse esa idea de la escuela como medio propicio para la educación de niños y jóvenes, es posible pensar que la institución escolar sigue considerándose como un espacio clave para ese fin, aunque ahora comparta su función educativa con otros escenarios sociales. En ese sentido, es importante recordar que los procesos de reforma de los sistemas educativos han constituido un referente clave para el ingreso de los medios de comunicación e información en el espacio escolar, así como para el cuestionamiento de las prácticas de enseñanza, ambas cosas analizadas y estudiadas hoy como mediaciones escolares claves en los procesos de formación de los individuos.

En esa dirección, tanto el uso de dispositivos electrónicos como de los medios de comunicación como contenido de enseñanza o como herramientas para la enseñanza, entre otros asuntos, han transformado no sólo las prácticas pedagógicas escolares, sino los discursos que intentan explicarlas. En general puede afirmarse que, si en la primera mitad del siglo XX la noción de medio aparece vinculada a cierta idea de un entorno propicio para alcanzar determinados aprendizajes, en la segunda mitad del siglo XX esa noción se encuentra más articulada a la idea de instrumento para alcanzar un fin pedagógico. Esta última sería una idea que ha ganado fuerza sin que necesariamente desplazara la forma que le antecedió; evidencia de ello son las tres formas que tomo la noción mediaciones en las reflexiones y estudios que se revisaron en este balance documental.

En conjunto, las diferentes maneras en que se emplea la noción de mediación escolar están relacionadas con las formas en que se entiende el “medio” desde el punto de vista de los discursos pedagógicos. Así, en las dos primeras tendencias, asociadas a la resolución de conflictos y a la relación entre escuela y medios de comunicación e información, se observa un mayor énfasis en la construcción de un ambiente escolar que privilegia, apoya y contextualiza los procesos de formación que se generan en la institución escolar. En un nivel diferente, las tres tendencias muestran diversos ejemplos en los cuales las mediaciones están relacionadas con la idea de medio como instrumento para alcanzar un fin determinado: en la primera tendencia, la figura del mediador cumple el papel de puente de comunicación entre las partes

en conflicto, permitiéndoles entenderse y llegar a una solución; en la segunda, los dispositivos electrónicos sirven como mecanismo de acceso y manejo sobre diferentes fuentes de información; en la tercera, la recurrencia a ciertos recursos de orden didáctico — tanto materiales como simbólicos — se convierte en una vía para garantizar el aprendizaje de unos contenidos y habilidades específicas, en concordancia con unos fines educativos determinados.

Este rápido rastreo sobre la forma como es usada la noción mediación en los discursos pedagógicos permite reconocer algunos elementos que la definen y que pueden permitir su rastreo en las prácticas y experiencias pedagógicas que se espera acompañar en el Estudio general saberes y mediaciones 2014, propuesto por el IDEP. Es claro que una ampliación del espectro bibliográfico y una lectura más profunda de las fuentes encontradas podría ofrecer algunos elementos más para intentar pensar la forma que las mediaciones escolares tienen hoy. Sin embargo, parece que este panorama inicial puede ser suficiente para orientar técnica y académicamente el estudio, así como para pensar la articulación entre saberes y mediaciones escolares. En ese último sentido, como se percibe en este documento conceptual, las mediaciones escolares aparecen en el espectro de los saberes escolares, por lo menos de dos formas: La primera, como elementos de cierto tipo de saber pedagógico vinculado a la didáctica, a las prácticas de enseñanza y al uso de determinadas herramientas técnicas y tecnológicas. La segunda, como parte de los saberes enseñables y susceptibles de ser aprendidos, ya sea en términos de contenidos, ya sea en el de habilidades y competencias.

Referencias Bibliográficas

- AGUADO, T; HERRAZ, M. (2006). *Mediación social intercultural en el ámbito socioeducativo*. Universidad de Huelva: Portularia, Sin mes, págs. 3-12.
- ALZATE, R. (1999) *Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de Resolución de conflictos*. En: Brandoni, Florencia (Comp.) (1999) *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- APPLE, M. (1985). *El marxismo y el estudio reciente de la educación*. Educación y sociedad, n. 4, 1985, pp.33-53.
- APPLE, M. (1986). *Ideología y curricula*. Madrid, Akal.
- APPLE, M. (1987) *Educación y poder*, Madrid, M.E.C./Paidós.
- ARCILA, J. (2013) *Estudio arte y corporeidad en la escuela*. Bogotá: Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP - (Contrato 089 de 2013 Producto n° 4)
- ARIÈS, P. (2006). *História Social da Criança e da Família*. Traducción por: Flaksma, Dora. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC.
- BAUMAN, Z. (2003) *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- BAUMAN, Z. (2007) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá. de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- CASTELLS, M. (2009). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 1. La sociedad red. México: Siglo XXI Editores.
- CASTELLS, M.I (2001) *Materiales para una teoría preliminar sobre la sociedad de redes*. En: *Revista de educación, número extraordinario*. Págs. 41-58. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CASTILLO, J. (1825) «*Ley de 6 de agosto de 1821 sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos*». En: *Cuerpo de Leyes de la República de Colombia*, tomo 1. Bogotá: Imprenta de Calero.
- CAUM (Club de amigos de la UNESCO de Madrid), (2004). *¿Para qué sirve la escuela?* Club de Amigos de la Unesco de Madrid.
- CEPAL/OREALC (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe) (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (LC/G.1702/Rev.2-P) Santiago de Chile, abril. Publicación de las Naciones Unidas, No. de venta: S.92.II.G.6.
- CHERVEL, A. (1991). *Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación*. En: *Revista de Educación*. n. 295, Mayo-agosto. Págs. 59-111. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CHEVALLARD, Y. (1997). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: AIQUE.

- COLL, C. ONRUBIA, J. MAURI, T. (2007) *Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes*. En: Anuario de Psicología, vol. 38, núm. 3, dic. 2007, pp. 377-400. Recuperado el 7 de febrero de 2014. Universitat de Barcelona. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97017407003>
- CORBO ZABATEL, E. (1999). *Mediación: ¿cambio social o más de lo mismo?* En: Brandoni, Florencia (Comp.) (1999) *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- DELEUZE, (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- ECHEVERRY, A. (1999). *Surgimiento de la instrucción pública en Santa Fe de Bogotá entre 1819 y 1842*. En: *Historia de la educación en Bogotá: Tomo I. Varios autores*. Bogotá: IDEP. pp. 33-68.
- FOUCAULT, M. (1987). *La arqueología del Saber*. Traducción por: Garzón del Camino Aurelio. 12. ed. México: Siglo XXI.
- _____. (2006) *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FREEDMAN, K; POPKEWITZ, T. (1999). *Enseñanza del arte e intereses sociales en el desarrollo de la escolarización estadounidense: orígenes ideológicos de la teoría del currículum*. En: *Revista de Estudios Curriculares Vol. 2, número 1; enero de 1999*. Barcelona: Pomares Corredor, p. 87- 114.
- GARCÍA, F.J.; GRANADOS, A y MARTÍNEZ, R. (2006). *Comprendiendo y construyendo la mediación intercultural*, Universidad de Huelva: *Revista Portularia*, nº 6, págs. 13-27.
- GARCÍA-VERA, A. (1989). *El uso de los medios desde los modelos del currículum*. En *Comunicación, lenguaje y educación*, No. 3-4. P. 39-52.
- GIROUX, H. (1981). *Curriculum and Instruction: Alternatives in Education*. Eds. A. Penna, H.A. Giroux and W. Pinar.
- _____. (1989). *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle*. Albany: State U of NY P
- _____. (Ed). (1983). *The Hidden Curriculum and Moral Education*. Richmond, CA: McCutchan.
- GÓMEZ, F; M; GALLÓN, H; ALZATE, M; ARBELAEZ, M (2005). *Intervención y mediación pedagógica: los usos del texto escolar*. Colombia, *Revista Colombiana De Educación* Vol.: 49. Págs. 83-102.
- GÓMEZ-MENDOZA, M.; et al. (2005). *Intervención y mediación pedagógica: los usos del texto escolar*. En: *Revista Colombiana de Educación*, núm. 49, pp. 83-102. Universidad Pedagógica Nacional.
- GONZÁLEZ, J. (2002). *La Reforma Instruccionista de 1870 en Bogotá, Colombia*. *Historia de la Educación en Bogotá. Serie Investigaciones*, Vol. 1, págs.: 212 – 239. Bogotá: IDEP.
- GRUNDY, S. (1994). *Producto o Praxis del Currículum*. Madrid: Morata.
- HAMILTON, D; GIBBONS, María (1980). Citados por Kemmis, Stephen. (1993). *Capítulo primero. La naturaleza de la teoría del currículum*. En: *El currículum, más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

- HERRÁN, P. (1842). *Decreto del 1 de noviembre de 1842, organizando las universidades*. Bogotá: Gaceta de la Nueva Granada.
- HERRERA, M. (2006). *Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje*. En: Revista Iberoamericana de Educación, No. 38/5 Recuperado el 16 de febrero de 2014.
- IBARROLA, S.; IRIARTE-REDÍN, C. (2013). *La influencia positiva de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e institucional: percepciones del profesor mediador*. En: Profesorado. Revista de Curriculum y formación del profesorado, Vol. 17, núm. 1, enero-abril 2013, pp. 367-384. Universidad de Granada. Recuperado el 6 de febrero de 2014 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56726350022>
- IDEP; Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2014). *Balance crítico sobre experiencias significativas tecnomediadas en colegios oficiales del distrito capital*. (Segundo producto Proyecto “Saberes Tecnomediados de niños, niñas, jóvenes y maestros” Contrato interadministrativo no. 119 de 2013). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- JULIA, D. (1995). *La culture scolaire comme objet historique*. Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives. En: Paedagogica Historica, supplementary series, V. I., p. 353-382.
- KANSANEN, P. (1998). *La deutsche didaktik*. En: Revista de Estudios Curriculares Vol. 1, número 1; enero de 1998. Barcelona: Pomares Corredor, p. 14- 21.
- KEMMIS, S. (1993). *El curriculum: Más allá de una teoría de la Reproducción*. Madrid: Morata.
- LÓPEZ, Rodolfo. (2012) Proyecto educación para la ciudadanía. Documento de orientaciones curriculares para las instituciones educativas distritales. (Producto 5 contrato n° 105 de 2012). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- LOZANO, L. (Dir.) (2012). Diseño del componente. Directrices “la escuela de hoy, sus fortalezas y necesidades” “un espacio para hacer visible al ser humano”. Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- LUNDGREN, U. (1983). *Between hope and happening*. Geelong: Deakin Press.
- MALLARINO, G. (1871). *Curso normal de los institutores primarios. Tercera conferencia: educación en las escuelas primarias, en La Escuela Normal*. tomo 2. Bogotá: Dirección General de Instrucción Pública.
- MARÍN, D. (2009). *Infância: discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. [Tesis de maestría]
- MARÍN, D. (2012). *Infancia: Discusiones contemporáneas, saber pedagógico y gubernamentalidad*. Tesis de maestría sin publicar.
- MARÍN, D. (2013). *Documento con el informe de actividades desarrolladas como parte del acompañamiento académico y técnico de los dos estudios contratados* (Contrato 068 de 2013 Producto 3). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- MARÍN, D. (2013). *Documento con el informe final de actividades desarrolladas como parte del acompañamiento académico y técnico de los dos estudios contratados*. (Contrato 068 de 2013 Producto n° 4). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].

- MARÍN, D. (2013). *Documento consolidado y publicable que recoja la producción elaborada en los productos 2 y 5; los aportes de los dos estudios y su relación con el tema de saberes del componente Escuela Currículo Y Pedagogía con las recomendaciones y sugerencias derivadas de la lectura crítica de los productos alcanzados en los dos estudios.* (Contrato 068 de 2013 Producto 5). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- MARÍN, D. (2014). *Documento conceptual sobre la noción “mediaciones escolares”.* (Contrato 068 de 2013 producto n° 1) Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- MARTÍN-BARBERO, J. (1987). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía.* México: Editorial Gustavo Gili S.A.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2009). *Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural.* En: Teoría de la educación, educación y cultura en la Sociedad de la Información, vol. 10, núm. 1, marzo 2009, pp. 19-31. Universidad de Salamanca Recuperado el 7 de febrero de 2014. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201018023002>
- MARTÍNEZ, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva.* Bogotá, Barcelona: Anthropos Editorial, Convenio Andrés Bello.
- MARTÍNEZ, A; CASTRO, J.; NOGUERA, C. (2004). *Currículo y modernización.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- MARTÍNEZ, J. (1994) *La mediación en el proceso de aprendizaje.* Madrid: Editorial Bruño.
- MEDELLÍN, J; TORRES, A.; AVELLA, E. (2013). *El sentido de la escuela propuesta de investigación para el IDEP.* Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- MENÉNDEZ, C. (2012). *Mediadores y mediadoras del aprendizaje. Competencias docentes en los entornos virtuales de aprendizaje.* En: Revista Iberoamericana de Educación, No. 60. Pp. 39-50. Recuperado el 16 de febrero de 2011.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. MEN. (1994) *Ley General de Educación 115 de 1994.*
- MONZÓN, L. (2010). *El currículo como mediación cultural: una perspectiva hermenéutico-analógica.* .Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Sin mes, 37-58.
- MORDUCHOWICZ, R. (Coord.). (2003). *Comunicación, medios y educación.* Barcelona: Octaedro.
- MORENO, G. (2011). *Formación inicial de docentes a distancia en Colombia, sus medios y mediaciones pedagógicas (1999-2010).* Innovación Educativa, vol. 11, núm. 57, oct-dic 2011. pp. 169-176. Instituto Politécnico Nacional (México) Recuperado el 8 de febrero de 2014.
- NOGUERA, C. (2012). *El gobierno pedagógico: del arte de educar a las tradiciones pedagógicas.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- NOGUERA, C; CASTRO, J. (1999). *La educación en la Santa Fe colonial* en: Historia de la educación en Bogotá: Tomo I. Varios autores. Bogotá: IDEP. Pp. 19-32.
- ORTIZ, G. (2012). *Valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades* (Producto n° 4- Contrato n° 093 de 2012). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].

- OSPINA, M. (1843). *Memoria del Secretario de Estado*. Bogotá: Despacho del Interior y Relaciones Exteriores del Gobierno de la Nueva Granada al Congreso Constitucional.
- Parra, G. (2014). *Documento analítico con los insumos bibliográficos consultados que sirvan como aporte al diseño estratégico del componente* (Contrato 010 de 2014 producto n° 1). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- PARRA, G. (2014). *Documento con insumos conceptuales identificados como parte de la revisión bibliográfica y que sirvan como aporte al diseño estratégico del componente* (Contrato 010 de 2014 producto n° 2). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- PULIDO, R.; MARTÍN-SEOANE, G.; LUCAS-MOLINA, B. (2013). *Orígenes de los programas de mediación escolar: Distintos enfoques que influyen en esta práctica restaurativa*. En: Anales de psicología, vol. 29, núm. 2, mayo 2013, pp. 385-392. Universidad de Murcia. Recuperado el 7 de febrero de 2014 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16726244012>
- RAMÍREZ, R. (2009). *La noción de mediación semiótica en el enfoque constructivista vigotskyana*. En: Omnia, vol. 15, núm. 1, pp. 70-81. Universidad del Zulia. Recuperado el 8 de febrero de 2014.
- RUBIO, D. (2014). *Estudio final sobre saberes en la temática lenguajes y comunicación*. (Contrato 093 de 2013 Producto 3). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- SALGAR, E. (1870). *Decreto Orgánico de 1º de noviembre de 1870 sobre Instrucción Pública Primaria*. Bogotá: Imprenta de la Nación.
- SCHROEDER, J. (2004). *La mediación escolar, un método con futuro*. En: Pharos, vol. 11, núm. 2, noviembre-diciembre, 2004, pp. 91-96. Universidad de las Américas. Recuperado el 6 de febrero de 2014 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20811209>
- STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- SUÁREZ, O. (2008). *La mediación y la visión positiva del conflicto en el aula, marco para una pedagogía de la convivencia*. En: Diversitas: Perspectivas en Psicología, vol. 4, núm. 1, 2008, pp. 187-199. Universidad Santo Tomás. Recuperado el 6 de febrero de 2014 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67940115>
- TRÖHLER, D; RAGNHILD, B. (2012). *Los sistemas educativos. Perspectiva histórica, cultural y sociológica*. Barcelona: Octaedro.
- TUÑÓN, M.; PÉREZ, M. (2009). *Característica del discurso en el aula de clase como mediación para el desarrollo del pensamiento crítico*. En: Zona Próxima, núm. 11, dic. 2009, pp. 144-159. Universidad del Norte. Recuperado el 7 de febrero de 2014.
- UNIVERSIDAD DISTRITAL, FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS; INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO-IDEP. (2014). *Balance crítico sobre experiencias significativas tecnomedidas en colegios oficiales del distrito capital* (Contrato interadministrativo no. 119 de 2013 Producto n° 02). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- ZAPATA, V; OSSA, F. *Nociones y conceptos de «escuela» en Colombia, en la sociedad republicana (1819-1880)*. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie45a08.pdf>
Revisado por última vez el 24 de agosto de 2014. ZULUAGA, O. (1979). *Colombia: dos*

modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Centro de investigaciones educativas y pedagógicas.

SECCIÓN 2: ESTRUCTURA PARA EL DISEÑO ESTRATÉGICO DEL COMPONENTE ESCUELA, CURRÍCULO Y PEDAGOGÍA

Introducción: Pensar el Diseño estratégico

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP cuenta con una amplia trayectoria en el desarrollo y divulgación de investigaciones en el campo educativo y pedagógico, así como en la orientación de procesos de innovación y el seguimiento a la política educativa pública en el Distrito Capital. Esta trayectoria es el sustento que le permitió al Instituto formular el proyecto de inversión 702 — *Investigación e innovación para la construcción de conocimiento educativo y pedagógico* — que forma parte de la política educativa prevista en el Plan de Desarrollo Distrital *Bogotá Humana 2012-2016*. En cumplimiento de este proyecto el IDEP se organizó en cuatro componentes académico/administrativos, con el fin de

[...] hacer aportes significativos a las perspectivas pedagógicas, a la vida y a las prácticas escolares de los colegios distritales de tal forma que estos puedan disponer de unos referentes teóricos, unas herramientas y unas condiciones que contribuyan en su propósito de formar a sus estudiantes (IDEP, 2013, p. 3).

Uno de esos componentes²² se denomina Escuela, currículo y pedagogía-ECP, el cual se encarga de abordar “aspectos relacionados con la pedagogía, la didáctica y el ejercicio docente en los diferentes ciclos, grados, áreas, proyectos escolares, tiempos y espacios al interior de las instituciones y en sus contextos de relación y desempeño” (IDEP, 2013, p. 4). Para el período comprendido entre 2012 y 2016, el componente tiene como meta realizar 23²³ estudios — relativos a tres ámbitos: saberes y mediaciones escolares, convivencia, y organización escolar — y el diseño estratégico del mismo.

La manera como se organizan y articulan los estudios entre sí y con el diseño estratégico del componente se sustenta en la forma como se decidió hacer uso de esta noción en las discusiones que fueron adelantadas por el equipo que se encargó del mismo en el 2014²⁴. En este sentido, antes de presentar la propuesta de un documento que recoja y organice el diseño — con el cual se complementa el producto final proponiendo otra forma de integrar y consolidar las contribuciones conceptuales en el marco del Diseño estratégico — es

²² Los otros componentes son: Educación y políticas públicas; Cualificación docente; y Comunicación, socialización y divulgación. Los cuatro componentes se definieron a partir de los objetivos estratégicos del Instituto, determinados en el Plan de desarrollo Bogotá Humana 2012-2016 (IDEP, 2013).

²³ Inicialmente, se propuso realizar 27 estudios en temáticas relativas a la escuela, el currículo y la pedagogía; sin embargo, después de varios análisis adelantados por el comité académico del IDEP, se hizo un ajuste en el número de proyectos que permitiera cumplir con las metas trazadas y garantizar la cobertura previstas.

²⁴ La propuesta de este diseño se construyó durante el año 2014 a través de los encuentros y discusiones de un equipo conformado por su Coordinador e investigador principal, Jorge Orlando Castro, el contratista y apoyo académico, Gustavo Adolfo Parra y la contratista y coinvestigadora, Dora Lilia Marín Díaz.

pertinente señalar que una de las primeras actividades adelantadas para su producción fue identificar la procedencia del concepto diseño estratégico y los usos que de él se hace. El rastreo documental de la noción que aparece de forma resumida en el Anexo 3 de la sección 2, permitió reconocer que se trata de una noción que emergió en el campo de la gestión empresarial — vinculada a conceptos como creatividad, innovación y mercadeo — como una alternativa a las formas tradicionales de diseño que, por lo general, se enfocaban en generar un producto o un servicio específicos para resolver las dificultades que aparecen en un determinado contexto. El diseño estratégico surge como una propuesta que provee soluciones a problemas concretos, a través de diferentes disciplinas y perspectivas, siempre que ellas favorezcan el bienestar de los individuos y la comunidad, al tiempo que promueve la conceptualización y atención del problema, en ambos casos apoyado en la relación *hombre-objeto-entorno-contexto*.

Existen dos formas de entender la procedencia de los problemas que orientan un diseño estratégico: La primera forma reconoce que en un mismo contexto intervienen diferentes factores que definen y modifican los problemas, es por eso que su solución se consigue acudiendo a perspectivas distintas que dialoguen entre sí y permitan abordarlo desde una mirada amplia. La segunda forma sugiere que un problema no sólo se relaciona con una serie de diferentes factores que lo delimitan²⁵, pues en un mismo contexto es posible encontrar múltiples situaciones o problemas que se encuentran interconectados y a los cuales es necesario ofrecer soluciones articuladas, pertinentes y oportunas.

A partir de estas dos formas de comprender la configuración de un problema es posible pensar que el diseño estratégico cumple con el propósito de ofrecer soluciones a un conjunto de situaciones cuya procedencia es compleja, del mismo modo que es compleja la forma de abordarlo y buscar soluciones o alternativas de atención. El diseño estratégico es una opción que se caracteriza por su flexibilidad y actualización, según el complejo de problemas y condiciones que lo definen, de tal modo que el diseño moviliza soluciones que lo actualizan en esas soluciones, renovando las acciones que se han producido en su acción. En otras palabras, mientras que muchos diseños suponen el establecimiento de procesos fijos que se adaptan a las condiciones de un problema particular, el diseño estratégico ofrece soluciones que reconocen las relaciones complejas y que pueden llevar no sólo a modificar las condiciones propias del contexto, sino la actualización del diseño mismo.

En términos generales, es posible proponer por lo menos tres etapas que sirven de sustento a los diseños estratégicos, cualquiera que sea su orientación y campo de acción:

1. *Etapa Divergente*: Consiste en la exploración del contexto para describir la situación observada a partir de los datos obtenidos y generados. Esta primera etapa se caracteriza por acudir a diferentes disciplinas y perspectivas que permitan pensar

²⁵ En esta línea se ubica el *Helsinki Design Lab* (HDL), una iniciativa de SITRA, el Fondo de Innovación Finlandés, que se encuentra bajo la supervisión del parlamento del país nórdico. Durante casi 50 años, SITRA y el HDL han venido trabajando sobre la *arquitectura de problemas*, es decir, en la asistencia a diferentes instituciones gubernamentales y no gubernamentales para dar cuenta de un conjunto amplio de desafíos relacionados con un problema particular y además, proveer una guía de las soluciones más completas que permitan considerar todos los aspectos y condiciones involucrados en la situación que se desea resolver.

diversas maneras de abordar una situación y, producir *insights* que sean útiles para orientar las acciones de las etapas siguientes (UAQ, 2012).

2. *Etapa Emergente*: Es un momento de reflexión acerca de las diferentes maneras disciplinares (de perspectiva y metodológicas) para abordar un problema, aquellas que fueron consultadas en la etapa divergente. Su propósito es identificar líneas de innovación que crucen las diferentes perspectivas y metodologías para generar soluciones que se expresan en “productos de tipo conceptual, de comunicación, virtuales, etc.” (UAQ, 2012, p. 8).

3. *Etapa Convergente*: Es la síntesis de las diferentes acciones y tácticas construidas, las cuales se condensan en un documento escrito (*brief*²⁶) que debe presentar el problema del diseño y describe la factibilidad de realización y la viabilidad de ejecución de la alternativa de solución planteada para el problema.

En general, estos elementos del diseño estratégico centran la atención en una mirada amplia de un problema que se percibe en su complejidad — desde diferentes perspectivas y enfoques — y señalan que la actualización permanente es una característica del mismo. Para el IDEP y en particular para el componente Escuela currículo y pedagogía-ECP, la apropiación de esta noción permite tomar decisiones fundamentales tanto en la forma como son usados los resultados de investigaciones adelantadas en otros momentos por el Instituto, como en la manera en que se proyectan futuros estudios para cumplir con su tarea misional fundamental: Contribuir con una investigación educativa que permita el desarrollo pedagógico en la Ciudad. En otras palabras, la apropiación de esta noción resultó fundamental en dos sentidos: por un lado, retrospectiva, al nutrirse de los resultados de los estudios precedentes y en curso del componente; por otro lado, prospectiva al permitir orientar la gestión y ejecución de los estudios actuales y trazar así las directrices para otras investigaciones posibles.

La propuesta de diseño estratégico que se presenta a continuación es una síntesis de las discusiones y aportes construidos por el equipo conformado por su Coordinador e investigador principal, Jorge Orlando Castro, el contratista y apoyo académico, Gustavo Parra y la contratista y coinvestigadora, Dora Lilia Marín Díaz. En esa medida, es una apuesta por apropiarse y usar ‘estratégicamente’ esa noción para derivar de ella la comprensión de la forma como opera el Componente escuela, currículo y pedagogía, alrededor del problema que atiende y a partir de los sustentos conceptuales y operativos que orientan sus acciones articulando la apuesta política, académica e investigativa del Componente.

²⁶ Documento escrito que contiene el problema de diseño y los alcances esperados de la alternativa de solución.

1. Problema

El diseño estratégico del componente responde al Plan de Desarrollo 2012-2016 *Bogotá Humana* y en particular al objetivo estratégico que busca garantizar que Bogotá llegue a ser *Una ciudad que supera la segregación* y en la cual *el ser humano sea el centro de las preocupaciones del desarrollo*. Este objetivo guía el Programa: *Construcción de saberes. Educación incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender*, y de él se derivan las acciones programáticas del IDEP, aquellas que se desarrollan a través del Proyecto de inversión 702 denominado *Investigación e innovación para la construcción de conocimiento educativo y pedagógico*.

El Proyecto 702 formula como problema que *los niños, niñas y jóvenes no aprenden todo lo que deberían aprender para elegir y construir su proyecto de vida digna*. En este sentido, parece que la educación formal no logra contribuir de modo suficiente en la superación de las condiciones sociales, económicas y culturales que dan lugar a procesos de discriminación o que están en la base de la segregación económica, social, espacial y cultural, lo que implica que se mantengan barreras tangibles e intangibles que le impiden a las personas aumentar sus opciones en la elección de su proyecto de vida. De ahí que el objetivo general del proyecto sea “Contribuir en la construcción y socialización de conocimiento educativo y pedagógico con docentes, directivos y estudiantes para la materialización del derecho a la educación de calidad y al cumplimiento del Plan *Bogotá Humana 2012-2016*, a través de la investigación, la innovación y el seguimiento de la política pública del Sector”.

Cinco son los objetivos específicos para cumplir con este objetivo general:

- Producir conocimiento estratégico en el campo de la educación para la formulación y ejecución de la política pública en Bogotá D.C.
- Producir conocimiento pedagógico y material educativo para lograr aprendizajes pertinentes en los niños, niñas y jóvenes en las instituciones educativas.
- Promover la cualificación de docentes y directivos para mejorar sus capacidades en el ejercicio de la profesión.
- Generar y socializar conocimiento sobre la vida escolar y la educación ciudadana, a partir del reconocimiento de los actores educativos como sujetos del desarrollo humano en sus dimensiones individual y colectiva y en relación con los contextos en los que interactúan.
- Desarrollar acciones que garanticen la sostenibilidad y consolidación de una acción eficaz y transparente.

La definición de tres (3) componentes misionales — Escuela, currículo y pedagogía; Educación y políticas públicas, y Cualificación de docentes — y (2) componentes institucionales — Comunicación, socialización y divulgación; y Fortalecimiento institucional — se constituyó en la manera como el Instituto, durante la gestión 2012-2016, se propuso alcanzar cada uno de estos objetivos y así atender el problema que dio origen al Proyecto de inversión 702.

En esta perspectiva, el Componente Escuela, Currículo y Pedagogía-ECP está comprometido en abordar aspectos relacionados con la pedagogía, la didáctica y el ejercicio

docente en los diferentes ciclos, grados, áreas, proyectos de aula, tiempos y espacios al interior de las instituciones y en sus contextos de relación y desempeño con la comunidad, para contribuir con los procesos de transformación pedagógica en el ámbito escolar, la construcción y diálogo de saberes y la configuración de nuevas formas de ciudadanía que hagan de Bogotá una ciudad que supera la segregación. Tales preocupaciones por la formación del ser humano y en particular, de los niños, niñas y jóvenes enunciadas en la Constitución política y en las leyes y decretos que la reglamentan, motivan el diseño estratégico del Componente y lo comprometen a generar hallazgos y resultados que contribuyan en la producción de conocimiento pedagógico relevante y sean útiles para cualificar las prácticas pedagógicas en los colegios de la ciudad y del país.

El Diseño estratégico propuesto responde a la perspectiva descrita en las páginas anteriores de dos formas: por una parte, en la manera como se formuló el documento que soporta el diseño considerando tres fases; por otra parte, en el modo como se definieron y se articulan los estudios y sus resultados, así como las estrategias y modos de acción del componente en función de una estructura flexible que retoma los resultados de los estudios e investigaciones y se actualiza constantemente. Entonces la propuesta de fases o etapas del diseño es asumida aquí para describir un proceso construido en los últimos años y que en ningún caso sugiere linealidad; por el contrario, tal vez sea la complejidad del proceso y la actividad del componente lo que obliga intentar una descripción sencilla y su sistematización en un documento que intente mostrar su movimiento permanente.

Leer la trayectoria del componente en estos tres años y localizar esa trayectoria en las etapas que caracterizan un diseño estratégico, aunque no fue una tarea fácil, fue posible por la lógica de proyección en metas y resultados que desde la oficina de Planeación del IDEP se adelanta. Así, tal vez una estructura como la siguiente sea la que mejor presente esta lógica de fases que se superponen y que permiten la construcción y avance del diseño estratégico:

Tabla 2: Fases del diseño estratégico

Diseño estratégico		2012				2013				2014				2015-2016			
		Proyectado 20%				Proyectado 20%				Proyectado 30%				Proyectado 30%			
		14% alcanzado				6% cumplido 2012 17% alcanzado 2013				3% cumplido 2013 30% alcanzado 2014							
Etapa 1 Divergente	Revisiones documentales	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
	Balances conceptuales	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
Etapa 2 Emergente	Identificación de experiencias	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X				
	Contratación de estudios		X			X	X	X	X		X	X	X	X			
	Acompañamiento de experiencias	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
	Producción de materiales y socializaciones				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Etapa 3	Acciones con maestros y maestras		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Convergente	Producción del documento escrito del diseño									X	X	X	X	X	X	X		
-------------	---	--	--	--	--	--	--	--	--	---	---	---	---	---	---	---	--	--

Etapa Divergente - I: consiste en la exploración del campo, en la revisión de los procesos, proyectos e investigaciones desarrollados por el IDEP y otras entidades nacionales e internacionales para describir la situación de abordaje y producción de saber pedagógico pertinente para la atención del problema identificado como foco de atención del Proyecto 702. Por la cantidad de información y la multiplicidad de investigaciones, temáticas y conceptos, esta primera fase se desarrolla de forma paralela a la siguiente etapa, con el propósito de dar cuenta del conjunto de nociones y perspectivas a partir de las cuales se desarrollaron los estudios del campo de la educación y la pedagogía.

En este caso, desde 2012 se vienen adelantando revisiones documentales sobre las formas como son usadas las nociones escuela, currículo, saberes, mediaciones, aprendizaje, familia, entre otras. Esta primera fase permite identificar las diferentes disciplinas y perspectivas que se usan para abordar conceptualmente las situaciones problemáticas que emergen en las prácticas educativas contemporáneas y que son pensadas usando esas perspectivas. A partir de estas revisiones se trazan las preguntas y los estudios que pueden ayudar a comprender y producir el saber pedagógico pertinente para abordar el problema.

Etapa Emergente - II: Se trata de una etapa que se desarrolla de forma paralela con la fase I, consiste en la reflexión y gestión de estudios que indaguen sobre las categorías usadas para pensar y practicar una educación que les permita a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes “aprender para elegir y construir su proyecto de vida digna”. Esto implica definir la perspectiva de cada estudio y su respectiva estrategia metodológica, tanto para la recuperación de información como para el acompañamiento de las propuestas de maestros y maestras en los diferentes colegios. El propósito de tales estudios es producir y visibilizar líneas de innovación que emergen de las prácticas pedagógicas de los maestros en su interacción con instituciones e investigadores que adelantan los estudios. En esta perspectiva, resulta importante destacar que en muchos casos se generan propuestas pedagógicas, didácticas y metodológicas que se expresan en materiales conceptuales, piezas de comunicación en papel y virtuales, entre otros.

Etapa Convergente - III: consiste en la síntesis posible de las diferentes acciones para acompañar los procesos de maestros y maestras en la construcción de saber pedagógico. También es la etapa de producción del documento escrito que presenta el problema del diseño y describe la factibilidad de realización y la viabilidad de ejecución de las alternativas que garanticen la atención del problema.

2. Antecedentes

Desde que el Instituto se organizó en componentes de orden académico y administrativo, el diseño estratégico de cada uno de ellos pasó por diversos momentos y tomó dinámicas particulares que, en todo caso, integran elementos que resultan de los estudios, socializaciones y otras acciones desarrolladas por cada componente. En el caso del Componente escuela, currículo y pedagogía ECP, esa integración se garantizó al intentar que la

definición del diseño articulara las acciones ya desarrolladas con las decisiones y acciones que se preveían para los años siguientes. En particular, la definición de temáticas que orientan los estudios contratados y previstos para cada año, así como la contratación de un equipo que en el 2014 se ocupe de pensar la estructura del diseño estratégico, a partir de los insumos producidos los años anteriores, dan cuenta tanto de la apuesta por garantizar la integración de resultados, como de la flexibilidad que el diseño debe tener. En los dos casos, la apuesta fue posibilitar los ajustes necesarios para que la actividad del componente se oriente a partir de los resultados, las necesidades y los intereses construidos en su propia actividad.

En particular tres momentos previos a la construcción de este documento constituyen antecedente y soportes importantes para la propuesta del diseño. Un primer momento corresponde a la vigencia 2012, en el cual se conformó un equipo de cuatro personas²⁷ que produjo un conjunto de documentos para ofrecer las directrices generales del diseño estratégico denominado como un proyecto. En ese momento, para cada uno de los ámbitos del componente se definió un enfoque de trabajo: El ámbito de convivencia escolar centrado “en el reconocimiento y legitimación del otro”; el ámbito de saberes y mediaciones escolares, enfocado en “comprender la relación entre el desarrollo racional del ser humano con lo emocional y a la vez con lo ético y estético como formas de interacción social al interior de la escuela” y; el ámbito de organización escolar orientado hacia la “transformación, valoración, construcción y reconstrucción de procesos que posibiliten cambiar, o modificar realidades de organización” (Lozano *et. al.*, 2013).

Para la vigencia 2013, se conformó un nuevo equipo, con tres personas²⁸, cuyo aporte al diseño estratégico del componente estuvo relacionado con la pregunta por el sentido de la escuela hoy, atendiendo a las características propias de una ciudad como Bogotá. Entonces se adelantó un análisis de la escuela desde aspectos sociodemográficos, pero también desde la normatividad vigente y los discursos contemporáneos que señalan su crisis y la necesidad de su transformación (Medellín, 2013, 2014; Avella, 2013, 2014).

Para la vigencia 2014, se conformó otro equipo, con dos personas²⁹, cuyo aporte se sistematiza en dos niveles, uno de rastreo y balance conceptual que aparece en la primera sección de este documento y se consolida en los módulos conceptuales que se sustentan el diseño — en particular se concentró en las nociones escuela, currículo, saberes escolares y mediaciones escolares —, otro de definición y propuesta general para el documento de diseño que articule lo hecho por el Componente entre 2012 y 2014, y proyecte su actividad futura, ofreciendo una estructura flexible y dejando soportes conceptuales que ayuden para su orientación. En el último caso, se proyectaron otros módulos conceptuales que amplían el campo discursivo tanto del diseño como de los estudios que se adelantan — allí se trabajan las nociones de aprendizaje, familia, gestión escolar y convivencia escolar.

²⁷ Contrato No. 78 de 2012 con Luis Eduardo Mejía, contrato No. 81 de 2012 con Mercedes Murcia, contrato No. 82 de 2012 con Wilson Rodríguez y contrato No. 83 de 2012 con Ana María Buitrago.

²⁸ Contrato No. 80 de 2013 con Jorge Alejandro Medellín, Contrato No. 86 de 2013 con Luis Adriano Torres y Contrato No. 88 de 2013 con Rosa Evelyn Avella.

²⁹ Contrato No. 3 de 2014 con Dora Lilia Marín Díaz y Contrato No. 10 de 2014 con Gustavo Parra.

En el siguiente cuadro se presentan los estudios emprendidos entre 2012 y 2014, lo que deja ver el movimiento de las temáticas abordadas y en la orientación dada al diseño estratégico en cada vigencia.

Tabla 3: Actividades del componente ECP 2012-2014

(Fuente: Plan de compras 2012 - 2014)

Vigencia 2012	Vigencia 2013	Vigencia 2014
Diseño de la Estrategia Componente escuela, currículo y pedagogía.	Diseño del Componente escuela, currículo y pedagogía.	Diseño estratégico del Componente escuela, currículo y pedagogía.
Innovación en inteligencia musical.	Saberes tecnomedados en niños, niñas, jóvenes y maestros.	Estudio “La escuela y la ciudad: una mirada desde los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes de los colegios distritales de Bogotá D.C.
Valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades.	Valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades	Estudio sobre los procesos del aprender y sus mediaciones en los escolares del Distrito Capital.
Proyecto de Ciencia y Tecnología en la Localidad de Usaquén.	Sistematización del proyecto Valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades.	
		Organización y Gestión Escolar.
Educación para la ciudadanía.	Convivencia Escolar.	Estudio sobre saberes y mediaciones en torno a la relación escuela y familia.
	Construcción de saberes en la escuela (Arte y Corporeidad; Lenguajes y Comunicación).	UAQUE: prácticas éticas, estéticas y afectivas para la convivencia en la escuela.
	Investigaciones e innovaciones.	Estudio general sobre los saberes y las mediaciones escolares.

Una lectura de conjunto de la forma como el componente ha funcionado permitió pensar que la mejor manera de articular los estudios realizados y los productos elaborados para que el componente continúe atendiendo el problema que dio origen al proyecto de inversión 702 — *Investigación e innovación para la construcción de conocimiento educativo y pedagógico* —³⁰, a saber que *los niños, niñas y jóvenes no aprenden todo lo que deberían*

³⁰ A saber: a) producir conocimiento estratégico en el campo de la educación para la formulación y ejecución de la política pública en Bogotá D.C.; b) producir conocimiento pedagógico y material educativo para lograr aprendizajes pertinentes en los niños, niñas y jóvenes en las instituciones educativas; c) promover la cualificación de docentes y directivos para mejorar sus capacidades en el ejercicio de la profesión; d) generar y socializar conocimiento sobre la vida escolar y la educación ciudadana, a partir del reconocimiento de los actores educativos como sujetos del desarrollo humano en sus dimensiones individual y colectiva y en relación con los contextos en los que interactúan y; e)

aprender para elegir y construir su proyecto de vida digna. Así la estructura que se propone es flexible y dibuja un campo tensional en permanente movimiento alrededor de las prácticas educativas escolares. Ese campo tensional está conformado por tres ambientes: la gestión escolar, la convivencia escolar y los saberes y las mediaciones escolares y un grupo de nociones y categorías que aparecen como propias del saber pedagógico contemporáneo: aprendizaje, familia, gestión escolar, convivencia escolar, etc.

3. Estructura del componente: El campo de tensiones

La preocupación por la formación del ser humano y en particular, de los niños, niñas y jóvenes enunciadas en la Constitución política y en las leyes y decretos que la reglamentan, motivan el diseño estratégico del Componente y lo comprometen a generar hallazgos y resultados que contribuyan en la producción de conocimiento pedagógico relevante y sean útiles para cualificar las prácticas pedagógicas en los colegios de la ciudad y del país. Es por esa razón que en el Componente escuela, currículo y pedagogía circulan diferentes nociones, conceptos y categorías del campo educativo y pedagógico, cuya procedencia fue rastreada en diversos desarrollos y construcciones conceptuales, a través de estudios que se realizaron entre 2012 y 2014 y que se orientaron a atender problemas prácticos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de la organización de las instituciones educativas, de los modos de relación entre los sujetos que conviven en la escuela, etc.

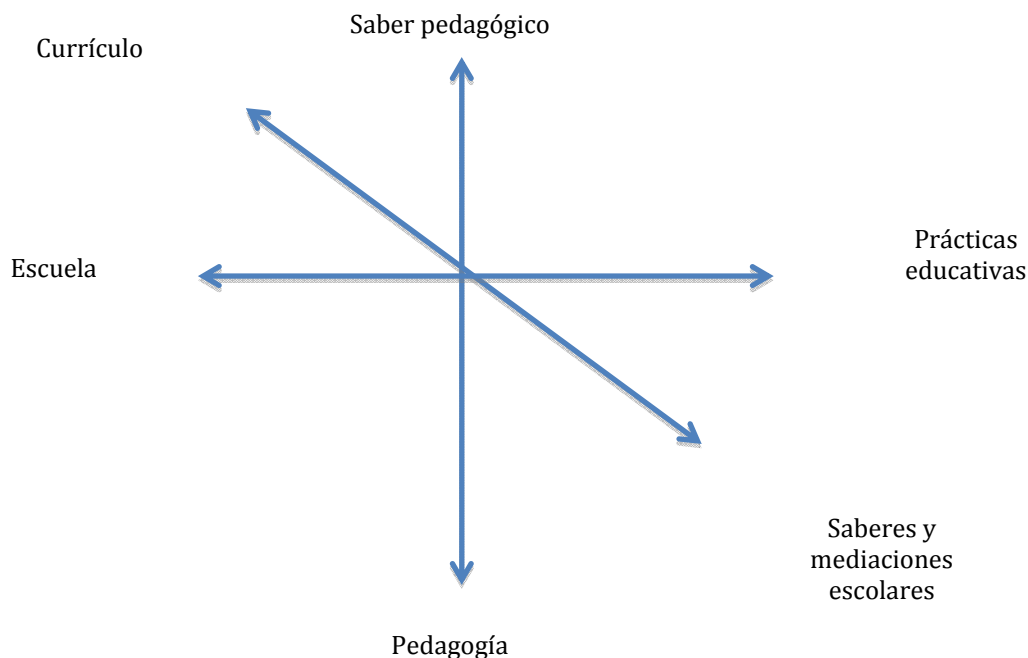
La definición de un diseño estratégico flexible que se adapte a las necesidades de cambio y atienda efectivamente las demandas de saber y conocimiento pedagógico relevante, tanto para la formación de los profesores, como para la producción de políticas públicas educativas que sean pertinentes para la ciudad fue el propósito que orientó este diseño. La siguiente estructura intenta mostrar el campo tensional en el que se mueve el componente, y a través de la cual es posible crear dos imágenes: una a modo de radiografía que permite imaginar una estructura en espiral, en la cual es más clara la circulación de nociones y conceptos que poco a poco se tornaron en foco de los estudios adelantados por el componente; otra en perspectiva de plano que intenta mostrar la articulación de los ámbitos, los estudios y los ejes articuladores del Componente.

Derivado de ese campo y gracias a esa imagen de la estructura espiral es posible pensar el funcionamiento del componente a través de una estructura modular de conceptos que le permita sistematizar los hallazgos y resultados de los estudios al tiempo que se definen los nuevos estudios y se garantiza la sistematización del saber pedagógico que se va construyendo para que sea útil y se pueda usar en la cualificación de las prácticas pedagógicas de maestros y maestras de la ciudad. En otras palabras, la propuesta de una estructura modular conceptual para el funcionamiento del Componente supone reconocer que los diferentes conceptos y categorías alrededor de los cuales giran las propuestas y proyectos de los profesores y profesoras de la ciudad sirven de ejes que articulan el saber pedagógico existente con la producción y ampliación del mismo y que de ellos es posible derivar una serie de estudios que definan referentes teóricos, herramientas y condiciones para la formación de

desarrollar acciones que garanticen la sostenibilidad y consolidación de una acción eficaz y transparente.

los estudiantes en los colegios distritales a través del trabajo con rectores, coordinadores, maestros y maestras, entre otros actores de las comunidades educativas.

Gráfica 1 El campo de tensiones

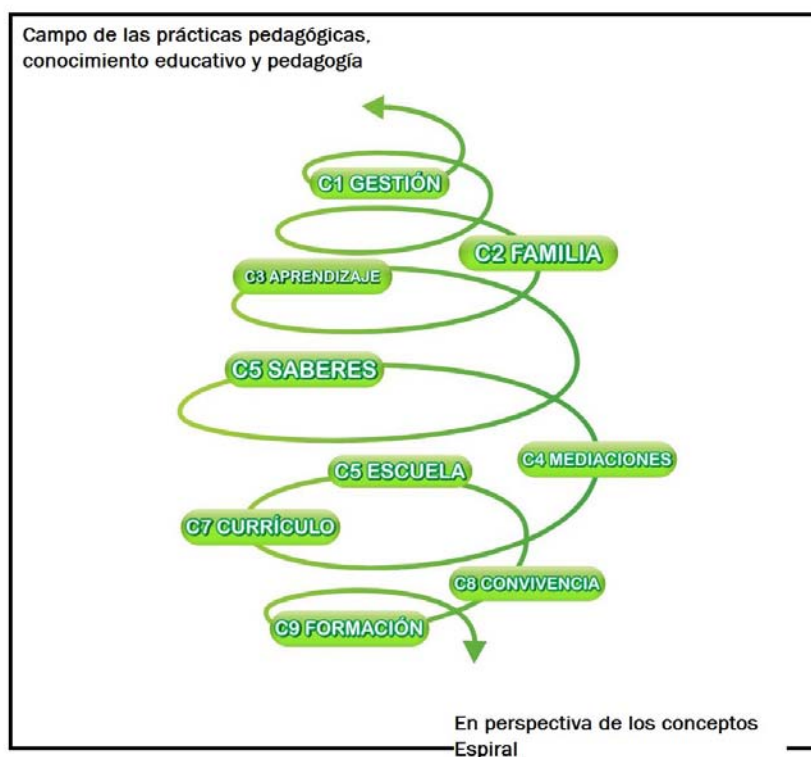


Los ejes están representados por las tres nociones que le dan el nombre al componente: escuela currículo y pedagogía. Cada una de estas nociones se definió a partir de un amplio número de discusiones al interior del Comité directivo del IDEP, y es por ello que la propuesta de diseño debe reconocer que en su formulación hay apuestas claves. Con relación al primer eje que presenta como puntos extremos pedagogía y saber pedagógico; es necesario decir que desde la perspectiva en que se formula esta propuesta, antes que hablar de pedagogía como la ciencia de la educación — según la tradición germánica — o una de las ciencias de la educación — según la tradición francófona — parece más pertinente y potente hablar del saber pedagógico. Esta última noción está definida por la apropiación y producción que de ella hizo Olga Lucía Zuluaga (1999) y que ofrece un campo de acción y discusión interesante, pues posibilita que saberes no necesariamente cristalizados o vinculados a temas y teorías del debate de la educación formal aparezcan. Además ofrece una posibilidad para reconocer el papel de productor de un tipo de saber específico a los maestros y maestras. En este caso como en el siguiente, antes que puntos contrarios u opuestos del eje, la flecha pretende mostrar un desplazamiento de enfoque, de mirada y un reconocimiento del saber pedagógico como una categoría que acoge y posibilita en su interior incluso los debates sobre la pedagogía como una de las ciencias de la educación, las tradiciones pedagógicas, los saberes locales y las formas de producción de un saber escolar específico.

El segundo eje presenta como puntos extremos el currículo y los saberes y las mediciones escolares. En este caso como en el anterior, la propuesta es pensar que más allá de las definiciones o decisiones de planes de estudios o disciplinas escolares formalizadas en los programas y proyectos curriculares, la vida escolar está definida por el conjunto de saberes amplio que emerge y circula en la escuela y que el currículo, así como las didácticas específicas, son unos entre otros saberes y mediaciones escolares. En otras palabras parece que conceptos como el de saberes y mediaciones reconocen y recogen las discusiones posibles sobre el currículo, las didácticas específicas y las disciplinas escolares, además de abrir un campo de posibilidades para un amplio número de saberes y mediaciones que hacen cuerpo en las prácticas escolares de maestros, maestras y estudiantes día a día.

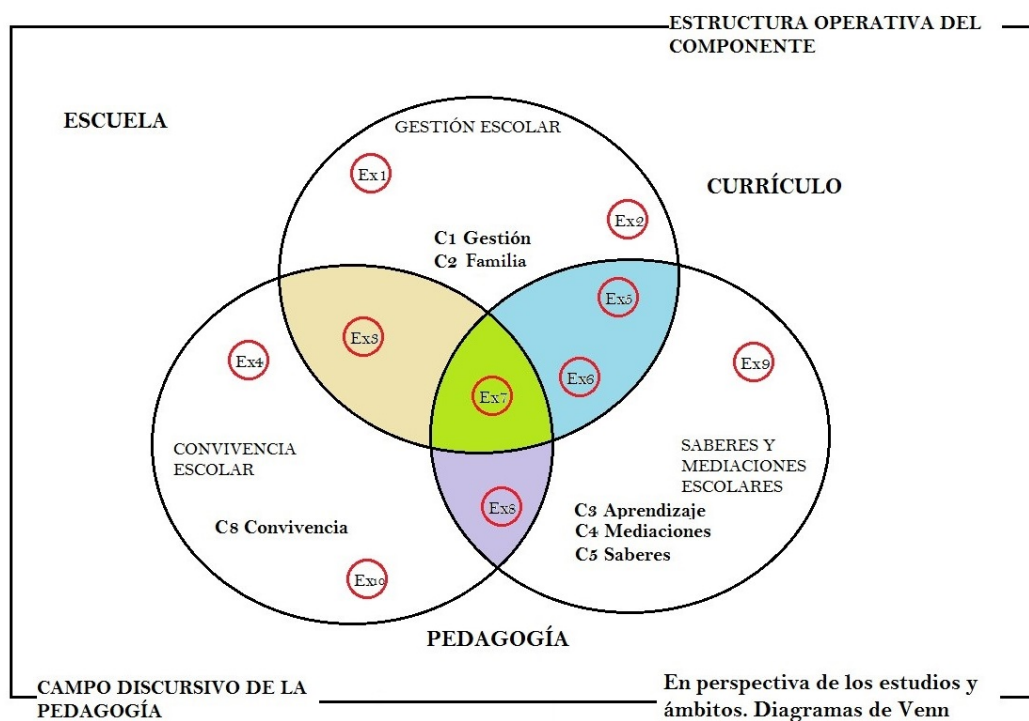
Finalmente, el tercer eje tensional presenta como puntos extremos la escuela y las prácticas educativas y nuevamente es la apuesta por reconocer una noción que recoge y entiende la escuela más allá de una forma institucional como una entre otras prácticas educativas, que cumple importantes funciones formativas y que requiere ser entendida y escuchada en la complejidad de su actividad. Así las cosas, recoger las tres nociones que dan el nombre al componente y proponer como sus pares otras nociones que las incluyen y les dan posibilidades en el campo discursivo pedagógico, parece ser una oportunidad para comprender tanto la apuesta que se hace con la formulación de cada uno de los estudios como la necesidad de articular una estrategia fundada en una estructura modular que acoja los nuevos conceptos que emergen de ellos y les permite articularse con otros ya existentes fortaleciendo el campo discursivo pedagógico.

Gráfica 2 Una imagen en espiral del campo



En ese último sentido, la que podría denominarse como radiografía conceptual del campo deja ver una serie de nociones y conceptos, algunos de los cuales son reconocidos como propios del campo y otros que sólo se hacen visibles en los estudios y los debates al interior del componente. La gráfica 2, presenta una imagen de espiral cuyo propósito es mostrar que los conceptos se articulan unos con otros de diversas formas y en diversos sentidos, además de transitar de formas variadas por los diferentes ámbitos del componente. Este espiral ejemplificaría la circulación de los conceptos en el campo tensional presentado en la gráfica 1 o en la imagen de plano del campo presentada en la gráfica 3.

Gráfica 3 Una estructura de plano para el campo



La estructura de espiral corresponde a la articulación de esos conceptos en cada uno de los estudios que se desarrollan en el componente. Cabe anotar que, cada uno de estos conceptos puede abordarse desde diferentes perspectivas. Por lo anterior, en unos casos será posible pensar articulaciones entre conceptos que en otros no.

La estructura de espiral como modo de relacionar los conceptos sugiere también que estos pueden ser empleados como vías de entrada para analizar diferentes asuntos y problemáticas relacionados con la escuela, la enseñanza de los saberes, los procesos de aprendizaje, la convivencia con los otros, la organización institucional, etc. Sin embargo, cada vez que se analice un problema desde un mismo concepto, es altamente probable que el análisis producido no sea semejante al anterior, pues la idea de espiral sugiere que se vuelve sobre ese asunto pero no de la misma forma en que sucedió antes. De hecho, y esto es lo que resulta más interesante, el concepto mismo se habrá visto modificado y enriquecido a partir de los estudios. Esto último resulta fundamental, en tanto los trabajos que se realizan en el

Instituto están dirigidos a la producción de orientaciones para la política pública en el sector educativo.

Las tres gráficas muestran formas diferentes de presentar la estructura del componente e intentan hacer evidente la centralidad de las nociones y conceptos que emergen de los estudios y de modos diferentes como ellos se articulan con los ejes tensionales y se desarrollan en los ámbitos. De estas representaciones propuestas y gracias a las discusiones adelantadas al interior del equipo de diseño, surge como estrategia de acción y operativa, o si se quiere como forma de atender el problema propuesto, una estructura modular conceptual que contribuiría al cumplimiento de los objetivos del proyecto de inversión 702.

4. Estrategia: operar como una estructura modular conceptual

El diseño modular es una propuesta que busca optimizar tanto los espacios como el tiempo en el campo del diseño y la arquitectura. Como estrategia para pensar la forma como puede operar el componente a partir de módulos conceptuales, esa optimización de tiempo y espacios se orienta a garantizar que la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, tareas fundamentales del IDEP, atienda de forma oportuna y a través de la producción del saber pedagógico pertinente las necesidades de formación de maestros, maestras, niños, niñas, jóvenes y ciudadanía en general.

El sistema modular se caracteriza por ser transportable, desarmable y reorganizable, tal vez por esa característica la estrategia operativa de módulos conceptuales le ofrece al componente la funcionalidad y capacidad de renovación del saber pedagógico producido en los estudios, una condición que se requiere para atender las necesidades de saber y formación de los diferentes grupos poblacionales de la ciudad.

Ahora bien, la estrategia de un sistema modular conceptual se caracteriza por tres elementos: El primero de ellos se refiere a la partición funcional en módulos conceptuales que reconocen la procedencia y emergencia histórica particular de diferentes conceptos del campo del saber pedagógico. Así, aunque cada concepto goza de una autonomía como elemento discursivo por esa procedencia, se reconoce su funcionalidad dentro de una determinada discursividad que no es de la misma clase en otras formaciones discursivas, para otros grupos, sociedades y momentos históricos. La funcionalidad del concepto puede presentarse en varias formaciones discursivas, pero no necesariamente ocupando el mismo lugar, o cumpliendo la misma función. El segundo elemento, derivado de esa idea de funcionalidad, se refiere a la definición rigurosa de interfaces modulares, que reconozcan la descripción de los objetos conceptuales, sus principales referentes y las posibilidades de usos que amplían la función del módulo en términos de la producción de saber pedagógico, pero también de la orientación de los procesos investigativos necesarios para la ampliación y fortalecimiento de la comunidad académica. Finalmente, el último elemento se refiere a la facilidad de uso e intercambio de los módulos conceptuales lo que significa que ellos puedan ser usados (citados, estudiados, etc.) por diferentes equipos y grupos de investigación, lo que a la larga significa una reducción de costos en la investigación pero también una optimización de la inversión en investigación.

La flexibilidad en el diseño modular conceptual es una característica fundamental. La modularidad permite incrementar — adicionar módulos que atiendan necesidades puntuales — y excluir — sacar módulos que no se consideren pertinentes en un momento determinado, o que se quieran mover para otro sistema modular . Esta propuesta de sistema modular es una oportunidad para combinar las ventajas de tener un amplio campo discursivo acerca de la educación y la pedagogía con la atención a necesidades y problemas específicos.

A partir de las discusiones desarrolladas en el equipo de diseño estratégico, se ha planteado que este se puede organizar en dos niveles: uno de fundamentación conceptual y otro de orden operativo. Esta organización no supone necesariamente una escisión del tipo Teoría Vs. Práctica, es más un recurso analítico para entender la manera en que, en el componente ECP, se ponen en escena una serie de conceptos del campo educativo y pedagógico y estos son retroalimentados a partir de los estudios, los procesos de acompañamiento a la experiencias y proyectos de los maestros, entre otros aspectos.

En esa dirección, el diseño estratégico se pone en movimiento a partir de los módulos de conceptos como saberes escolares, mediaciones escolares, aprendizaje, currículo, escuela, familia, gestión escolar y convivencia escolar, entre otros. Debe anotarse que en el caso del componente, la organización de este en tres ámbitos supone que para cada ámbito hay unos conceptos que operarían más que otros.

De esta manera se configuran dos niveles en los cuales es necesario pensar la fundamentación conceptual del componente. En el primer nivel resulta central identificar las formas en que se han producido una serie de reflexiones y conceptualizaciones en torno a la escuela, el currículo, la pedagogía, los saberes y las mediaciones, todos ellos conceptos con una importante tradición histórica e intelectual que enriquece las discusiones dadas en el componente ECP y en la comunidad académica; para atender a este nivel se propone una estructura de módulos relacionados con cada uno de esos conceptos. En el segundo nivel se define cómo esos conceptos — y otros más provenientes del campo educativo y pedagógico — se articulan y encuentran lugar en cada uno de los estudios formulados en el componente; esta articulación toma cuerpo en un modelo de espiral, cuya relación se asemeja a la manera en que los estudios operan con unos conceptos y herramientas específicas, además de producir orientaciones para la política educativa del Distrito Capital.

Referencias Bibliográficas

Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) (2012). El diseño estratégico como catalizador de innovación y éxito en Latinoamérica. En: *Revista Ciencia@uaq*. [Fecha de consulta: 25 de julio de 2014]. http://www.uaq.mx/investigacion/revista_ciencia@uaq/ArchivosPDF/v5-n2/art11.pdf

SECCIÓN 3. LA NOCIÓN DE CURRÍCULO: ELEMENTOS PARA UN BALANCE

Introducción

En los discursos educativos contemporáneos, el currículum o currículo ocupa un lugar privilegiado, tanto para aquellos organismos que definen las políticas educativas como para quienes buscan plantear propuestas alternativas. No obstante, puede observarse una tendencia reductiva de este concepto: por un lado, al entenderlo sólo como transmisión de un legado de conocimientos a futuras generaciones, se termina confundiendo currículo y plan de estudios; por otro lado, el énfasis contemporáneo en un currículo que haga capaces a los individuos de crear nuevo conocimiento se convierte en una especie de agenda política por cumplir, que pone el énfasis en los aprendices y en aquellos conocimientos que estarían fuera de la escuela, pero que la cuestionan constantemente. Como señala Young (2013) esas maneras de entender el currículo generan problemas para los teóricos, los diseñadores de currículos y los maestros, pues desplaza los análisis y las propuestas de lo que usualmente ha sido objeto del este concepto – lo que se enseña y se aprende en la escuela –, además de quitarle el rol distintivo que compone en el campo educativo.

Con el fin de tomar distancia de las tendencias referidas anteriormente, el presente texto busca mostrar tres asuntos: en primer lugar, una descripción del surgimiento del currículo en el marco más general de la configuración de la pedagogía moderna, en particular de la tradición pedagógica anglosajona, pues de esta proviene dicho concepto. En segundo lugar, un panorama de los diferentes momentos por los que ha pasado este concepto, desde finales del siglo XIX hasta nuestra época, pasando por algunas de las tendencias conceptuales que lo abordan. En tercer lugar, se indica cómo algunos elementos relacionados con el currículo han estado vinculados con procesos de reforma educativa adelantados en nuestro país durante la segunda mitad del siglo XX.

1. Tradiciones y/o culturas pedagógicas.

La inquietud por la conducción, la formación o la educación de los niños ha sido planteada en diferentes momentos de la historia y se vincula estrechamente con el significado dado a la pedagogía, sus desarrollos y alcances posibles. Aunque es usual que al hacer referencia a la palabra misma, pedagogía, se remita a la etimología Paidos – niño, Agein – guiar, dirigir, conducir, para asumir que se trata de un asunto milenario, lo cierto es que el sentido en que esta es entendida hoy como un campo con unas concepciones y nociones definidas – unas más sistemáticas que otras, hay que decirlo –, es producto de procesos históricos más recientes que se remontan por lo menos a los inicios de la época que se conoce como modernidad.

Por supuesto, hablar de pedagogía no supone tratar algo que haya permanecido incólume con el paso de los siglos, ni que todos estuviesen de acuerdo con los mismos conceptos y reflexiones. Como bien lo señaló Francine Best a propósito de la pedagogía en Francia, se reconoce la necesidad de constituir la como “un saber globalizador capaz de esclarecer y mejorar las decisiones y las acciones que exige la educación” (1988, p. 167), para

superar la dispersión y la marginalidad de lo pedagógico. Según lo señala Best, con la constitución de las ciencias de la educación se estableció una separación entre especialistas encargados de los fundamentos de las prácticas educativas, y los encargados de aquello que en el siglo XIX se denominó “pedagogía práctica” y que se configuró en didácticas específicas de lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, y demás disciplinas escolares.

En el contexto germano, Runge Peña (2010) señala – a partir de algunos planteamientos de Wolfgang Brezinka – que los términos “ciencia de la educación” (Erziehungswissenschaft) y “pedagogía” (Pädagogik) son usados casi como sinónimos por investigadores y maestros; no obstante, mientras que la primera se utiliza más para reflexiones de carácter epistemológico, la segunda se relaciona de forma amplia con los aspectos éticos y filosóficos de la Bildung (formación), concepto que resulta algo difícil de entender para nosotros pero que para la pedagogía alemana constituye un punto fundamental, dado el estrecho vínculo de esta manera de pensar la pedagogía con reflexiones de orden filosófico e histórico. Esta constituye una marca distintiva respecto al papel que cumple la pedagogía en la sociedad, frente a las reflexiones generadas en otros países.

En el contexto colombiano es posible identificar diferentes conceptualizaciones frente a la pedagogía, varias de ellas producto de las elaboraciones de colectivos de maestros e investigadores durante el Movimiento Pedagógico de la década de 1980. Siguiendo algunos de los planteamientos de Tamayo (2007) habría al menos cuatro vías en que dicha conceptualización se formuló ³¹: 1) la perspectiva del Campo Intelectual de la Educación propuesta por el profesor Mario Díaz; 2) los desarrollos del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, liderado por la profesora Olga Zuluaga; 3) la tendencia del Grupo de Investigación Educativa de la Universidad Nacional bajo la dirección de Carlo Federici; 4) los enfoques de corte constructivista, apoyados en la psicología cognitiva, la lingüística y la ética comunicativa. Es necesario señalar que estas tendencias, aunque cubren una parte importante de las conceptualizaciones y los modos de reflexionar sobre la pedagogía en nuestro país, no agotan las posibilidades de acercarse a esta, pues lo que se observa en general es una pluralidad de enfoques para abordar preguntas y problemas pedagógicos, que no se repiten sistemáticamente sino que se actualizan.

De acuerdo con Echeverri (2001), esa pluralidad obedece a varias condiciones que hicieron posible la proliferación de investigaciones pedagógicas durante el último cuarto del siglo XX en Colombia: primero, el Movimiento Pedagógico, condición y a la vez efecto de la inquietud de los maestros por la investigación, la indagación y la innovación pedagógicas; segundo, el volcamiento de los enseñantes en saberes específicos sobre la institución escolar; tercero, la constitución y consolidación de grupos de investigación en las Facultades de Educación; cuarto, la reestructuración de las Escuelas Normales. En particular, esta última condición fue muy importante para el profesor Echeverri, pues en el marco de este proceso se generó el proyecto ACIFORMA (Apropiación pedagógica del campo intelectual de la educación

³¹ Una mirada más amplia de las conceptualizaciones referidas por Tamayo (2007) se puede encontrar en el segundo producto entregado por el contratista Gustavo Adolfo Parra León (010 de 2014), titulado “Documento con insumos conceptuales identificados como parte de la revisión bibliográfica y que sirvan como aporte al diseño estratégico del componente”.

para la construcción de un modelo comprensivo para la formación de maestros). Dicho proyecto – financiado por Colciencias, la U. de Antioquia y la Secretaría de Educación de Antioquia – permitió, por un lado, reorientar el análisis del Campo Intelectual de la Educación hacia el Campo Conceptual de la Pedagogía como una herramienta nueva para

... no sólo considerar los trabajos nacionales en tiempos recientes, sino apropiarse de los conceptos e instituciones propias de la pedagogía. El asunto a tratar no son exclusivamente las posiciones y oposiciones en el campo, sino los posibles encuentros y diálogos, tanto entre tendencias actuales como con las tradicionales. Por tanto, constituir el campo conceptual de la pedagogía exige producir con todos los que han estado ahí, leyéndolos, trabajándolos y discutiéndolos e investigando, porque en el caso de la pedagogía no puede ser una producción aislada de todas las producciones del campo (Echeverri, 2001, p. 32).

Por el otro lado, y en estrecha relación con lo anterior, surge la necesidad de estudiar las tradiciones pedagógicas, en tanto cada una de estas opera con unos conceptos y preguntas específicas que al entrar en contacto con otras tradiciones y culturas se reinterpretan. Esto permite, además, la actualización de prácticas relativas a la enseñanza, el aprendizaje, la escuela, la formación, todos ellos asuntos sobre los que se ha reflexionado teóricamente pero que no desconocen las elaboraciones de los maestros. En esa línea, Echeverri señala tres tradiciones o culturas pedagógicas: la germana, la francófona y la anglosajona. A las anteriores se agregaría la pedagogía crítica, constituida por el encuentro entre la tradición anglosajona y la obra del pedagogo brasileiro Paulo Freire.

Las particularidades con que operan cada una de estas tradiciones implican la necesidad de unos “paradigmas de traducibilidad” (Ibíd, p. 20), de tal manera que se puedan ubicar encuentros, puntos de comparación, de diferenciación, etc. Por supuesto, para generar tales paradigmas, es preciso realizar estudios relacionados con cada una de las tradiciones pedagógicas. Al respecto, en nuestro país es posible encontrar trabajos como los de Runge (2007, 2010), y Runge y Garcés (2011) que presentan rasgos importantes de la tradición germana; por su parte, los trabajos de Ríos (2007) y Zambrano (2004, 2013) hacen lo propio con la tradición francófona. Es curioso que en ese panorama la exploración de la tradición anglosajona sea limitada, aunque como se verá más adelante, tal vez ello se deba a la preponderancia que ha adquirido desde hace más de cinco décadas. Prueba de ello es que buena parte de los discursos educativos y pedagógicos se aproximan o se sustentan en conceptos como currículo y aprendizaje, los cuales están estrechamente vinculados con esa tradición del pensamiento pedagógico.

Para el presente documento, los análisis elaborados por Noguera (2012) resultan bastante valiosos, pues además de ofrecer una clave para pensar las prácticas pedagógicas contemporáneas, también da una serie de pistas importantes para comprender la aparición del concepto de currículum (castellanizado como currículo) en la tradición anglosajona. Es importante anotar que el trabajo emprendido por este profesor colombiano se inscribe en la perspectiva iniciada por Olga Zuluaga a partir de las herramientas arqueológicas y genealógicas de Michel Foucault, pero que se retoman a través de las nociones de gobierno y

gubernamentalidad que el filósofo francés desarrollara en sus cursos del Collège de France a finales de la década de 1970.

En términos generales, Noguera muestra que las prácticas pedagógicas mantienen un estrecho vínculo con procesos históricos que permitieron la constitución de formas de gobierno, esto es, la conducción de la conducta de sí y de los otros. A su vez, esas formas de conducción hicieron posible la conformación de saberes, conceptos y nociones que determinaron la constitución de la pedagogía moderna. En este proceso, es posible señalar dos momentos fundamentales: el primer momento ocurrió entre los siglos XVI y XVII – en el marco de lo que Foucault denominó “bloqueo de las artes de gobernar” – en el cual es posible identificar la emergencia de la Didáctica como saber y de nociones como enseñanza e instrucción, que “expresan una forma particular de pensar el gobierno de los individuos y las poblaciones, [como]... parte del despliegue de un conjunto de dispositivos de gobierno de énfasis disciplinario” (Noguera, 2012, p. 39).

El segundo momento que corresponde a los siglos XVIII y XIX, está marcado por la emergencia en los discursos pedagógicos de la noción “educación”; dicha noción está relacionada con una serie de nociones y conceptos como especie humana, medio y libertad, los cuales muestran un desplazamiento de los dispositivos de gobierno disciplinares hacia los de seguridad o liberales, cuya expresión máxima en el campo educativo y pedagógico condujo al proceso de estatización de la enseñanza – que puede leerse como organización de los primeros sistemas educativos nacionales, especialmente en el último tercio del siglo XIX – y la configuración de las tradiciones pedagógicas germánica, francófona y anglosajona.

El siguiente cuadro muestra de manera sucinta algunos rasgos particulares de cada tradición pedagógica. Mientras que en el caso francófono y anglosajón hay una relación más directa con el concepto de educación, para los germanos será el concepto de Bildung o formación el que marque una diferencia sensible con las otras tradiciones. En este sentido, es importante anotar que cada uno de estos conceptos sería respectivamente una actualización de las ideas de institutio y eruditio, empleadas por los humanistas para diferenciar entre un tipo de conducción de niños y jóvenes más vinculada a asuntos de la vida social y de su relación con los otros y con el mundo, frente a otro que se concentraba en la adquisición de unos saberes específicos para mediar esa relación. De acuerdo con los análisis hechos por Noguera (2012), fue Friedrich Herbart quien de algún modo integró ambas perspectivas a través de la fórmula “educación a través de la enseñanza”.

CONCEPTOS		TRADICIONES PEDAGÓGICAS	
Educación	Aparece vinculada con la idea de <i>naturaleza</i> , y de forma particular con la <i>civilización</i> , al mismo tiempo vista como fuente de corrupción y como posibilidad de redención de la humanidad. Se considera una actualización del concepto humanista de <i>institutio</i> .	Francófona: el concepto central es el de educación. En esta tradición se configuran las ciencias de la educación a través de dos vías: la pedagogía filosófica o ciencia de la educación, y la historia de la educación.	No constituyen tradiciones aisladas entre sí. Están estrechamente ligadas a la constitución de los sistemas educativos nacionales.
Bildung	Se encuentra relacionada con los conceptos de cultura (<i>Kultur</i>) y mundo (<i>Welt</i>). En esta línea resulta fundamental la referencia a la sociedad, la historia, los productos culturales y a otras personas en el proceso de formación. Se considera una actualización del concepto humanista de <i>eruditio</i> .	Anglosajona: el concepto central es el de currículo, en tanto modo de organizar los contenidos y las actividades de enseñanza y aprendizaje.	
		Germánica: a partir del concepto de <i>Bildung</i> o formación, se establece la diferenciación entre educación (como asunto de la Ciencia de la educación y de la pedagogía) y didáctica.	

Tabla 4. Tradiciones pedagógicas. (Fuente: Noguera, 2012).

El recorrido hecho hasta el momento constituye un sustrato importante para los análisis que se plantean en el presente texto, toda vez que permite ubicar elementos de las tradiciones pedagógicas, en especial de la anglosajona, cuyo concepto central es el de currículum. Sobre este asunto se espera profundizar en el siguiente apartado.

2. Currículum: trayectos y tendencias en la tradición anglosajona

En relación con la aparición de la idea de currículum (o currículo), es posible encontrar varias entradas. De acuerdo con Terigi (1996, citada por Noguera, 2012) hay por lo menos tres maneras en que surgió dicha noción: la primera toma como hilo conductor la aparición de prescripciones sobre la enseñanza, que incluso conduce a emplear al currículum para analizar de forma global prácticas de Grecia y Roma Antiguas, o las obras de los principales pedagogos. En la segunda, se vincula la aparición de la noción con la del término; en esta línea, por ejemplo, se sitúa el análisis de Hamilton (1990, 1993), quien ubica el origen del currículum en la Universidad de Glasgow en 1623, uno de los principales centros de formación de los predicadores calvinistas; el sentido en que se tomaba esta palabra era como una especie de carrera que servía de metáfora para describir el proceso por el que debían pasar los estudiantes de la universidad. En la tercera perspectiva, la idea de currículum se define como herramienta pedagógica de la sociedad industrial, producida en los Estados Unidos en el marco de su formación como nación y su proceso de industrialización, que de acuerdo con Díaz Barriga (1992), luego fue apropiada en diferentes países (como México) a través de los procesos de reforma educativa emprendidos después de la Segunda Guerra Mundial. Respecto a estas perspectivas se ofrece una crítica, en tanto se considera que cada una posee unos elementos importantes, mas no ofrece una mirada global sobre la emergencia de este concepto. En ese sentido, la primera estaría marcada por el anacronismo, la segunda por el nominalismo y la tercera por el contextualismo.

Siguiendo la perspectiva trazada por Noguera (2012) sobre las tradiciones pedagógicas, junto a los aportes de los trabajos de Aguirre Lora (2001), Silva (2006), los mismos Hamilton (1991, 1993) y Díaz Barriga (1992), es posible pensar en la aparición del currículum como un asunto particular de la tradición anglosajona en dos momentos: en el primero de ellos, correspondería a una prescripción sobre la enseñanza y los contenidos de esta, marcada a su vez por el énfasis en el orden y la secuencialidad del plan de estudios, de tal modo que, por ejemplo, el currículum sería aquel curso entero seguido por un estudiante a lo largo de varios años – de ahí la metáfora de la carrera referida por Hamilton –; en cierta medida, estos elementos estarían relacionados con el momento disciplinario de formación de la pedagogía moderna, lo que pondría esta noción de currículum en una superficie semejante a la de la obra de Peter Ramus (1515-1572), a la Ratio Studiorum de la Compañía de Jesús (1599), a la Didáctica Magna de Comenio (1630) y a la Guía de las Escuelas Cristianas de La Salle (1706). Este punto no debe pasarse por alto, ya que muchos de estos textos fueron producidos al mismo tiempo que ocurrían las guerras religiosas entre católicos y protestantes durante la Reforma y la Contrarreforma. En ese sentido, resulta interesante la observación que hace Aguirre Lora

Desde una perspectiva más amplia, saltan a la vista las coincidencias básicas entre el currículum y el plan de estudios. El primero surgido de una moral calvinista, hace hincapié en la estrecha vigilancia del escolar, en la minuciosa precisión de lo que ha de hacer, con miras a regular un comportamiento autónomo, una moral impulsada desde el interior de la persona. El segundo, surgido de la Contrarreforma católica, se centra en el papel de los contenidos, en la regulación de las actividades, en diversas prácticas que tienden a escudriñar el interior del discípulo, a fortalecer su voluntad, condicionando, desde el exterior, un comportamiento moral (2001, p. 11).

Estas afirmaciones coinciden con parte de los análisis de Daniel Tröhler (2012), quien muestra que los lenguajes de la educación, es decir, ciertas formas de referirse, entender y los sentidos con que se dota a lo educativo en nuestras sociedades, corresponden a una forma laicizada de ideas relativas a la salvación religiosa, procedentes sobre todo de formas del protestantismo como el luteranismo y el calvinismo.

En el segundo momento, vinculado al desplazamiento de los dispositivos disciplinares a los dispositivos liberales,

... Lo que específicamente identificaría la perspectiva curricular no es la prescripción de los contenidos de enseñanza sino la consideración de la enseñanza como un conjunto de actividades o experiencias que se espera desarrollen los niños en su vida adulta... Se trata de una perspectiva anclada en el utilitarismo y el pragmatismo de procedencia anglosajona (Noguera, 2012, p. 257).

De acuerdo con lo anterior, podría identificarse un hilo conductor alrededor de la noción de currículum, que inicia con los planteamientos de Herbert Spencer a propósito de la educación como práctica organizada de forma racional, siguiendo el principio de utilidad de las actividades educativas – más que de los contenidos –, que sirvan como preparación para la vida adulta. Ese hilo conductor se mantiene en las elaboraciones de Franklin Bobbitt y Edwin Thorndike, enfocadas en la necesidad de generar experiencias para desarrollar habilidades en el individuo y perfeccionar su desarrollo (Bobbitt), o en la división de las actividades que conforman el currículum a partir de la división de la actividad humana, con miras a permitir el ajuste del individuo al ambiente que le es contemporáneo (Thorndike). Aunque en una vía un poco diferente y menos empleada en el contexto norteamericano de la primera mitad del siglo XX, es importante destacar que en los planteamientos de John Dewey – representante de la filosofía pragmatista norteamericana – se muestra una idea del currículum como serie de actividades vinculadas al medio del niño; dicha serie se desarrolla en ciclos de tiempo relativamente cortos y procura reconocer y resolver problemas relativos a la experiencia, concepto fundamental para este filósofo y pedagogo norteamericano.

Durante la segunda mitad del siglo XX, el currículum tendrá una mayor preponderancia en los discursos educativos, no sólo de los países anglosajones. A través del proceso de “mundialización de la educación”, es decir, la expansión de los sistemas educativos en la mayor parte de países del mundo, este concepto se convirtió en referente central para la lectura de la realidad educativa escolar y en orientador de los procesos de reforma

emprendidos después de la Segunda Guerra Mundial y apoyados por organismos multilaterales. La relevancia dada a este concepto y otros más de la tradición anglosajona, como el de aprendizaje, supuso una menor circulación de conceptos y elaboraciones de otras tradiciones pedagógicas – germana, francófona, u otras locales –. No es gratuito que – como señalara Terigi – una primera perspectiva sobre la emergencia del currículo intentara conectarlo con prácticas de la Antigüedad grecorromana para afirmar una especie de carácter trascendental y único del concepto mismo de currículo.

Lo anterior no supone que dicho concepto haya sido totalmente hegemónico o que no hubiese alguna interacción con otras tradiciones. Kansanen (1998) indica que en el contexto germano para describir los planes, modelos y formas normativas de los contenidos de enseñanza el concepto utilizado por lo menos hasta la década de 1960 fue el de Lehrplan (plan de enseñanza), enmarcado en la tradición de la Didaktik (Didáctica), la cual habría pasado de ser un arte de la enseñanza (Lehrkunst) a “un modelo o un sistema sobre cómo abordar el proceso de la enseñanza-aprendizaje, y una clase de metateoría en la que se pueden comparar diversos modelos” (p. 15), apoyado en una tradición más empírica de la cual se deducirían esquemas para la formación de los maestros. Bajo la influencia norteamericana, curiosamente desde los planteamientos de Dewey sobre el alumno-individuo y sus experiencias de aprendizaje, el término currículum se empezó a utilizar en Alemania en lugar del plan de enseñanza. Eso no implicó una desaparición de la Didáctica, de hecho, Kansanen encuentra que al comparar el contexto alemán con el de EE.UU y Gran Bretaña

El alcance de la Didaktik es mayor que el de la psicología educativa, e incluye una gran cantidad de pensamiento filosófico y teórico. En la literatura alemana, la Didaktik y la psicología educativa son campos claramente separados, con representantes diferentes. La situación en el Reino Unido y en Estados Unidos es todo lo contrario: la misma gente trabaja en este ámbito común. Naturalmente hay diferencias en cuanto a la importancia que se da a algunos aspectos de los problemas, como el papel del aprendizaje en el proceso de la enseñanza (Ibíd, p. 19).

De vuelta sobre los procesos de reforma educativa emprendidos en la segunda mitad del siglo XX, es importante anotar que estos fueron acompañados por una proliferación de los estudios curriculares (Curriculum studies). En particular, entre 1973 y 1983 se experimentó un momento de “floreamiento del campo curricular y la redefinición de sus preocupaciones centrales” en el cual estas traspasaron

... los primitivos marcos comportamentales de las metas y objetivos curriculares, para abarcar los procesos organizacionales de la investigación y desarrollo de los proyectos curriculares..., los problemas resultantes de la implementación del currículum..., los marcos ubicuos de significado humano a través de los cuales la gente experimentaba e interpretaba el currículum... y los procesos profundamente prácticos de la toma de decisiones y la deliberación, que no definían el currículum por medio de la referencia a esquemas y principios universales, sino de acuerdo con juicios específicos sobre la situación y la circunstancia (Hargreaves, 2003: 17).

Desde los trabajos de análisis histórico del currículo, Goodson (2003) señala que durante los años 60 y 70, hubo un período de importantes cambios en cuanto a la enseñanza y

el currículo en el mundo occidental. En esa dirección, la conformación de un campo como los estudios curriculares con sus especialistas y modos específicos de proceder fue un símbolo clave de esos cambios. No obstante, hubo dos fenómenos que es preciso considerar atentamente para entender el efecto de dichas transformaciones. En primer lugar se gestaron diferentes posturas teóricas cuyo objetivo principal consistía en revolucionar la enseñanza y “volver a trazar los mapas de aprendizaje” (p. 43), además de concentrar la mirada en el aula como ámbito principal donde se definía y concretaba efectivamente el currículo, una línea de trabajo persistente incluso hoy en algunos estudios de procedencia norteamericana. Esto implicó dejar en un segundo plano el nivel preactivo de formulación del currículum escrito, al considerar que esos programas y actividades definidos por quienes diseñan currículos – por ejemplo desde los organismos estatales o locales – eran asuntos ya dados que de entrada no debían cuestionarse, pues al ingresar en el aula con certeza se verían recompuestos por las opciones de los maestros, las condiciones de los estudiantes, las disposiciones de cada institución escolar, etc. En segundo lugar, aquellas posturas que buscan revolucionar la enseñanza entrarían en conjunción con los movimientos de reforma curricular que no cuestionan – e inclusive no reconocen – esas áreas consideradas estables en reflexiones y estudios curriculares. De ahí que frente a la marea de las revoluciones educativas de la segunda mitad del siglo XX, las asignaturas escolares tradicionales se constituyeron en una especie de “tierras altas”, que siguen en pie incluso cuando esas revoluciones se encuentran en su punto más álgido y cuya permanencia garantizan que se conviertan en una especie de terreno común para los estudios del currículo. Esta será una condición importante para los estudios sobre historia del currículo, un asunto sobre el cual se volverá en la última parte de este apartado.

En el caso de las reformas educativas realizadas en Estados Unidos durante las décadas de 1950 y 1960, Popkewitz, Pitman y Barry (1998) indican que aunque estas no alcanzaron a transformar las prácticas del aula, respondieron a cuatro elementos que suponen una reorganización del currículo en pro de la transformación de la sociedad, y que a largo plazo servirían para legitimar propuestas de reforma y diferentes agendas políticas: en primer lugar se encuentra la profesionalización del conocimiento escolar, es decir, la aparición de una conexión necesaria entre el conocimiento escolar por un lado y los desarrollos de la ciencia y la tecnología y los requerimientos de las instituciones sociales por el otro. En segundo lugar está la importancia de la ciencia para dirigir la vida industrial y cultural, tanto por las exigencias de la industria como por las promesas de mejora de la vida cotidiana, este último un aspecto central en el aparato cultural formado a través de los medios de comunicación de masas durante la postguerra. Con base en estos dos primeros elementos se gestó un tipo de currículo cuya materia principal eran las disciplinas científicas (matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, etc.), que debían proveer del conocimiento básico de las profesiones e “incluir los métodos para argumentar, pensar y ver el mundo que, según se creía, se hallaba contenido en estos ambientes disciplinados” (Ibíd, p. 10). Así mismo se produjo una curiosa relación entre ciencia y profesionalización

La profesionalización se ha construido sobre el control del conocimiento y de la gente, a través de la capacidad de los expertos para definir el espacio público y privado. Una de las tareas centrales de las profesiones consiste en dar dirección a los ámbitos institucionales. Inherentes a estas actividades

son as preocupaciones por la reproducción social. Precisamente por estas razones, las técnicas de ingeniería humana han obtenido tanto crédito entre las profesiones “auxiliares”. La ciencia, por el contrario, se ha preocupado por la producción del conocimiento. Eso implica ambigüedad, provisionalidad e inventiva como disposiciones nucleares (Ibíd, p. 11).

En tercer lugar se ubican los cambios en la base económica de la sociedad, ahora sustentada en los desarrollos de la ciencia y la tecnología y que requería mano de obra puesta en función de esa nueva orientación; debe anotarse que mientras el discurso de las reformas curriculares resaltó la importancia del conocimiento científico y el razonamiento orientado a la resolución de problemas, los diseños curriculares se psicologizaron para desarrollar habilidades y estados que se consideraban innatos en los individuos – lo que podría llamarse nombrarse como “individualismo posesivo” –, pero que respondían a las transformaciones del mercado laboral. En cuarto y último lugar aparece la esperanza espiritual y moral, surgida de la mayor prosperidad económica y los movimientos sociales de las minorías posteriores a la Segunda Guerra Mundial y orientada por una suerte de “visión milenaria” en la que el sistema escolar – y por ende el nuevo currículo – permitiría alcanzar una sociedad más liberal y democrática, justa y equitativa.

De acuerdo con los aspectos descritos hasta este momento, es posible afirmar que entre finales del siglo XIX y la década de 1970, se produjo la consolidación – evidenciada en un campo de estudios particular – e internacionalización del concepto de currículo como uno de los referentes principales para orientar los discursos educativos en el mundo occidental. Al respecto, los planteamientos de Díaz Barriga (1992) resumen aspectos centrales de lo sucedido en ese lapso de tiempo, sobre todo en la vertiente norteamericana:

a) Las bases conceptuales del currículo encuentran su asidero en la filosofía educativa de corte pragmatista, la sociología educativa de visión funcionalista, la psicología de pretensión científica afincada en pautas fisiológicas, y la teoría de la administración de comprobada eficacia que se traslada a la escuela.

b) Habría al menos tres vertientes derivadas del concepto de currículo: la tecnología educativa, la teoría curricular y la práctica de evaluación a partir de criterios de eficiencia y eficacia.

c) Dos efectos de la preeminencia que alcanzó el currículo fueron: por un lado, el desplazamiento de la didáctica por teorías basadas en la administración de empresas; por el otro lado, el centro de la problemática curricular sería la búsqueda de soluciones a las exigencias que el capitalismo industrial hace a la escuela.

d) Aunque se reconoce que el texto de Ralph W. Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction* [1949], constituyó un importante referente para muchos de los que en países de América Latina se acercaron a la perspectiva curricular, debe señalarse que este texto recoge muchos de los planteamientos que realizara Franklin Bobbitt en *The Curriculum* [1918].

Entre los diferentes procesos de reforma educativa y la configuración de un campo para los estudios curriculares, los planteamientos de Silva (2006) muestran algunas de las críticas que en los años 60 se produjeron frente a la idea de currículo sustentada en principios de la administración científica, que a su vez permitieron – en distintas latitudes – la aparición

de nuevas perspectivas de estudio y otros desarrollos del concepto mismo. En esta dirección, las críticas afirman que

La escuela, por intermedio del currículo, pasa a ser tratada como parte del Aparato ideológico del Estado (Althusser), reproductora de la estructura social (Bourdieu y Passeron), dual y orientada por los intereses de la clase capitalista (Baudelot y Establet). Tales teorías, al hacer estas denuncias, permitieron la apertura de nuevas perspectivas de estudios del currículo. La crítica advenida de los movimientos sociales expresaba la insatisfacción con la escuela selectiva y excluyente, despreocupada del proceso de aprendizaje de los alumnos y vaciada de contenidos con significados vitales (p. 4824)³².

Al respecto, a partir de las perspectivas marxistas se configuraron dos líneas: la primera de ellas, con énfasis en los contenidos, conocida – según Silva – como pedagogía crítica; la segunda, con un acento particular sobre las experiencias de lucha de las clases trabajadoras, vinculadas con la llamada educación popular.

Los diferentes aspectos descritos hasta el momento coinciden en varios puntos con el trabajo realizado por S. Kemmis (1998) a partir de los planteamientos de Habermas, en el cual se indican tres momentos y modos diferentes de aproximarse a la idea de currículo, sobre todo para el caso inglés. El primero correspondería a una perspectiva técnico-teórica, producida en el marco de la idea de ciencia basada en los principios de las ciencias naturales y como principio rector de una vida civilizada. Este último elemento es clave, pues marca un cierto momento de consenso social frente a un currículum que estaba definido por científicos procedentes de otros campos, distintos al educativo.

El segundo momento de carácter más práctico ocurre en las décadas de 1960 y 1970, en el cual se busca recuperar una cierta tradición de analizar lo educativo a partir de argumentos éticos, morales, políticos y filosóficos. De este modo, se procuraba atender a “la diversidad de propósitos de los educadores, la multiforme variedad del contexto social del aprendizaje en las escuelas y la controversia que caracteriza la práctica educativa y el trabajo de profesores y estudiantes” (Kemmis, 1998, p. 25).

Aunque en un principio pudiera parecer que ambos momentos están orientados por principios opuestos, Kemmis manifiesta que un estudio de los movimientos educativos de la primera mitad del siglo XX – que estarían relacionados con la Escuela Nueva o Activa – estuvieron marcados por una convivencia entre ambas maneras de pensar.

Finalmente, sobre los años 80 se configuraría una mirada de tipo crítico – semejante a la indicada por Silva (2006), ya mencionada en este texto – sobre los asuntos del currículo, en el cual habría un marcado interés por el saber en tanto base de la emancipación, la generación de autonomía y libertad basadas en principios racionales. En esta línea se inscribirían trabajos como los de Clarence Karier, Basil Bernstein y Lawrence Stenhouse.

La configuración de estas nuevas perspectivas de comprensión del currículo coincide parcialmente con movimientos de reforma educativa que se vienen agenciando desde los años

³² El texto se encuentra originalmente en portugués. La traducción es responsabilidad del contratista, autor de este documento.

80. En esta dirección, Popkewitz y sus colegas indican que respecto a las reformas de la década de 1960, se operaron varios desplazamientos que, aunque mantienen un lenguaje milenarista y redentor de la sociedad, se relacionan más con la evaluación estandarizada de los currículos definidos en las instituciones educativas, la no discusión de los valores que se ponen en juego al construir un currículo, una mayor concentración en los individuos y sus diferentes estilos de aprendizaje, la aparente flexibilidad curricular, entre otros asuntos. Así

En contraste con el movimiento de reforma de la década de 1960, que se preocupó por los valores sociales y por el contenido transmitido en las escuelas, las reformas actuales³³ tienen muy poco en cuenta el debate sobre el conocimiento, el papel de la escolarización en una sociedad diferenciada y la función de la escolarización en un proceso de transformación y reproducción social. El lenguaje se centra exclusivamente sobre cuestiones de eficiencia, administración y proceso. Las políticas y los lugares de poder se hallan oscurecidos en el discurso (Popkewitz, Pitman, Barry, 1998, p. 28).

En resumen, durante el siglo XX el concepto de currículo se configuró como uno de los referentes centrales en los discursos educativos, hasta el punto de operar como una especie de tamiz a partir del cual se pensó la educación y la pedagogía, no sólo en los países anglosajones sino en todo el mundo occidental³⁴. Este proceso ocurrió en el marco de una especie de tensión entre la formulación de reformas educativas y la conformación de un campo de estudios sobre el currículo que pasó por tres momentos: 1), en la primera mitad del siglo XX en el que a la vez que se reivindicaban miradas y argumentos éticos, morales, políticos y filosóficos, se proponen currículos definidos con base en principios de la administración científica de la sociedad; 2) en las décadas de 1960 y 1970, al mismo tiempo que se produjeron reformas del currículo en el mundo occidental con un énfasis en las disciplinas científicas y las unidades de aprendizaje, se conformó un amplio campo de estudios curriculares apoyado en diferentes reivindicaciones, desde el aula como escenario de producción y transformación del currículo hasta las miradas críticas – sobre todo de base marxista, pero también desde otras perspectivas – que servirían como base para las llamadas pedagogías críticas y los movimientos de educación popular; 3) desde la década de 1980 y hasta nuestros días las reformas educativas y del currículo se habrían concentrado más en las prácticas de evaluación estandarizada y masiva, así como en la formación de un individuo capaz de desempeñarse en un mundo laboral en cambio permanente, mientras que las conceptualizaciones sobre currículo permitirían el análisis de este a partir de perspectivas como las pedagogías críticas de base marxista, la hermenéutica (Atkins, 1998), el análisis del currículo como práctica de significación (Silva, 1998), el análisis histórico del currículo en su

³³ El texto fue escrito originalmente en 1986 y publicado en *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 18, # 3, P. 267-283, julio-septiembre de 1986.

³⁴ Como se había indicado anteriormente, no sólo se trata del currículo sino en general de nociones que proceden principalmente de la tradición anglosajona. En ese sentido, la centralidad que paulatinamente ha adquirido la noción de aprendizaje, surgida en esta misma tradición y que incluso concentra buena parte de los discursos educativos contemporáneos, confirma esta idea. Al respecto, puede consultarse Simons y Masschelein (2013).

nivel preactivo (Goodson, 2003), el énfasis en las disciplinas como base del desarrollo intelectual (Young, 2011), entre otras.

Para finalizar este apartado, quisiera señalar algunos elementos sobre la idea de currículo oculto, sobre la cual se ha configurado una especie de subcampo dentro de los estudios curriculares que debe observarse con mayor detenimiento. De acuerdo con Kentli (2009), las diferentes aproximaciones a esta idea se pueden rastrear en trabajos que incluso provienen de finales de la primera mitad del siglo XX, aunque la mayor parte de estos en realidad se produjeron después de la década de 1960. En términos generales, las definiciones de currículo oculto oscilan entre, por un lado, el conjunto de elementos de socialización que hay en la estructura del salón de clases y del sistema escolar que son resultados esperados – mas no explícitos – del proceso de escolarización, y por el otro lado, ese conjunto de elementos del sistema escolar que reproducen las desigualdades sociales y que estarían vinculados a la hegemonía de una clase social y una cultura dominantes. Esta última mirada sobre el currículo oculto tendría hoy mayor fuerza, en especial por un estrecho nexo con conceptos como hegemonía y resistencia empleados en las pedagogías críticas.

3. Currículo en Colombia

En el caso colombiano es ineludible considerar el trabajo de Martínez, Castro y Noguera (2004), que aunque se refiere específicamente a nuestro país, al decir de Mariano Narodowski “pinta la aldea, la aldea educativa”. En otras palabras, pone de presente las particularidades de los procesos de reforma educativa emprendidos en Colombia durante la segunda mitad del siglo XX, al mismo tiempo que permite leer ese proceso en relación con América Latina y con el mundo. En términos generales, estos autores colombianos plantean tres tesis:

1) Entre las décadas del 40 y el 60 se marca una transformación que rompe con la concepción del campo educativo que se venía siguiendo desde finales del siglo XIX, redefiniendo así los fines sociales, la estructura y el funcionamiento de la educación.

2) La ruptura que se opera en el campo educativo ocurrió en un nivel macro, asociado a las políticas y discursos educativos, y uno micro, relativo a las prácticas mismas de enseñanza. Esa ruptura se expresa, a su vez en tres asuntos: a) el cambio en el concepto de educación, ahora vinculado al problema del desarrollo; b) el carácter multinacional que adquieren los problemas educativos, con una importante intervención de organismos de cooperación internacional; c) los procesos de transferencia de tecnología al campo educativo y de la enseñanza, no necesariamente en términos de unos artefactos, sino de una nueva racionalidad, expresada en el planeamiento integral de la educación (nivel macro) y la tecnología instruccional y la tecnología educativa, afincadas en la teoría general de sistemas.

3) La aparición del campo del currículo que, como un instrumento metodológico para orientar el análisis de estos autores, con múltiples posibilidades, permitió identificar

... un espacio de saber en donde se inscriben discursos (teoría, modelos), procedimientos y técnicas para la organización, diseño, programación, planificación y administración de la instrucción, bajo el principio de la determinación previa de objetivos específicos planteados en términos de comportamientos, habilidades y destrezas, y con el propósito central de obtener un aprendizaje efectivo (Martínez, Castro, Noguera, 2004, p. 27).

En una perspectiva semejante, el trabajo de Martínez (2004) plantea que los procesos de modernización de los sistemas educativos en América Latina, durante la segunda mitad del siglo XX, pasarían de un primer momento denominado “De la escuela expansiva”, caracterizado por un vertiginoso crecimiento de la escolarización, hacia un segundo momento, el de la “Escuela competitiva”, en el cual se enfatiza más en criterios de eficiencia de los recursos y en la importancia de la calidad de la educación bajo la perspectiva de la formación en competencias y un mayor acento en generar procesos de aprendizaje a lo largo de la vida. Aunque ambos trabajos resultan muy valiosos, debe destacarse el detalle en que en el primer trabajo se describen, de forma minuciosa, prácticas concretas que permitieron la instalación de la noción de currículo como forma de leer y operar sobre la educación.

Referencias Bibliográficas

AGUIRRE LORA, María Esther (2001) El currículum escolar, invención de la modernidad. En: *Perspectivas Docentes*, 25, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, pp. 5-16.

ATKINS, Elaine. (1998) Reestructurar la teoría del currículum en términos de interpretación y práctica: un enfoque hermenéutico. En: *Revista de Estudios del Currículum*, Vol. 1, No. 1; enero de 1998. Barcelona: Pomares Corredor, p. 42- 58.

BEST, Francine (1988) Los avatares de la palabra “pedagogía”. En: *Perspectivas*, vol. XVIII, No. 2, pp. 163-172.

DEBESSE, Maurice. MIALARET, Gastón. (Organizadores) (1974) *Tratado de Ciencias Pedagógicas, “Pedagogía Comparada”*, 2 vol. Barcelona: Oikos-Tau.

DÍAZ BARRIGA, Ángel (1992) *El currículo escolar: Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Acción Social, Rei Argentina, Aique Grupo Editor.

DÍAZ BARRIGA, Ángel (2003) *Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas*. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa* vol. 5, No. 2, pp. 1-13.

ECHEVERRI SÁNCHEZ, Jesús Alberto (2001) *El diálogo intercultural*. En: *Autores Varios (2001) Tendencias Pedagógicas Contemporáneas*. Medellín: Corporación Región.

FOUCAULT, Michel (2006) *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

FOUCAULT, Michel (2007) *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

GOODSON, Ivor. (2003) *Estudio del currículum: casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

HAMILTON, David (1990) *Teaching, curriculum and learning*. En: *Learning about education: An Unfinished Curriculum*. St. Edmunds, Suffolk: Open University Press, pp. 37-46.

HAMILTON, David (1991) *De la instrucción simultánea y el nacimiento de la clase en el aula*. En: *Revista de Educación* No. 296. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 23-42.

HAMILTON, David (1993) *Orígenes de los términos “clase” y “currículum”*. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 1, ene-abr 1993. Recuperado el 2 de marzo de 2014. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie01a06.htm>

HARGREAVES, A. (2003) Introducción crítica. En: Goodson, I. Estudio del currículum: casos y métodos. Buenos Aires: Amorrortu Editores, P. 15 – 32.

KANSANEN, Pertti. (1998). La deutsche didaktik. En: Revista de Estudios del Currículum, Vol. 1, No. 1; enero de 1998. P. 14 – 21.

KEMMIS, Stephen (1993). El currículum: Más allá de una teoría de la Reproducción. Madrid: Morata.

KENTLI, Fulya Damla. (2009) Comparison of hidden curriculum theories. En: European Journal of Curriculum Studies 1(2), P. 83-88.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto. CASTRO, Jorge Orlando. NOGUERA, Carlos Ernesto. (2004) Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia (2ª edición). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio – Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Barcelona/Bogotá: Anthropos, Convenio Andrés Bello.

NOGUERA RAMÍREZ, Carlos Ernesto (2012) El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas. Bogotá: Siglo del Hombre Editores / Grupo de Historia de la práctica pedagógica en Colombia.

POPKEWITZ, Thomas. PITMAN, Allan. BARRY, Arlene. (1998) El milenarismo en la reforma educativa de los años ochenta. En: Revista de Estudios del Currículum, Vol. 1, No. 2; abril de 1998. P. 7 – 33.

RÍOS BELTRÁN, Rafael (2007) Las ciencias de la educación en Colombia 1926-1954. Universalismo y particularismo cultural. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

RUNGE PEÑA, Andrés Klaus (2007) Ensayos sobre Pedagogía Alemana. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

RUNGE PEÑA, Andrés Klaus (2010) La ciencia de la educación como profesión en Alemania. En: Sáenz, Javier (editor) (2010) Pedagogía saber y ciencias. Bogotá: Universidad de Antioquia – Facultad de Educación, Universidad Nacional de Colombia – Centro de Estudios Sociales, pp. 127-153.

SCHRIEWER, Jürgen (1991) La construcción de la pedagogía científica: diferenciación institucional y disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia. Un estudio comparado. En: Revista de Educación No. 296. P. 137-174.

SILVA, Maria Aparecida da (2006) História do currículo e currículo como construção histórico-cultural. En: Anais do VI Congresso Luso-brasileiro de História da Educação, Uberlândia; EDUFU, pp. 4819-4828.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (1998) Cultura y Currículum como prácticas de significación. En: Revista de Estudios del Currículo, Vol. 1, No. 1. P. 59 – 76.

SIMONS, Maarten. MASSCHELEIN, Jan. (2013) “Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad”: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. En: Pedagogía y Saberes No. 38. P. 93-102.

TAMAYO VALENCIA, Luis Alfonso. (2007) Tendencias de la pedagogía en Colombia. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. 3, No. 1, enero-junio 2007. P. 65-76.

TERIGI, Flávia. (1996) Notas para uma genealogia do curriculum escolar. En: Educação e Realidade, vol. 21, No. 1, ene-jun 1996, pp. 159-186.

- TRÖHLER, Daniel. (2012) Los lenguajes de la educación. Barcelona: Octaedro.
- YOUNG, Michael. (2011) O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. En: Revista brasileira de educação Vol. 16, No. 48, Set.-Dez. 2011 . P. 609-624.
- YOUNG, Michael. (2013) Overcoming the crisis in the curriculum theory: a knowledge-based approach. En: Journal of curriculum studies, Vol. 45, No. 2, P. 101-118.
- ZAMBRANO LEAL, Armando. (2004) El lugar de la pedagogía en las ciencias de la Educación en Francia. En: Revista Colombiana de Educación, No. 47. P. 129-146.
- ZAMBRANO LEAL, Armando. (2013) Las ciencias de la educación en Francia. Instituciones, movimientos y discursos. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

SECCIÓN 4: ANEXOS

ANEXO 1 – SECCIÓN 1

**Matriz conceptual derivada del rastreo documental adelantado sobre las nociones
escuela, currículo, saberes, mediaciones y pedagogía**

ANEXO 2 – SECCIÓN 2
Módulos conceptuales

ANEXO 3 – SECCIÓN 2
Procedencia del concepto diseño estratégico

RASTREO CONCEPTUAL NOCIONES DE ESCUELA, PEDAGOGÍA, SABERES, MEDIACIONES Y CURRÍCULO EN DOCUMENTOS PRODUCIDOS PARA EL INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO – IDEP- (2012-2014)

PARTE 1- ENTREGADA CON EL PRODUCTO 3 RADICADO EL 9 DE JULIO DE 2014				
INFORME O DOCUMENTO	AUTOR y AÑO	P.	CONCEPTO	PARÁFRASIS O CITA TEXTUAL
Un acercamiento propuesto a algunos saberes en el plan de desarrollo	Ana María Buitrago - 2012	3	ESCUELA	He llegado a pensar que no vamos a la escuela tanto a recibir conocimientos cuanto a aprender a compartir la vida con otros, a conseguir buenos amigos y buenos hábitos sociales.
		2	ESCUELA	La escuela del siglo XXI debe promover una educación democrática e inclusiva que garantice los principios de igualdad, equidad y justicia social para todos los alumnos. Por este motivo, el desarrollo de escuelas eficaces e inclusivas debe ser promovido por la política educativa con el fin de que las mismas puedan ofrecer una educación de calidad para todos (...) la escuela del siglo XXI se encuentra con el objetivo ineludible de promover una educación democrática e inclusiva que garantice el derecho de todos los niños y jóvenes a recibir una educación de calidad basada en los principios de igualdad, equidad y justicia social. Así, las instituciones deben impulsar los procesos necesarios para garantizar la inclusión y la participación del alumnado en la vida del centro, ofrecer una educación de calidad para todos, contar con el esfuerzo compartido de la comunidad educativa y alcanzar los objetivos marcados en las diferentes normativas educativas (Aguado, Gil y Mata, 2008). producto 3 () y ampliada en el producto 4 (radicado el 8 de septiembre de 2014)
Documento parcial de las Directrices Emocionales del Proyecto Marco General	Luis Eduardo Mejía Ayala - 2012	1	CURRÍCULO	Hoy en día, los sentimientos y por ende la sensibilidad no hacen parte de ningún currículo escolar.
Un acercamiento a las directrices emocionales Estado del arte	Luis Eduardo Mejía Ayala - 2012	1	PEDAGOGÍA	Lograr una educación donde se tenga en cuenta la razón pero también la emoción, donde el estudiante y maestro disfruten el acto de aprender y se logre vivir una pedagogía con rostro humano, que implica dar al ser humano un lugar privilegiado.

		2	ESCUELA	En nuestra escuela se trabaja aún bajo el viejo modelo de convertir el aprendizaje en un modelo para la evaluación. Se dan tareas y se evalúan resultados, se tiene un programa guía, trabajado bajo presión y una vez superada la prueba final, la responsabilidad de la escuela también termina...No nos damos cuenta que lo que la Escuela verdaderamente debe enseñar es una manera práctica, objetiva y refinada de leer al mundo y todo lo que se encuentra en él, con el objetivo de llevar una mejor vida en ese mundo.
		6	ESCUELA	Proponemos entonces que la Escuela sea más “humana” y por ende más cercana a las personas. Con nuevas perspectivas enriquecidas por una amplia reflexión y por una profundidad con respecto a la dimensión emocional como recurso básico en el aprendizaje. Proponemos una educación emocional dirigida a potenciar los efectos benéficos de la formación académica, que sea así generadora de cambios: asegurando nuevos individuos capaces de afrontar la falta de valores de nuestra sociedad y los retos que la situación de violencia y la crisis económica que el devenir de nuestro país nos impone.
Sobre Educación en la Felicidad de Flavia Arzeni	Luis Eduardo Mejía Ayala - 2012	1	ESCUELA	El nombre en indio de esta escuela es Santiniketan que quiere decir Casa de la paz y que en la actualidad continúa funcionando, al lado de la Universidad Internacional de Visva-Bharoti (sabiduría y solidaridad universal) fundada también por Tagore.
Sobre Educación en la Felicidad de Flavia Arzeni II	Luis Eduardo Mejía Ayala - 2012	2	ESCUELA	En los recuerdos que pululan la mente de Hesse, la escuela se presenta siempre como una enemiga, “una implacable destructora de toda creatividad, la niveladora de toda espontaneidad”. Critico de manera dura los sistemas educativos que insisten en el desarrollo intelectual a costa de la imaginación y la fantasía, poniendo freno a la tendencia de esculpir únicamente la razón. Critica las prácticas rígidas, el énfasis en la memorización de la escuela tradicional y muestra la rebeldía de la mano de los dos protagonistas.
Componente Escuela, Currículo y Pedagogía Diseño del componente/ Directrices Emocionales.	Luis Eduardo Mejía Ayala - 2013	3	ESCUELA	Enfoque de Escuela que brinde a los estudiantes la mejor comprensión de sí mismos como seres humanos y que por tanto humanice las relaciones sociales que establecen, ofreciéndoles oportunidades que promuevan su desarrollo emocional, social y cognitivo y proveerlos de herramientas para la construcción alegre de un proyecto de vida que les proporcione bienestar.
		5	ESCUELA	Haría la escuela es empoderar a nuestros estudiantes al darles las herramientas para construir felicidad, sin que esto implique negar la historia social o personal y antes bien, operar sobre ella.

		11	ESCUELA	La escuela dentro de sus saberes puede hacer realidad aprendizajes que desarrollen actitudes positivas y tener una posición alegre frente a la vida, por consiguiente son susceptibles de potenciarse y su aprendizaje ocurre en la Escuela.
		10	CURRÍCULO	Este deberá incluir no solo la adquisición de conocimientos, habilidades y comportamientos, sino trascender y dando por evidentes los anteriores buscar enriquecer a la escuela, con optimismo y con sentido en relación al papel de nuestros estudiantes como futuros adultos sanos emocionalmente y por tanto capaces de liderar cambios en su entorno social, económico y cultural.
Directrices emocionales, primera versión	Luis Eduardo Mejía Ayala - 2012	9	ESCUELA	Convertir la escuela en un centro cultural al cual tengan acceso no solo los padres sino también los habitantes del sector, de manera que se familiarice a la comunidad con el papel preponderante de la emoción y del arte en la escuela.
Inteligencia emociones, Daniel Goleman	Luis Eduardo Mejía Ayala - 2012	4	ESCUELA	Planteamos como determinantes el que promueva la conciencia de sí mismos, el manejo de las emociones encausándolas en armonía con las tareas, a resolver positivamente los conflictos y a desarrollar la simpatía hacia los demás.
		3	CURRÍCULO	Los currículum proporcionan no sólo la adquisición de conocimientos (los famosos saberes), así como el saber hacer (habilidad) y el saber ser (comportamientos), pretende trascender y dando por evidentes los anteriores aspectos, buscamos enriquecer a la Escuela, con optimismo (a la manera de Seligman) y con sentido a la luz de Goleman en relación al papel de nuestros estudiantes como futuros adultos sanos emocionalmente y por tanto capaces de liderar cambios en su entorno social, económico y cultural.
		4	PEDAGOGÍA	Dentro de los objetivos pedagógicos puede ser natural incluir el enseñar a los niños a observarse y reconocer sus propios sentimientos, a decidir sus propias acciones y asumir sus riesgos, a controlar los sentimientos, tarea que puede ser incluida dentro del ejercicio de enseñanza aprendizaje si tenemos maestros formados en la intención de educar a sus estudiantes de manera integral y no solo educar sus mentes.

La auténtica felicidad de Seligman	Luis Eduardo Mejía Ayala - 2012	2	ESCUELA	Proponer una Escuela que trabaje en el desarrollo de dos conceptos; el concepto de Atención Plena, que pretende potenciar actitudes de plena consciencia que permitan a los estudiantes la conciencia y calma suficientes para poder vivir plenamente el presente, logrando así parar la tendencia a actuar de forma automática, logrando autocontrol y la posibilidad de cambiar, incrementar la capacidad de atención y manejar más positivamente así los pensamientos, las emociones y los comportamientos, y, la educación de las 24 fortalezas personales, que refuerzan los rasgos positivos de la personalidad, que permitirán a los estudiantes ser autónomos y ser capaces de desenvolverse en el contexto, les proveerá de las habilidades para llevar una vida más feliz.
Directrices del componente Segundo Estado del Arte "haciendo camino"	Mercedes Murcia - 2012	4	ESCUELA/ PEDAGOGÍA	En la escuela la verdadera enseñanza es intencional, obedece a un plan, tiene unas metas claras y se orienta por ciertos principios y conceptos que los maestros estudian bajo el nombre de pedagogía, su red conceptual gira alrededor de la formación y se constituye en la mejor disciplina para articular los aportes de las demás disciplinas con miras a una comprensión integral de la enseñanza y del currículo.
		4	CURRÍCULO	No es más que la concreción específica de una teoría pedagógica para volverla efectiva y asegurar el aprendizaje y el desarrollo de un grupo específico de estudiantes para la cultura, época y comunidad de la que hacen parte, o también la manera práctica de aplicar una teoría pedagógica en la escuela desde la enseñanza real. No puede entonces indicarse como currículo un plan de estudios, ni un esquema distributivo de disciplinas y contenidos según grados intensidades y niveles, debe de manera más profunda considerarse como producto en proceso, derivado del concepto, de la perspectiva pedagógica con la que se haya decidido trabajar, por lo tanto el CURRÍCULO no es un fin, es un medio pedagógico.
Informe Gestión a Septiembre de 2012	Mercedes Murcia - 2012	2	VARIOS	La educación es la característica de saberse posibilitadora del proyecto de humanidad, la escuela el medio para hacerla posible, la pedagogía como la acción reflexiva que acompaña el proceso y el currículo como el proceso que da sentido y valor formativo a cualquier actividad que se realice.

¿Cómo construir saberes para la vida, desde la escuela?	Mercedes Murcia - 2012	2	ESCUELA	Pensar en una escuela con grandes opciones de participación, tanto de maestros como de estudiantes, padres y directivos, en la toma de decisiones y en la constitución de un ambiente escolar, donde la educación en la solidaridad y la disciplina se asuma como formas de participación y de construcción de saberes y se convierta en vivencias cotidianas, donde no sea solo buscar el éxito personal del individuo y, con ello la aceptación acrítica de normas y disposiciones, sino el de asumir en la sociedad una posición activa de transformación, para que sea expresión auténtica de los intereses de cada uno y a la vez una conquista diaria que requiere discutir las posibilidades de enfrentar la satisfacción de las necesidades de los individuos dentro de dichos escenarios.
		2	ESCUELA	Del papel del profesor y la escuela como los agenciadores exclusivos de las condiciones escolares que producirán los cambios deseados en el individuo y que el propósito de la investigación en educación es encontrar esas condiciones adecuadas para que, independiente de los sujetos en cuestión, se logren los cambios.
		3	PEDAGOGÍA	Se constituye en la mejor disciplina para articular los aportes de las demás disciplinas con miras a una comprensión integral de la enseñanza y del currículo.
		3	CURRÍCULO	No es más que la concreción específica de una teoría pedagógica para volverla efectiva y asegurar el aprendizaje y el desarrollo de un grupo específico de estudiantes para la cultura, época y comunidad de la que hacen parte, o también la manera práctica de aplicar una teoría pedagógica en la escuela desde la enseñanza real (...) debe de manera más profunda considerarse como producto en proceso, derivado del concepto, de la perspectiva pedagógica con la que se haya decidido trabajar, por lo tanto no es un fin, es un medio pedagógico.
Componente escuela pedagogía y currículo Tevepanel construcción de saberes	Mercedes Murcia - 2012	3	CURRÍCULO	Organización curricular para determinar las condiciones de convivencia, participación y articulación de la comunidad educativa y en los modelos de organización institucional.
Análisis de respuestas de nuestra asesora Tevepanel construcción de saberes	Mercedes Murcia - 2012	1	ESCUELA	La escuela se preocupa más por transmitir contenidos de conocimiento o temas sobre una disciplina (...) El país entero es la escuela, el mundo entero es la escuela, y un buen maestro debe ayudarnos a aprender.
		4	ESCUELA	La escuela como espacio para que los aprendices del conocimiento, con la acción mediadora del docente logren internalizar estrategias para ser, conocer, pensar, sentir e interactuar con otros en el espacio de la sociedad y la cultura.

Construcción de saberes	Mercedes Murcia - 2012	1	SABER	Los conocimientos, contruidos de manera formal e informal y que corresponden a valores, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del estudiante, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en su vida.
		3	SABER	Cesar Coll: entre saber y conocimiento no hay realmente una diferencia conceptual profunda, lo importante es hacer nuestros esos matices simbólicos, que nos aportan a través del aprendizaje.
Diseño del componente. Directrices “LA ESCUELA DE HOY, SUS FORTALEZAS Y NECESIDADES” “UN ESPACIO PARA HACER VISIBLE AL SER HUMANO” DIAGNOSTICO	Lorenza Lozano: Directora/ 2012	10	ESCUELA	“Escuela es el lugar donde se hacen amigos. No es edificios, salas, cuadros, programas, horarios, conceptos. Escuela es, sobre todo, gente. Gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima (...) y la escuela será cada vez mejor en la medida en que cada uno/una se comporte como colega, como amigo, como hermano.
		11	ESCUELA	Si se toma la escuela como institución escolar, donde se imparten conocimientos de forma organizada, progresiva y sistemática, con una estructura jerarquizada, podemos decir que ella monopoliza la enseñanza de los saberes más complejos, como el saber científico, pero también el vivir con otros, el desarrollo integral del sujeto en todas sus dimensiones, el poder reconocer su propio cuerpo, su actuar social, emocional y cognitivo. En la escuela actual, participan el docente que enseña, los alumnos que aprenden, y a su vez los dos que aprenden de sí mismos; los directivos que dirigen y coordinan, los padres que acompañan el proceso educacional de sus hijos y las personas que desde sus diferentes roles apoyan el proceso educativo.
		11	ESCUELA	“La escuela tiene dos cometidos básicos. El primero consiste en desarrollar la solidaridad y el respeto al otro sin los cuales no se puede vivir juntos ni construir un orden mundial equitativo. Mediante el segundo pretende construir herramientas para hacer el mundo inteligible y ayudar a comprender las causas y las consecuencias de la acción, tanto individual como colectiva, tanto propia como ajena. Me preocupa saber si, con la acción que se realiza dentro de la escuela, los alumnos y alumnas consiguen esos objetivos. Me preocupa también saber si los profesionales que trabajamos dentro de ella, los hemos alcanzado o estamos caminando hacia ellos.”

		11	ESCUELA	“El país entero es la escuela, el mundo entero es la escuela, y un buen maestro debe ayudarnos a aprender también las lecciones que nos dan los ríos cuando se desbordan, las selvas cuando son taladas, la industria cuando no tiene conciencia de sus responsabilidades, los políticos cuando en lugar de cumplir con su noble misión de administrar los recursos públicos para el beneficio común, se abandonan a la corrupción y al egoísmo”.
		11	ESCUELA	“La escuela debe adaptarse al niño tal cual es y prepararlo para lo que deberá ser y hacer como hombre”.
		11	ESCUELA	En la escuela de hoy leída como tal, se integran los saberes, los sentimientos y el reconocimiento de lo que cada persona es; por lo tanto se debería perfilar un ambiente no solo bello y estético, sino especialmente de relación, de armonía de identidad, donde las verdades se conjugan y se da sentido al hacer.
		11	PEDAGOGÍA	Es la ciencia propia de los maestros, se dedica al estudio de las teorías y conceptos que permiten entender y solucionar los problemas de la enseñanza.
		11	PEDAGOGÍA	Es importante distinguir entre la pedagogía como la ciencia que estudia la educación y la didáctica como la disciplina o el grupo de técnicas que favorecen el aprendizaje. Así puede decirse que la didáctica es apenas una disciplina que forma parte de una dimensión más amplia como la pedagogía.
		11 - - 12	PEDAGOGÍA	Perrenoud, propone la Pedagogía Diferenciada que “consiste en tener una percepción de diferencia, para que dé un diagnóstico individualizado con una terapia individualizada. Esta es la responsabilidad del maestro, de ser un observador muy lúcido para cambiar el contrato didáctico y por lo tanto aplicar los tres retos que tiene esta pedagogía: transformar el discurso para el aprendizaje, porque dirigir el mismo discurso para el mismo público no es equitativo, la segunda condición es evidenciar la capacidad del maestro para hacer interesante el saber, ya que el sentido de la actividad no se aprende si no se está mentalmente activo, y el tercer gran reto es dar una tarea adecuada para el nivel de cada estudiante.”
		12	SABERES	(Morín) Consideró siete saberes imprescindibles que deberá afrontar el sistema educativo para constituirse en relevante y significativo: “una educación que cure la ceguera del conocimiento, una educación que garantice el conocimiento pertinente, enseñar la condición humana, enseñar la identidad terrenal, enfrentar las incertidumbres, enseñar la comprensión, la ética del género humano. La misión de esta enseñanza es transmitir, no saber puro sino una cultura que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir y al mismo tiempo, favorecer una manera de pensar abierta y libre.”

		13	CURRÍCULO	“No puede entonces indicarse como currículo un plan de estudios, ni un esquema distributivo de disciplinas y contenidos según grados, intensidades y niveles. Debe de manera más profunda, considerarse como el curso de acción, un objeto de acción simbólico y significativo para maestros y estudiantes, encarnado en palabras, imágenes, sonidos, juegos o lo que fuere” (Stenhouse, 1984).
		14	SABER	Instancias desde las cuales se origina el saber, las cuales pueden ser, las formales, en este caso los estudios escolarizados y las informales que corresponden a otros escenarios distintos a los escolares; en este caso, familiares, religiosos, artísticos o en otros espacios de las sociedades intermedias.
		23	CURRÍCULO	De definir los currículos que proporcionan no sólo la adquisición de conocimientos (los famosos saberes), así como el saber hacer (habilidad) y el saber ser (comportamientos), pretende trascender y dando por evidentes los anteriores aspectos, buscamos enriquecer a la Escuela, con optimismo (a la manera de Seligman) y con sentido a la luz de Goleman en relación al papel de nuestros estudiantes como futuros adultos sanos emocionalmente y por tanto capaces de liderar cambios en su entorno social, económico y cultural.
Producto nº 1 - Contrato nº094- Componente: escuela, pedagogía y currículo. Proyecto: valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades	Jeny Rocío León Canro - 2012	25	ESCUELA	Se concibe la lectura como una construcción a partir de significados. Los niños deben poder tener la posibilidad de leer su entorno: su familia, su escuela, sus juegos, sus sentimientos y sensaciones. También pueden leer las imágenes de los cuentos, los periódicos y revistas, pueden leer los logos y señales que encuentran en su entorno.
		10	SABERES	La experiencia de la oralidad que antecede a los procesos de escolarización es altamente significativa para el niño, porque posibilita la expresión de su pensamiento y la construcción de saberes, hace posibles los intercambios sociales y ayuda a la construcción de la persona.
Producto nº 1 Contrato nº 092 de 2012. Componente: escuela, pedagogía y currículo- Proyecto: valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades	Luz Clemencia Albarracín - 2012	2	ESCUELA	La participación de la escuela en la formación y respaldo de la afectividad es una tarea prioritaria en la Escuela.
		2	PEDAGOGÍA	Las tendencias pedagógicas dedicadas solo a la formación del intelecto, desde un tiempo atrás se debaten y se abre la posibilidad de una mirada más profunda del ser humano.
Producto nº4 Contrato nº 094 Valoración y		26	CURRÍCULO	El currículo no siempre responde a las necesidades y contexto de los estudiantes. Es uno para todos, y no contempla los ritmos de aprendizaje, las necesidades

abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades	Jeny Rocio León Canro - 2012			particulares de los estudiantes y en ocasiones el desarrollo de los mismos. Siendo así, parte de supuestos y no de la realidad de los niños y niñas.
		8	ESCUELA	Se evidencia el lenguaje como proceso, herramienta e instrumento central en la escuela que trasciende el contenido y el aprendizaje memorístico y mecanicista de la lectura y la escritura.
		9	ESCUELA	El cuerpo y el movimiento no parecieran ser temas centrales ni preocupaciones en la escuela.
		18	PEDAGOGÍA	El quehacer pedagógico da una fundamentación teórica que confirma y respalda sus cambios -de los maestros- en la forma de enseñar.
Producto nº 4- Contrato nº093. Valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades	Geidy Maritza Ortiz Espitia - 2012	10	PEDAGOGÍA	Destacan el deseo de realizar prácticas pedagógicas que trabajen de base los procesos cognoscitivos y los factores neuropsicológicos con el fin de garantizar un proceso educativo que forme de manera integral y que responda a las necesidades de los niños y niñas. Reconocen como los procesos cognoscitivos no solo favorecen el éxito escolar, sino el desarrollo emocional relacional y profesional de los seres humanos.
Producto nº 1- contrato nº 096 de 2012. Valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades	Gladys María Amaya Rosario - 2012	2	PEDAGOGÍA	La investigación educativa y pedagógica resulta una excelente posibilidad para que los docentes en ejercicio realicen procesos de reflexión sobre su práctica y produzcan conocimiento a partir de la experiencia y puedan visibilizarlo y compartirlo a la comunidad académica.
		5	PEDAGOGÍA	La experiencia pedagógica constituye una inagotable fuente de conocimiento y la sistematización se constituye en ese ejercicio de reflexión y producción de saberes (...) "las experiencias pedagógicas hacen referencia teórica o práctica a lo que sucede entre maestros y alumnos en contextos escolares institucionalizados u organizados para la consecución de fines educativos (educación formal y no formal); dentro de este marco el maestro tiene un rol pedagógico profesional (...) una experiencia pedagógica se caracteriza por el tipo de relaciones que se establecen entre maestros y alumnos y por sus dimensiones comunitarias, institucionales escolares, curriculares, didácticas y administrativas..." (Parra, 2006: 35).
Producto nº 1 contrato nº 096 de 2012 valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades	Gladys María Amaya - 2012	3	PEDAGOGÍA	La investigación pedagógica abrió el espacio para buscar, sobre todo, lo que reflexionan quienes tratan con la enseñanza, en especial los maestros, que al sospechar sobre su quehacer, toman distancia de él, lo interrogan, lo escriben, reportan el saber y hacer específico del trabajo escolar: qué se enseña, cómo, a quién, con qué medios, orientaciones y en qué contextos. Estas preguntas centran las preocupaciones de los maestros en el día a día de la enseñanza, de tal manera que al responderlas, mediante el ejercicio de la reflexión sistemática y ponderada,

				construyen saber pedagógico: “el quehacer del maestro está inscrito en un campo de conocimiento particular –la pedagogía– que para su crecimiento y acumulación requiere la investigación; y quién mejor que el mismo maestro para hacerla. De esta manera, el maestro puede contribuir al saber pedagógico al tiempo que agrega profesionalismo a su oficio, orientando sus acciones de manera reflexiva y fundamentada” (Camargo, 2005, p. 111). Si bien este saber es escolar, se relaciona con las disciplinas científicas que lo alimentan.
Producto n° 2 contrato n° 091 valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades	Yolanda Blanco Carrillo - 2012	14	ESCUELA	Se busca ofrecer la oportunidad para que en la escuela se construya conocimiento y saber tecnológico, formando personas altamente competitivas en los distintos campos del quehacer humano.
		14	ESCUELA	El énfasis del colegio a nivel pedagógico va dirigido al aprendizaje significativo buscando una experiencia consiente articulada, clara y diferenciada.
Proyecto educación para la ciudadanía. Producto 5 documento de orientaciones curriculares para las instituciones educativas distritales	Rodolfo A. López D. - 2012	4	CURRÍCULO	Conjunto de principios que organizan el proceso de enseñanza- aprendizaje (personas, contexto, misión y visión instituciones y plan de estudios). Toda la comunidad gira en torno a esta micropráctica: los docentes deben cumplirla, los estudiantes acatarla y a los padres/madres de familia se les da razón del proceso educativo de sus hijos con base en ella. El currículo sentencia la posibilidad de futuro: si se responde a sus demandas hay esperanza; si no, se da la exclusión (de la institución y una vida mejor.
		12	CURRÍCULO	La estructura curricular, por su parte, en tanto cifra toda la mirada educativa en conjunto y perfila las perspectivas antropológica, epistemológica, social, didáctica y evaluativa del proceso de enseñanza y aprendizaje. El currículo, así, es comprendido como: práctica social en donde podemos advertir multitud de intereses y puede ser analizada su función social en tanto reproducción cultural, social, política e ideológica, o también como resistencia y producción cultural emancipatoria” (Palacín Gladiz; 1).
Segundo producto Proyecto “Saberes Tecnomediados de niños, niñas, jóvenes y maestros” BALANCE CRÍTICO SOBRE EXPERIENCIAS	Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP– y la	5	MEDIACIONES	La interpenetración dinámica entre comunicación y cultura, asumida como eje transversal del funcionamiento de las sociedades actuales, donde lo fundamental de los cambios sociales y culturales proviene de esa dinámica, inseparable de las transformaciones materiales y la innovación digital (...) cuatro tipos de mediaciones, que tipifican y muestran con evidencia suficiente la génesis y dimensión de los cambios culturales mencionados: las tecnicidades, las socialidades, las identidades y las ritualidades.

SIGNIFICATIVAS TECNOMEDIADAS EN COLEGIOS OFICIALES DEL DISTRITO CAPITAL	Universidad Distrital Francisco José de Caldas- 2014	10	ESCUELA	A la escuela le corresponde “atemperar” sus prácticas específicas en relación con estos saberes tecnomediados, con el fin de comprender el carácter hipertextual, conectivo, colaborativo e interactivo de sus narrativas y lo que ello ofrece como enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que no solamente están mediados por los dispositivos digitales, sino por entornos tecnológicos escriturales diversos y por objetos y artefactos en los que se les apuestan saberes y narrativas particulares.
		11	“SABERES TECNOMEDIADOS ”	El resultado de una serie de prácticas educativas permanentes tanto en el aula como fuera de ella; condensan y expresan la intervención pedagógica del docente, los usos y apropiaciones que hacen de los medios masivos y de las tecnologías de la información y la comunicación en el desarrollo de las actividades formativas que orientan frente a sus estudiantes, en el proceso de construcción de saberes y aprendizajes cuyo rasgo característico gira en torno a la mediación tecnocomunicativa de los mismos.
		12	SABERES	En esencia de la cuestión de los saberes como actividad, producto y reflejo de la experiencia y de la consolidación y materialización del conocimiento en un sentido humano. Saber en cuanto acto de conocer y producir hecho experiencia, resultado de la elaboración creativa del hombre y de su aplicación en el mundo de la vida, en los espacios y escenarios en los cuales se desarrolla la existencia.
		12	MEDIACIONES	Las mediaciones como procesos de dinamización y transformación ligados a los ecosistemas comunicativos y la consolidación de escenarios culturales, sociales y políticos en los cuales las interacciones con las tecnologías de la información y la comunicación juegan un innegable papel en la constitución de las realidades y las representaciones de la experiencia humana, pues el lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural.
		13	“SABERES TECNOMEDIADOS ”	La noción “saberes tecnomediados” remite, en consecuencia, al conjunto de saberes, narrativas y prácticas pedagógicas, sociales y culturales, mediadas tecnológicamente con dispositivos que convergen entre las viejas y las nuevas tecnologías, que despliegan estudiantes, familias y maestros en la construcción de conocimiento tanto en el aula como fuera de ella.
		13	SABERES	Estos saberes se des-localizan de la centralidad de la escuela, de los modelos letrados, de los marcos disciplinares lineales, secuenciales y verticales que los legitiman, y se nutren de múltiples códigos y lenguajes; es por ello, que podemos caracterizarlos como saberes mosaico (1996), hechos de objetos móviles y fronteras difusas, de intertextualidades y bricolajes.

		21	ESCUELA	La escuela misma, de modo que se conecte con el mundo social, que abandone su lugar de privilegio y salga a la reconquista del mismo, compartiendo y disputando con otras instituciones enculturadoras contemporáneas – como los medios de comunicación, las redes sociales, los ecosistemas comunicativos- la formación de las nuevas generaciones.
		30	ESCUELA	La escuela, se advierte, debe salir de su aislamiento y conectarse y comunicarse efectivamente con el mundo social.
		36	ESCUELA	(Se busca) además de encarnar una concepción pedagógica en la que el estudiante juega un papel central como protagonista de los procesos en el aula, y se propende también por el cambio de las prácticas escolares.
		39	ESCUELA	El contexto escolar se presenta como un escenario múltiple y complejo, lleno de dinámicas y problemáticas relacionadas con el espacio del saber y con las características propias de los espacios sociales en los que se encuentran los colegios que hacen parte de las experiencias. Vale la pena aclarar que la reflexión sobre los componentes culturales, sociales y políticos dentro de la escuela no es el centro de los trabajos realizados, sino que por el contrario la preocupación está dada esencialmente por la producción de saber, en perspectiva de formación académica y de construcción de procesos ciudadanos y de innovación en los actos de conocimiento y saber.
		56	ESCUELA	Una de las instituciones que más acusa el impacto de las transformaciones mencionadas, ante todo por defecto, es la escuela. Institución socializadora y enculturadora clave durante la modernidad extendida, de la cual dependía en alto grado la preparación de las nuevas generaciones para un desempeño adecuado en el mundo social productivo... Esta primacía de la escuela, esta centralidad de su función se debilita, casi se esfuma, al incrementarse desproporcionadamente la capacidad de los ecosistemas tecnomedios para influir en los modos y procedimientos por los que ocurre hoy la iniciación sociocultural de los jóvenes.
		62	ESCUELA	Demanda entonces un papel pedagógico comprensivo y problematizador de los escenarios digitales y sus mediaciones, capaz de encontrar caminos no solamente de producción y de uso, sino de entendimiento profundo de la dimensión humana que subyace a las tecnologías digitales.

		104	ESCUELA	<i>Escuela: ¿Qué es la escuela? ¿Acaso un salón de clase? ¿Qué pasaría si un día prohibimos los salones de clase en la escuela? ¿Se acabaría? quizás, y ¿Qué pasaría si un día amanecemos sin escuelas? ¿Realmente nuestro presente necesita las escuelas? ¿Por qué siempre queremos cambiar la escuela? Desde que apareció el escenario histórico se comenzaron hacer propuestas con el fin de transformarla y así se podría decir que la pedagogía existe como un saber sobre cambiar la educación.</i>
		134	ESCUELA	La escuela es una institución basada en el conocimiento disciplinar y en una configuración del saber y de la autoridad previa a las nuevas tecnologías, más estructurada, menos exploratoria y sometida a criterios de evaluación comunes y estandarizados.
Informe técnico final que incluya los principales resultados conceptuales, metodológicos y de análisis del acompañamiento a los 3 proyectos y/o experiencias significativas en saberes sobre la temática lenguajes y comunicación.	Sayra Liliana Benítez Arenas - 2013	2	ESCUELA	Las relaciones que se construyen al interior de la escuela como espacio social son definitivas para delimitar el tipo de saberes que circulan en la misma.
		46	SABER	Aquellos acuerdos sociales que surgen en determinado contexto espacio-temporal y que circulan en una comunidad determinada. Los rumbos que toma ese saber tienen que ver con lo que ocurre con ellos, de acuerdo con lógicas o formas de organización social específicas.
		46	SABER	Son tres las líneas de trabajo o tendencias en la concepción de los saberes educativos. La primera de ellas emerge entre dos líneas de tensión que se configuran como ejes de circulación: uno de ellos es la constitución de saberes desde la particularidad de las prácticas y de las formas de vida de los sujetos en la escuela y como éstos pueden transitar hacia el polo de la estandarización, por efecto de las validaciones sociales (Marín, 2013, p.7).
		46	SABER	Desde una perspectiva histórica, una segunda aproximación reconoce los saberes a partir de conceptos nodales alrededor de los cuales se organiza un discurso histórico de la educación, desde la perspectiva de saberes.
		46	SABER	En la última aproximación, los saberes se asocian con el <i>pensamiento del profesor</i> desde dos tendencias; la tendencia cognitiva que analiza las reacciones y acciones de pensamiento y su modelación, que ocurren en la mente de los maestros.

<p>ESTUDIO: “SABERES EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN” PRODUCTO II Informe técnico final que incluya los principales resultados conceptuales y metodológicos y análisis del acompañamiento a los 3 proyectos y/o experiencias significativas en saberes sobre la temática lenguajes y comunicación, incluye informe final de las actividades de las actividades desarrolladas en cumplimiento del cronograma y el plan de trabajo pactado.</p>	<p>Antonio segundo Vargas Mendoza - 2013</p>	<p>107 - 108</p>	<p>ESCUELA</p>	<p>En buena medida el problema reside en que por un lado, la escuela esta tan cerrada que lo único que le interesa es uniformar y que dentro de la institución no le pase nada al estudiante, pero una vez está afuera de la institución se desentiende por completo de él y por otro lado, hay un desconocimiento de las variadas dimensiones del sujeto, el cual más allá de lo cognitivo, sobre todo por la época actual denominada era digital o de las comunicaciones y donde el sujeto debe ser asumido en sus afectos, sus nuevos lenguajes (orales, visuales, sonoros, gestuales digitales, etc.) expresiones, lo que él es, lo que piensa, lo que habla, como habla, su contexto, su barrio, su parche, su dolor, su alegría, sus angustias.</p>
<p>“Saberes en lenguajes y comunicación” Producto I Documento con el balance documental sobre estudios publicados en por lo menos tres universidades o centros de investigación con domicilio en Bogotá, que hayan abordado la relación comunicación-</p>	<p>Antonio segundo Vargas Mendoza - 2013</p>	<p>12</p>	<p>ESCUELA</p>	<p>Hay dos grandes frustraciones en el sistema educativo Colombiano: Primero, no se ha podido transformar la esencia de la escuela (su organización, prácticas y dinámicas) esto se traduce en la separación entre el conocimiento escolar adquirido por los educandos y su vida cotidiana, su realidad histórica-social y la deserción escolar...y segundo el sistema de medición cuantificable.</p>
		<p>28</p>	<p>SABER</p>	<p>Marín (2013b) nos dice: “(...) Si el saber se refiere a algo difuso, amplio e informal, el conocimiento nos resulta ser más concreto, preciso y metódico: saber <i>de</i> algo es distinto a conocerlo” (P.3).</p>
		<p>30</p>	<p>ESCUELA</p>	<p>En este argumento, se puede inferir que aquellas instituciones que antes constituían lugares sagrados como la escuela y la familia, vienen en un rápido proceso de transformación a causa de la circulación de los saberes de hoy y de esas nuevas realidades. Lo que genera profundas mutaciones en la sociedad de nuestros días.</p>

educación en los años 2011 a 2013.		32	ESCUELA	La escuela debe ir hacia ampliación de sus fronteras y pensarse y preguntarse sin pensar en verdades absolutas, si no en el concepto de que solo el mañana únicamente se construye desde las acciones y que estas implican no solo en las transformaciones que nos entrega nuestro tiempo, si no en las que pueden ejercerse desde las aulas para lograr, no un conocimiento más responsable y creativo, si no, principalmente, uno con el contenido de mantener en el eje de los procesos el increíble desafío de conceder mejores seres humanos a los tiempos presentes y los que vendrán pronto.
		32	ESCUELA	Carvajal Pulido (2013), nos recuerda que “La escuela es hija de la modernidad. Es una institución tan importante para ella que se le dio el don de la conservación de los saberes y la obligación de expandirlos y difundirlo sobre su mundo exterior como forma de su dominio, lo cual, es un ataque directo de la pluralidad de saberes que se dan en el seno de la sociedad, en tanto que se homogenizan en un solo saber y se empiezan a configurar esas mismas relaciones dentro del aula” (P. 14).
		33	ESCUELA	Según Guillermo Orozco (2008) citato por Aranguren Díaz (2011a) “hoy las principales transformaciones y experiencias educativas están ocurriendo fuera de la escuela” esto quiere decir que la conexión entre mundo escolar y mundo de la vida, además de ser el resultado de una voluntad política explícita y de una filosofía comprometida con el cambio y la revolución educativa, además se requiere involucrar la mediación tecnocientífica como elemento estructurador del nuevo horizonte educativo y cultural y facilitador así de la comprensión del presente histórico y de la prospectiva del futuro próximo” (P. 118).
		33	SABERES	“para mayor comprensión de los saberes son cuatro los saberes extraescolares y estos son: “saberes de la vida cotidiana, saberes tradicionales, saberes tecnológicos y saberes Urbanos”.
Producto 5 Documento consolidado y publicable que recoja la producción elaborada en los productos 2 y 5; los aportes de los dos estudios y su relación	Dora Lilia Marín Díaz - 2013	3	SABERES	Que la preposición “de” expresa: a) la posesión o pertenencia, b) la composición o contenido, c) el asunto o la materia de que trata algo, d) la procedencia u origen, y e) la condición o cualidad de ese algo. En ese sentido, cuando se habla de <i>saberes de la escuela</i> , la referencia sería a aquellos que le son propios, saberes que se originan y se organizan de acuerdo con las condiciones escolares y por lo cual portarían una serie de marcas (o cualidades) específicas — como la estructura secuencial, la vinculación estrecha con los fines del sistema educativo, entre otras.

con el tema de saberes del componente Escuela Currículo Y Pedagogía con las recomendaciones y sugerencias derivadas de la lectura crítica de los productos alcanzados en los dos estudios	3	SABERES	La preposición “en” denota: a) el lugar, el tiempo o el modo de algo, b) de lo que ese algo se ocupa, sobre lo que trata, y c) la situación de ese algo estudiado. Así, cuando se habla de <i>saberes en la escuela</i> , esta expresión agruparía aquellos saberes que forman parte de la vida de la institución escolar, que circulan en sus espacios y que, a su vez, pueden producirse en la escuela o apropiarse en la interacción de los sujetos que la habitan con otras instituciones y estamentos sociales.
	3	SABERES	Los saberes considerados “escolares” son aquellos caracterizados por haberse producido “en” la escuela o que circulan “en” ella aún sin haber sido ese su lugar de producción, pero que en todo caso la definen y la constituyen.
	4	SABERES ENSEÑADOS O ENSEÑABLES	Los saberes llevados a la escuela a partir de criterios arbitrarios que definen la selección de contenidos y objetos de saber, la mayoría de los cuales procederían del “conocimiento disciplinado” — producido por las comunidades de especialistas — que, por lo general, están distantes de los saberes propios, locales, comunes, de la gente, aquellos que habitan la experiencia de vida de niños, niñas, maestros y sus comunidades.
	4	SABERES SOBRE LA ENSEÑANZA	Indaga por los saberes producidos en la práctica profesional del profesor, aquellos que podrían considerarse como “pedagógicos” y que encuentran dos formas de desarrollo: La primera, como una derivación de las reflexiones sobre los saberes enseñados o enseñables descritos antes; en ese sentido, son saberes que aparecen como tema colateral de esos debates y están vinculados a la pregunta por el lugar político del maestro y de la escuela como productores o reproductores de un saber, entre otros; La segunda, como un saber escolar derivado de la práctica profesional del maestro y, por ende, como una forma de saber pedagógico que localiza al maestro como un productor de saber, un sujeto clave en sus procesos de elaboración y circulación.
	5	SABER	Identifican al saber como aquel que resulta de las experiencias de vida de niños, niña y jóvenes, el cual puede o no entablar un diálogo con los contenidos escolares seleccionados previamente.
	5	ESCUELA	En esta línea se muestra a la escuela como una especie de mundo artificial, en el que los maestros y sus saberes estarían prácticamente escindidos del mundo de la vida y de la sociedad.

		5	SABER	Está definido más por las relaciones entre mundo social y mundo escolar — apoyando así la idea de separación de la escuela respecto a las realidades sociales y culturales — que por las experiencias de maestros y estudiantes.
		5	CURRÍCULO	Se plantea que el currículum debe ser cuestionado tanto en relación con el tipo de conocimiento que pone a circular, como por los intereses que guían la selección de dicho conocimiento y lo asumen como verdadero. En la segunda mirada, el currículum se convertiría en una herramienta para la emancipación o para la liberación, configurada por tres elementos: la esfera pública, el intelectual transformador y la voz de los maestros (Giroux, 1992).
		6	SABERES ESCOLARES	Los saberes escolares se entienden como una producción propia de la escuela y no una mera reproducción o vulgarización del conocimiento científico. Dichos saberes se habrían configurado históricamente y en relación estrecha con unos fines educativos y pedagógicos particulares; en cierta medida, estos análisis estarían relacionados tanto con los estudios sobre el currículum, como con aquellos sobre la cultura escolar.
		13	SABERES	Así, puede afirmarse que en el terreno de los saberes (las prácticas discursivas y no discursivas) producidos por los seres humanos, un grupo reducido de estos ha alcanzado y traspasado los umbrales de epistemologización, cientificidad o formalización, configurándose como “conocimientos” especializados o científicos, alrededor del cual también se constituyeron comunidades de expertos y especialistas.
		14	SABERES	Los saberes en su mayoría son independientes de la ciencia, “no son ni su esbozo histórico, ni su reverso vivido” (Foucault, 1987, p. 307), ellos proceden de los modos de vivir de individuos y colectividades, y no todos deben alcanzar umbrales de epistemologización y cientificidad que los lleven a formalizarse como saberes de conocimiento; sin embargo, algunos de ellos si alcanzarían niveles de organización que los llevarían a orientar las actitudes, los comportamientos, los modos de ser sujetos y grupos, definiendo los preceptos éticos, políticos y estéticos aceptados y aceptables para una comunidad en un momento histórico determinado.
		16	SABERES	En este caso la mirada se orienta hacia un conjunto de saberes seleccionados o producidos en las prácticas escolares de enseñanza, los cuales bordearían umbrales de epistemologización, formalización y cientificidad. Así, ellos serían definidos en las prácticas de selección de contenidos de las disciplinas escolares y el plan de estudios y, por lo general, se vincularían a reflexiones sobre las didácticas específicas.

		19	SABERES	En general se puede afirmar que el tema de los saberes escolares puede abordarse por dos vías: de una parte se encuentra la mirada desde la relación entre enseñanza y aprendizaje, la cual puede rastrearse de forma amplia en los discursos pedagógicos a propósito de las formas en que resulta más adecuado enseñar y aprender un saber, lo que conduce a un problema del currículo — en el nivel de los planes de estudio principalmente — y de la didáctica. Por otra parte se encuentra la formación, un concepto vinculado con la tradición pedagógica germana que, sin dejar de lado la preocupación por los saberes del plan de estudios, se orienta más hacia asuntos como la conformación del carácter, la determinación ética y el sentido estético, entre otros.
		24	SABERES ESCOLARES	El papel del saber escolar queda definido por la determinación de lo que debe o no ingresar a la escuela, por lo que se considera valioso y lo que debe descalificarse, sea desde la perspectiva del profesor o de los estudiantes.
		32	ESCUELA	La escuela ya no es el escenario primordial para la iniciación cultural de los jóvenes, lo que en el caso colombiano se evidencia en la desigual disponibilidad de información que circula por la red, cuya democratización ha dependido más del mercado y la rentabilidad privada que de un criterio de beneficio colectivo.
Producto 3 Documento con el informe de actividades desarrolladas como parte del acompañamiento académico y técnico de los dos estudios contratados	Dora Lilia Marín Díaz - 2013	10	SABERES	Se trata de una pregunta por los saberes que transitan por la escuela y que atraviesan las formas de ser y estar de cada uno de los sujetos orientando de maneras diversas sus modos de conducción individuales y colectivos.
		11	SABERES	Recurso conceptual para mostrar que en la escuela, además de los “conocimientos” (duros) vinculados a las áreas y asignaturas de los planes de estudio, circulan un conjunto de concepciones, nociones e ideas que proceden de la experiencia de vida de los sujetos, los cuales, al parecer, no son tenidos en cuenta en las prácticas escolares, aunque son determinantes en la formación de los estudiantes y, en particular, en sus procesos de aprendizaje.
		12	SABERES ESCOLARES	Se usa el término para mostrar, no sólo la autonomía del espacio escolar y sus actores en la producción de conocimientos específicos —diferentes e independientes del conocimiento producidos en las comunidades científicas—, sino el lugar de los sujetos escolares como productores de un tipo particular de saber que, no en pocas ocasiones, ha definido los objetos de estudio de las llamadas “comunidades científicas”.

		16	ESCUELA	La escuela aparece como uno de los operadores de la “estandarización” de las formas de subjetividad, que no sólo negaría las particularidades locales, sino que invisibilizaría las singularidades y diferencias en los ritmos y modos de aprendizaje de los individuos y sus comunidades.
		16-17	SABERES	La expresión “saberes” es utilizada para describir un bloque de contenidos variados producido en espacios regionales y particulares que, aunque no cuentan con un grado de sistematicidad o reconocimiento amplio, son fundamentales en las maneras como los sujetos se relacionan con los otros y consigo mismos. El plural expresaría, en el lenguaje escrito, la multiplicidad y variedad del saber, así como sus diferencias y particularidades locales, presentando un contrapunto al carácter universalista y homogeneizador que configuraría la lógica positivista de las disciplinas y el conocimiento formalizado.
		17	CURRÍCULO	El currículo es entendido como un escenario de normatización del saber y, por lo tanto, como el espacio de selección y definición de lo que debe hacer parte o no del currículo y el plan de estudios. En ese contexto, la evaluación se constituye en el complemento necesario para la verificación del proceso de normatización operado a través del currículo.
		17-18	SABERES ESCOLARES	es posible percibir por lo menos tres formas diferentes de entender lo que podría ser denominado como “saber escolar”: a) un saber que se construye a través de las experiencias de niños, niñas y jóvenes y la manera como éstos dialogan o no, con los contenidos escolares seleccionados previamente; b) un saber que se produce a través de la práctica de enseñanza de los docentes, es decir, un saber pedagógico configurado en la cotidianidad del ejercicio profesional de los maestros; y c) un saber que se define más allá de las experiencias de los sujetos escolares (estudiantes y maestros) y que está determinado por las relaciones entre el mundo social y mundo escolar, a través de, por ejemplo, los procesos de institucionalización y las políticas educativas.
		23	SABERES ESCOLARES	El saber escolar constituye un mundo separado, alterno y distinto del mundo “real” y de la vida cotidiana de los sujetos escolares (maestros y estudiantes).
		24	SABERES ESCOLARES	“Saber escolar” aparece como esa forma de saber que se genera por la comprensión de la dinámica escolar y sus prácticas, excediendo los límites que en su comprensión, propone el énfasis en su eficacia técnica y avanzando hacia la reflexión acerca de su eficacia política.

		24	CURRÍCULO	El currículum aparece como un espacio de normatización del saber, en el cual ocurre la selección y definición de lo que debe hacer parte del currículum y del plan de estudios.
		24	CURRÍCULO	El currículum es interrogado por el conocimiento que pone a circular (al considerarlo como verdadero) y por los intereses que guían la selección de dicho conocimiento. La estructuración y relaciones que configuran el currículum suponen el ejercicio de un poder que hace visibles los conocimientos que son considerados como legítimos en detrimento de otros, que se juzgan ilegítimos (Da Silva, 2001).
		25	CURRÍCULO	Henry Giroux (1992) se refiere al currículum como una política cultural.
		32	SABERES	“Un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y asimilación de tales saberes y la incorporación de estos conocimientos” (p. 354).
		35	SABERES ESCOLARES	En resumen, los saberes (disciplinas) que son objeto de enseñanza, se consideran un producto de la interioridad del escenario escolar. Tal escenario opera con dinámicas propias y desde ellas se articula y responde a los requerimientos sociales que se hacen al proceso de escolarización
Producto 3 - final estudio sobre saberes en la temática lenguajes y comunicación	David Rubio Gaviria- 2014	4	SABERES ENSEÑADOS O ENSEÑABLES	Los “saberes enseñables”, en una primera tendencia, resultan de procesos de interrogación provenientes de las pedagogías críticas posteriores a la década del setenta, para las que los saberes que emergen en las disciplinas tienen despliegue en la escuela, sin considerar otros tipos de saberes como los de las comunidades, o los llamados “tradicionales”, vinculados con lo local, lo barrial y lo familiar; se trata de aquellos saberes que provienen de discursos disciplinares que por su naturaleza son epistemológicos y que aparecen en la escuela como parte constitutiva de las disciplinas escolares.
		4	SABERES SOBRE LA ENSEÑANZA	Los saberes “sobre la enseñanza”, por otro lado, son aquellos vinculados con las didácticas específicas para las áreas del currículum, y tienen que ver con los procesos reflexivos sobre las prácticas pedagógicas de los maestros, o bien sobre los modos en que se operan procesos de indagación sobre la práctica pedagógica, en relación con el currículum.

		27	ESCUELA	La formación en lenguaje pareciera tener como horizonte en la escuela de hoy, ejercer tal “línea de defensa”, que se manifiesta en el enunciado “transformación de la realidad social”. Se forma a los sujetos escolares en lectura, escritura y oralidad, con el fin de proveerles posibilidades para constituirse en miembros de entornos sociales que de manera permanente requieren cambios. La escuela parte de una realidad que está en “déficit” y que requiere ser transformada; tal proceso transformador pareciera posible en y desde el lenguaje.
Producto 2: Informe técnico final que incluya los principales resultados conceptuales, metodológicos y de análisis del acompañamiento a los 3 proyectos y/o experiencias significativas en saberes sobre la temática lenguajes y comunicación.	Sara Urazan-2013	14	SABERES	[...] Como un recurso conceptual para mostrar que en la escuela, además de los “conocimientos” (duros) vinculados a las áreas y asignaturas del planes de estudio, circulan un conjunto de concepciones, nociones e ideas que proceden de la experiencia de vida de los sujetos, los cuales, al parecer, no son tenidos en cuenta en las prácticas escolares, aunque son determinantes en la formación de los estudiantes y, en particular, en sus procesos de aprendizaje. En ese sentido, prestar atención a esos saberes y garantizar que los aprendizajes escolares ocurran con mayor facilidad gracias a su uso, aparecen como dos acciones necesarias para articular el mundo escolar con la vida práctica (2013: p. 1).
		50	SABERES	Loreto (2013), –Los nuevos saberes, nuevas realidades, nuevos modos de ser y de vivir, nuevas lecturas y creaciones culturales se apoderan de espacios que tradicionalmente constituían lugares incontaminables e incontaminados por cualquier aportación que no estuviese regida por los cánones de la academia. Sin embargo, la cultura de la calle, de la industria, de la fábrica, de los laboratorios golpea la puerta (P. 105).
		56	SABERES	Vargas (2013) asiente –la comunicación, en sí misma, se entiende como ese cuerpo de saberes que se van consolidando a partir de la puesta en común de mundos simbólicos y subjetividades con la producción discursiva.
		59	ESCUELA	La escuela sigue siendo la única institución pública que se plantea un trabajo de uno en uno en una escala masiva, una formación que socializa en códigos y en lenguajes ajenos y lo hace de una manera sistemática y paciente, por un tiempo prolongado, sin esperar logros automáticos ni mágicos sino confiando en una acción sostenida e insistente. (Dussel y Quevedo, 2010).

		59	ESCUELA	La escuela, tradicionalmente, ha propuesto siempre una relación con el saber mediada por el maestro, centralizada en el currículum y el libro, y con límites muy claros entre el adentro y el afuera del saber escolar. Ya en 1915 había reglamentos escolares que prohibían entrar a la escuela con literatura que no fuera la autorizada por la institución (cf. Dussel, 1997). Una institución basada en el conocimiento disciplinar y en una configuración del saber y de la autoridad previa a las nuevas tecnologías, más estructurada, menos exploratoria y sometida a criterios de evaluación comunes y estandarizados.
		67	ESCUELA	La escuela ha sido señalada como una institución estratégica para la recepción de las TICs, ya que es allí donde se concentran los procesos de creación y transmisión de conocimientos (Lobato-Junior, 2013).
		67	MEDIACIONES	La mediación del mundo adulto sigue siendo fundamental, y quizá más todavía en esta cultura dominada por la proliferación de signos.
		70	ESCUELA	sigue siendo la escuela señalada como una institución estratégica para la recepción de la tecnología, la información y la comunicación, ya que es allí donde se concentran los procesos de creación y transmisión de conocimientos (Lobato-Junior, 2013). Según citan Palacios-Mena y Herrera- González: –La tecnología y la digitalización dejan de ser un espacio alternativo para convertirse en un escenario con un proceso de epistemologización (2010).
Primeras orientaciones metodológicas estudio sobre saberes en la temática lenguajes y comunicación. Consideraciones para el trabajo in situ.	David Rubio Gaviria- 2013	3	SABERES	Se trata de una concepción sobre el saber en la escuela, que intenta situarnos más allá de la idea de la reconfiguración didáctica de las disciplinas o “conocimientos duros”, para permitirnos ver aquellas experiencias vitales de los sujetos del mundo escolar, que se movilizan a partir del desarrollo de iniciativas de innovación, o bien de investigación, para nuestro caso en las relaciones entre los lenguajes y la comunicación.
		3	SABERES	El saber se constituye en un lugar que nos deja ver cómo sucede la circulación y cómo ese mueve ese “conjunto de concepciones, nociones e ideas que proceden de la experiencia de vida de los sujetos”, como es definido por algunos autores que usan esta noción en el campo de la educación. El saber como lente, entonces, no obedece a relaciones de orden curricular en el sentido de la enseñanza de la lengua, o en el desarrollo de habilidades de la comunicación, pues éstas, generalmente, se refieren a acciones definidas y vinculadas por las disciplinares y que, por tanto, no son del interés central del estudio que aquí nos proponemos.

<p>Estudio: saberes en lenguaje y comunicación (Documento de trabajo, informe preliminar)</p>	<p>David Rubio Gaviria - Dora Lilia Marín-Díaz- 2013</p>	<p>4 y 5</p>	<p>SABERES</p>	<p>Los saberes como los espacios privilegiados por los sujetos para referirse a los objetos que provienen de tales dimensiones del aparato escolar —así como las posibilidades de uso y apropiación de los discursos alrededor de ellas—, nos permite situar discusiones en torno a las elaboraciones sobre el campo de la pedagogía que, de otro modo, son imperceptibles para miradas canónicas de la investigación en y sobre la escuela. Es en este marco general en el que se soporta la ruta conceptual y metodológica del estudio.</p>
<p>Producto 1: balance documental que incluya el análisis de estudios publicados en por lo menos 3 universidades y/o centros de investigación con domicilio en Bogotá que hayan abordado la relación experiencia pedagógica-escuela- maestros en los años 2011 a 2013</p>	<p>Ana Cristina León 2013</p>	<p>5</p>	<p>ESCUELA</p>	<p>En el movimiento de Escuela Activa o Escuela Nueva que emergió a partir de esas discusiones, con importantes representantes en Europa y Estados Unidos, hizo énfasis en el lugar que ocupa la escuela como medio privilegiado para que los niños y niñas adquieran experiencia, y por ende, que puedan aprender tanto los conocimientos básicos como las habilidades, destrezas y valores fundamentales para la vida social.</p>
		<p>25</p>	<p>ESCUELA</p>	<p>En general, se considera que la escuela es la responsable de una suerte de disociación formativa, representada en la incomunicación entre la cultura educativa y la cultura del mundo extraescolar y se señala, que sería necesario que ésta responda a los nuevos retos sociales para ello, se requeriría de un docente cuyas habilidades comunicativas posibiliten dicha interlocución e interrumpen tal disociación. También, que reconozca la divergencia comunicativa entre la educación escolar y la educación mediática, la primera atravesada por la cultura escrita y oral y la segunda, centrada en la forma icónica.</p>
		<p>23</p>	<p>PEDAGOGÍA</p>	<p>El proyecto se enuncia como coherente con un enfoque desde la pedagogía social, la pedagogía del texto; con un enfoque curricular pragmático, crítico-emancipatorio, que le ofrece a los adultos rutas para que desarrollen habilidades de pensamiento, que les permitan reflexionar y comprender su propia y compleja realidad individual y colectiva, así como generar alternativas de transformación de la misma.</p>

		28	ESCUELA	En relación con la lectura sobre la escuela se evidencia una contradicción, es decir, se visibiliza una lectura sobre ésta como posibilidad de agenciamiento de una serie prácticas de aprendizaje, configuración de sujetos, así como de circulación de discursos sobre diversos temas y a la vez, se critican sus dinámicas que se consideran restrictivas, poco interesantes y ausentes de creatividad frente a las realidades que viven los niños y jóvenes.
Producto 1 Balance documental que incluya el análisis de los estudios publicados, en por lo menos tres (3) universidades y o centros de investigación con domicilio en Bogotá que hayan abordado la relación "comunicación-medios-escuela" en los años 2011 y 2013.	Sara Urazan - 2013	14	ESCUELA	La escuela es cambiante y es histórica; por lo tanto, es posible que las estructuras escolares actuales se conviertan en instituciones acordes con las transformaciones de hoy.
		16	ESCUELA	La escuela, tradicionalmente, ha propuesto siempre una relación con el saber mediada por el maestro, centralizada en el curriculum y el libro, y con límites muy claros entre el adentro y el afuera del saber escolar. Ya en 1915 había reglamentos escolares que prohibían entrar a la escuela con literatura que no fuera la autorizada por la institución (cf. Dussel, 1997).
		17	ESCUELA	“La escuela sigue siendo la única institución pública que se plantea un trabajo de uno en uno en una escala masiva, una formación que socializa en códigos y en lenguajes ajenos y lo hace de una manera sistemática y paciente, por un tiempo prolongado, sin esperar logros automáticos ni mágicos sino confiando en una acción sostenida e insistente.” (Dussel y Quevedo, 2010)
		20	ESCUELA	Pareciera estar dándose hoy, la construcción de un mapa cibercultural frente a lo masivo, en donde algunos grupos en la escuela tienden a rechazar las tecnologías de la información y otros, a reorganizar, a resignificar e incluso a rediseñar la comunicación interactiva.
		21	MEDIACIONES	los lenguajes: audiovisual y digital permean la forma de construir saberes y mediaciones, se construyen en un intercambio de tecnologías y usos, dentro de la escuela, como herramienta pedagógica de desarrollos académicos y cognitivos, así como fuera de ella
		25	SABERES	Vasco (2012) “he venido quitándome la idea de que el saber está sólo en el cerebro y en los textos. Puede estar distribuido en todo el cuerpo y por fuera de él y tal vez está mejor distribuido que si estuviera sólo en el cerebro.”

		30	ESCUELA	Cabría pensar, que en la actualidad, la escuela se encuentra entre el palimpsesto que “es ese texto en el que un pasado borrado emerge tenazmente, aunque borroso, en las entrelíneas que escriben el presente; y el hipertexto es una escritura no secuencial, un montaje de conexiones en red que, al permitir/exigir una multiplicidad de recorridos, transforma la lectura en escritura. Mientras el tejido del palimpsesto nos pone en contacto con la memoria, con la pluralidad de tiempos que carga, que acumula todo texto, el hipertexto remite a la enciclopedia, a las posibilidades presentes de intertextualidad e intermedialidad.” (Martín-Barbero 2002)
		35	ESCUELA	Para Martin Barbero, la escuela ha dejado de ser el único lugar de legitimación del saber, pues hay una multiplicidad de saberes que circulan por otros canales y no le piden permiso a la escuela para expandirse socialmente. Esta diversificación y difusión del saber, por fuera de la escuela, es uno de los retos más fuertes que el mundo de la comunicación le plantea al sistema educativo.
		36	SABERES	Saberes, que como expresa Marín (2005) “por lo general son descalificados por no ser conceptuales, por no ser suficientemente elaborados o no alcanzar los niveles de cientificidad exigidos por las comunidades de especialistas, configurarían un amplio y fructífero terreno, en el cual es posible explorar la procedencia de formas de comportamiento y conducción que los individuos hacen de sí mismos y de los otros y que, aunque no alcanzaron el umbral de epistemologización, podrían haber alcanzado umbrales de orden estético, ético, político etc.” En una zona de comprensión todavía no verbalizada (Vasco, 2012),
Producto 2 Estudio sobre saberes en la temática lenguajes y comunicación	David Rubio Gaviria- 2014	10	SABERES	Para Marín: [...] a partir de la perspectiva filosófica trazada por una línea de la filosofía francesa, parece posible trazar otro lugar para pensar los modos de ser de los saberes en la escuela. Un lugar que no se formule desde la crítica por el uso, o no uso, que de ellos se hace; un lugar que no se ocupe de la formalización que los saberes han alcanzado, un espacio donde la pregunta por ellos no se funde en el interrogante sobre lo enseñado o lo aprendido sino por las formas como esos saberes emergen en medio de las prácticas escolares y de escolarización, produciendo marcos normativos de comportamiento, formas de ser del pensamiento y redefiniendo los esquemas prácticos a partir de los cuales los individuos actuamos y pensamos dentro y fuera de los escenarios escolares, pero hablados por esos saberes que se organizan en ese mundo escolar (2013, p. 5).

		18	ESCUELA	Idea del “interés” se acompaña de la convicción sobre las “necesidades” de los estudiantes de la escuela contemporánea, en relación con la comunicación.
		33-34	ESCUELA	La educación en la escuela de hoy, al menos desde la óptica de las experiencias pedagógicas que aquí analizamos, propende por desarrollar actividades en torno al lenguaje y la comunicación, que tengan como condición el divertimento, el “gusto” y el llamado “interés” subjetivo de los estudiantes; esto tiene unas importantes implicaciones para la idea de maestro que se construye, la noción de pedagogía, y el natural desplazamiento de la enseñanza.
		36	ESCUELA	Entonces se puede afirmar que es de la escuela la responsabilidad de no promover de manera adecuada las dinámicas de la escritura, siendo una de sus mayores funciones, por utilizar un término que traduce la practicidad del proceso de enseñanza, o bien, enseñanza-aprendizaje. Y considerando el relevante papel que cumple la escuela, como institución de la sociedad moderna, en la reproducción de los modelos y las estructuras que soportan las bases sociales, es esta la encargada de dotar a los individuos de las herramientas fundamentales para lograr que sean capaces de escribir sus vivencias, sus experiencias, sus deseos, sus sueños, sus quimeras, por tanto, su historia (EOH, 2013. p.8).
		36	ESCUELA	los procesos de lectura y escritura (haciendo de ellos asuntos rutinarios y desprovistos de sentido): la escuela es una institución llamada a desarrollar estos procesos, al punto de constituirlos en su eje (basta con revisar las evaluaciones intranacionales, por ejemplo), aunque desde la perspectiva crítica trazada en algunos apartados del proyecto editorial, parece que el desarrollo de tales procesos es aún más potente cuando se hace a partir de la construcción de sentidos, incluso posibilitando la narración de las propias “vivencias, experiencias, deseos y sueños”.
		58	ESCUELA	[...] La escuela mata la creatividad y en cierto sentido, se evidencia cuando se plantea por ejemplo, un tema para la elaboración de un texto, señalando parámetros, con tales personajes, etc. Es distinto cuando ellos crean los personajes y la historia.

		68	ESCUELA	La escuela constituye la principal línea de defensa contra la contaminación en el entorno humano [...] en el desarrollo del niño como ser social, la lengua desempeña la función más importante. La lengua es el canal principal por el que se le transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una sociedad [...] y a adoptar su cultura, sus modos de pensar, sus creencias y sus valores. (Halliday; 2005; p. 18).
		68-69	ESCUELA	Pareciera que la escuela de hoy mantiene esta idea sobre el lenguaje como hacedor de entornos sociales y que, como nos dice Halliday, “constituye la línea de defensa” contra la contaminación de nuestros entornos que, desde el punto de vista de la ingeniería y la planificación urbana, están pensados para la individualidad y el aislamiento, como también nos lo ha advertido el sociólogo contemporáneo R. Sennett (cfr. 1984; 2012). La formación en lenguaje y comunicación pareciera tener como horizonte en la escuela de hoy, ejercer tal “línea de defensa”, que se manifiesta en el enunciado “transformación de la realidad social”. Se forma a los sujetos escolares en lectura, escritura y oralidad, con el fin de proveerles posibilidades para constituirse en miembros de entornos sociales que de manera permanente requieren cambios.
Producto 4 documento con el informe final de actividades desarrolladas como parte del acompañamiento académico y técnico de los dos estudios contratados	Dora Lilia Marín Díaz - 2013	10	SABERES	Saber construido a través de las experiencias de niños, niñas y jóvenes y la manera como éstos dialogan o no, con los contenidos escolares seleccionados previamente. Finocchio (2010), Finocchio y Romero (2011), Perrenoud (2012), Santos (2009), Tonucci (2008) Saber producido a través de la práctica de enseñanza de los docentes, es decir, un saber pedagógico configurado en la cotidianidad del ejercicio profesional de los maestros. Vasco (1999) . Saber que se define más allá de las experiencias de los sujetos escolares (estudiantes y maestros) y que está determinado por las relaciones entre el mundo social y mundo escolar. Baquero (2007).
		10	CURRÍCULO	Currículum es interrogado por el conocimiento que pone a circular (al considerarlo como verdadero) y por los intereses que guían la selección de dicho conocimiento.
		10	CURRÍCULO	Currículo como herramienta “emancipadora o liberadora” configurada por tres elementos: la esfera pública, el intelectual transformador y la voz.

		11	SABERES ESCOLARES	hacia la década de los años 70 tuvo la sociología crítica de la educación y la corriente de historia cultural, se configuró un campo de estudios sobre la historia del currículo —en el caso anglosajón— y de las disciplinas escolares —en el caso francés—, desde la cual, los saberes escolares corresponderían a una producción propia de la escuela, no a una mera reproducción o vulgarización del conocimiento científico, de tal suerte que esos saberes han sido configurados históricamente y en relación estrecha con unos fines educativos y pedagógicos particulares; en cierta medida, estos análisis estarían relacionados tanto con los estudios sobre el currículo, como los de cultura escolar.
		14	SABER	El saber involucra tanto la distinción entre verdadero y falso (un saber qué) como un saber hacer (saber cómo). La idea de “saber” aparece asociada a lo que debe saberse y que no necesariamente está jerarquizado. Se hace además la referencia casi siempre en plural, a los “saberes”; con base en esta expresión se hace una distinción entre los diferentes dominios que atienden dichos saberes en la escuela (lógico-computacionales, estéticos, etc.) y que, además, contempla aquellos saberes que están por fuera del espacio escolar y que deberían incluirse como una forma de reconocimiento de los sujetos que coexisten en dicho espacio. Esos saberes son clasificados en cuatro grupos: “saberes de la vida cotidiana, tradicionales, urbanos y tecnológicos”.
		15	SABER	Inicialmente la idea de saber está relacionada con el análisis del texto de Edgar Morin “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”. En este orden de ideas, debe tenerse en cuenta que los saberes planteados por Morin, si bien se plantean como respuesta a los desafíos contemporáneos, están relacionados con elementos como la Identidad Terrenal, la Condición Humana, la Comprensión, la Diferencia, entre otros. Desde esta perspectiva se localiza una idea de educación integral que procura “formar a personas más tolerantes con la pluralidad, con la diferencia, con el disenso, con la inconmensurabilidad, y resiliencia frente a lo incierto, a la adversidad y lo inesperado” (P. 27) En este mismo sentido, se busca que el conocimiento fuese pertinente “articulado en lo contextual, en lo global, en lo multidimensional y lo complejo; sus obstáculos estriban en la disyunción y la especialización cerrada, la reducción y la falsa racionalidad” (P. 27).

		16	SABER	El saber se caracterizaría por cuestionarse a sí mismo, deslegitimarse y enfrentarse a una paradoja: bien puede “llegar a horizontes más profundos ante la incertidumbre o sucumbir en océanos de informaciones pasajeras con sólo un milímetro de contundencia científica”. En esta dirección, el uso del hipertexto en la escuela funcionaría como una forma de favorecer una mirada interdisciplinar, en la cual se atiende a nuevos problemas y a incertidumbres más amplias.
		16	SABER	Los saberes son un producto de la vida de las comunidades que permitirían la solución de problemáticas de estas. Al integrarse al proyecto de educación propia en las escuelas y en la universidad indígena, nutrirían los procesos pedagógicos y permitirían un reconocimiento de la realidad social. En este marco, algunos procesos relacionados con los saberes de las comunidades que juegan un papel central son: la recuperación de las lenguas autóctonas, la protección y recuperación ambiental, la enseñanza y recuperación históricas, y finalmente los modos de organización y gobierno.
		17	SABER	El saber sería el producto de los procesos de las comunidades originarias de Bolivia. En el marco de los procesos educativos, además de tener un carácter integral, estarían estrechamente vinculados con la vida cotidiana en aspectos organizativos, políticos y productivos. Además, estaría presente una búsqueda constante de una relación armónica y complementaria con el cosmos y el mundo espiritual. Esta mirada sobre los saberes se habría roto con la separación que en la época colonial se estableció entre la educación de las élites y la de los pueblos indígenas. No obstante, parte de esta perspectiva subsistiría en proyectos que durante el siglo XIX y XX atendieron a esas tradiciones ancestrales y en la actualidad constituirían un referente para el nuevo proyecto educativo.
		17	SABER	Los saberes corresponderían a esos elementos que se vincularían a las diferentes asignaturas escolares para permitir la apertura de la escuela a la cultura extraescolar. El saber estaría contextualizado social e históricamente, tendría una circulación más libre y amplia que los conocimientos escolares, estaría relacionado con el trabajo multidisciplinario.
		18	SABER	El saber corresponde a algo más difuso, e impreciso, que se aprende de forma tradicional en el cual para su validación, pesa más la verificación de unas situaciones particulares que su generalización. Este último rasgo vincularía al saber con lo particular.

		19	SABER	La proposición del buen vivir que enmarca este artículo recoge elementos de una reflexión iniciada desde los presupuestos de la educación popular. A partir, de una propuesta que considera la necesidad de borrar las fronteras de lo formal, lo informal y lo no formal se propone hacer visible la emergencia de conocimiento y saber sobre nuevos temas en los procesos de educación bolivianos. Se proponen tres tensiones para comprender este proceso: a) La relaciones entre lo pluriverso y lo universal; b) las relaciones entre saber y conocimiento y; c) las relaciones entre lo humano y la naturaleza. En el marco de la primera tensión el saber se formula casi como sinónimo de conocimiento o de acto de conocer: “(como conocer), reconocimiento de que todas las culturas tienen un sistema propio de categorías y lenguajes” (P. 13) Desde allí afirma que “ Las construcciones de saber y conocimiento son de toda cultura; se realizan desde otros lugares, donde se integra conocimiento, ética, espiritualidad, producción, en una mirada integradora, dando forma a un proceso invisible de estos asuntos” (P. 13). Más adelante se formula en su diferencia con el conocimiento científico; así por ejemplo se señala que es definido como “Una forma pre-científica que presenta el pasado, la superstición, la multitemporalidad” (p. 18).
		21	SABERES ESCOLARES	Los saberes escolares han sido entendidos de diversas formas según sea su uso y apropiación cuando son pensados como derivados de las prácticas de enseñanza y aprendizaje —como conocimiento, como objetos de transposición, como experiencias de los sujetos, o como pensamiento del profesor. Sin embargo, por el archivo escogido para el Estudio sobre saberes en el IDEP, parece posible pensar la producción y circulación que no se formule desde la crítica por el uso, o no uso, que de ellos se hace; un lugar que no se ocupe de la formalización que los saberes han alcanzado, un espacio donde la pregunta por ellos no se funde en el interrogante sobre lo enseñado o lo aprendido, sino por las formas como esos saberes emergen en medio de las prácticas escolares y de escolarización, produciendo marcos normativos de comportamiento, formas de ser del pensamiento y redefiniendo los esquemas prácticos a partir de los cuales los individuos actuamos y pensamos dentro y fuera de los escenarios escolares, pero hablados por esos saberes que se organizan en ese mundo escolar.
		26	MEDIACIÓN PEDAGÓGICA	En la línea de los planteamientos de Paulo Freire, esta aparece como la forma que, definida por el maestro, le permite interactuar con los estudiantes para generar un sentido y conciencia de aprendizaje desde una relación más dialógica y horizontal, marcada por una valoración de la creatividad y la participación.

		28	SABERES	Los saberes, estos aparecen en las experiencias relacionados con nociones como saber propio, aprendizaje por medio de la experiencia, autorregulación, saberes introspectivos, saberes como herramienta para resolver problemas.
		28	MEDIACIONES	Entendidas como punto de encuentro, forma de posibilitar algo, medio de unión, de construcción de diálogo y transformación de sujetos.
Producto 2 estudio sobre saberes y mediaciones circulantes en experiencias significativas en la temática “arte y corporeidad” en instituciones educativas distritales.	Pilar Forero - 2014	82	ESCUELA	Abordaje reflexivo y crítico de la configuración de escuela desde la organización. En este sentido, si desde su nacimiento como institución moderna ha privilegiado el intelecto y ha constreñido y sujetado el cuerpo ¿cómo no profundizar en la dicotomía cuerpo-mente?
Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP Estudio arte y corporeidad en la escuela - Cuarto producto contrato 089 de 2013	Jorge Arcila- 2013	9	ESCUELA	Para la escuela, en términos generales, las artes se han entendido como un campo de saberes y prácticas que orientan los procesos educativos –educación por, para y en el arte-, y que inciden benéficamente en la formación integral de los estudiantes. El arte se considera igualmente importante en la formación de valores personales y colectivos relacionados con la responsabilidad, la tolerancia y la autonomía (MEN, 2010).
		13	ESCUELA	La escuela marca la vida, los cuerpos y las historias de los sujetos. Inscribe gestos, disciplinas, conductas e improntas en quienes la viven y transitan por ella. Está profundamente vinculada a discursos, ordenamientos, prácticas, transacciones y rituales que constituyen y moldean las identidades y los imaginarios corporales de sus habitantes. Se involucra cotidianamente en las dimensiones biológica, cultural, social, política, estética y psicológica que se juega en los procesos de constitución de sujeto. Entra en diálogo, contradicción y tensión con las prácticas significantes, simbólicas e identitarias de los y las que la habitan. En suma, está estrechamente ligada a la vivencia y a la construcción de la corporeidad humana.

		13	ESCUELA	La escuela es el lugar donde se disciplina el cuerpo y se construye corporeidad, pues ésta dispone una trama en relación con el cuerpo. La noción de cuerpo circula en prácticamente todos los ámbitos de la vida escolar. Se la percibe tomando forma y existencia no sólo en las experiencias de vida del devenir cotidiano, sino también tomando forma alegórica en el plano simbólico del lenguaje. Un cuerpo de disciplinas, un cuerpo de saberes, un cuerpo de prácticas, que más allá de una noción de agrupamiento devela también aquello que les otorga organicidad y funcionamiento: su determinación histórica, ideológica y política.
		13	PEDAGOGÍA	El cuerpo en la escuela es visto desde múltiples perspectivas. Rauma Rodríguez (2007) lo sitúa en el terreno pedagógico analizando los modos como se produce el cuerpo en la institucionalidad escolar. Llama 'pedagogías del cuerpo' a todas aquellas acciones, eventos, disciplinas y regulaciones tendientes a producir cierto tipo de cuerpo. Sostiene que el cuerpo como objeto de la educación se traduce en una práctica cuyo propósito es "hacerlo visible en y por un conjunto de enunciados, ponerlo a circular en un discurso y, fundamentalmente, habilitar una intervención <i>en</i> ese objeto que se instaure como legítima y aún deseable" (Rodríguez, 2007. p.64).
		27	MEDIACIÓN ARTÍSTICA	La mediación artística articula experiencias pedagógicas que construyen ambientes de creatividad, socialización y aprendizaje significativo. En otros proyectos el arte aparece como mediación en la construcción de subjetividad e identidad, donde éste posibilita al sujeto tener voz propia para narrarse, resignificarse, y construir sentido de pertenencia.
Productos 3 y 4 Estudio sobre saberes y mediaciones circulantes en experiencias significativas en la temática "arte y corporeidad" en instituciones educativas distritales.	Pilar forero - 2014	5	ESCUELA	La escuela integra un espacio de convivencia entre cuerpos, un lugar donde se establecen relaciones inter-corporales y se pasa buena parte del tiempo vital desde etapas cada vez más tempranas de la vida. Lo que allí se construye, se reproduce, se genera, y se instaure en las conciencias individuales y colectivas, supera ampliamente lo dispuesto, pensado o calculado en la propuesta curricular; lo que allí se aprende "dentro y fuera del aula [...] se aprende con todo el cuerpo, con todo el ser" (Pateti, 2007, pág. 2).
		6	ESCUELA	La escuela como institución es un aparato social que configura tiempos, espacios, acciones y relaciones: "el aparato escolar es un reflejo inmediato de la organización social, se aplica a descubrir los instrumentos concretos, propios de un ámbito relativamente autónomo, a través de los cuales la escuela opera la imposición de la cultura dominante, establece unas jerarquías y enmascara la realidad de las relaciones sociales" (Bourdieu, 1995 pág. 7).

		14	ESCUELA	Las instituciones educativas, se constituye también como uno de esos lugares en donde por excelencia se pone en marcha la construcción de narrativas, pero no sólo aquellas que devienen de los contenidos a aprender, sino también todas aquellas narrativas contextuales que inevitablemente atraviesan a los sujetos y sus propias voces, sus formas particulares de narrarse.
		23	ESCUELA	La escuela es un espacio-tiempo condicionado por discursos y normatividades donde también emergen otros territorios que le dan otros sentidos y que subvierten las regulaciones. Son territorios que hacen las veces de “espacios de fuga” en tanto construyen conocimiento de otras maneras creando relaciones singulares y alternativas con espacios oficiales, vedados, públicos y privados que replican maneras de objetar discursos y acciones permitidas o aprovechan para resistirlas. En este contexto, si bien es cierto que existen un conjunto de límites de acciones, comportamientos, maneras de hablar, etc. diremos que el cuerpo, como máquina deseante es una red que está reprimida y está, a la vez, en potencia de. (Deleuze, 2008).
		27	ESCUELA	La escuela es una máquina de subjetivación que produce subjetividades-corporeidades, al modo de una etnia, una corporación profesional, una casta; por entre el engranaje de sus piezas se estructuran diversos modos de agenciamiento.
Producto N° 02- Balance crítico sobre experiencias significativas tecnomediadas en colegios oficiales del distrito capital	UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS - 2014	1	ESCUELA	La escuela en tanto institución socializadora de primera línea. No obstante, este papel de la escuela, no solo en relación con las tecnologías digitales, sino también con los ecosistemas comunicativos emergentes y el cambio cultural asociado a los mismos, ha sido cuestionado por su incapacidad, indiferencia o lentitud, para responder oportuna y adecuadamente a estos desafíos esenciales para el desarrollo de las sociedades contemporáneas.
			MEDIACIONES COMUNICATIVAS DE LA CULTURA	Alude a la interpenetración dinámica entre comunicación y cultura, asumida como eje transversal del funcionamiento de las sociedades actuales, donde lo fundamental de los cambios sociales y culturales proviene de esa dinámica, inseparable de las transformaciones materiales y la innovación digital.
		10	ESCUELA	La escuela puede ser el escenario donde es posible generar procesos que acorten las nuevas brechas sociales y culturales, para acercarse a los mundos de vida de niños y jóvenes, que hoy más que nunca acontecen tecnomediadamente.

		10	ESCUELA	A la escuela le corresponde “atemperar” sus prácticas específicas en relación con estos saberes tecnomediados, con el fin de comprender el carácter hipertextual, conectivo, colaborativo e interactivo de sus narrativas y lo que ello ofrece como enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que no solamente están mediados por los dispositivos digitales, sino por entornos tecnológicos escriturales diversos y por objetos y artefactos en los que se les apuestan saberes y narrativas particulares.
		11	SABERES TECNOMEDIADOS	Se muestran y consolidan como el resultado de una serie de prácticas educativas permanentes tanto en el aula como fuera de ella; condensan y expresan la intervención pedagógica del docente, los usos y apropiaciones que hacen de los medios masivos y de las tecnologías de la información y la comunicación en el desarrollo de las actividades formativas que orientan frente a sus estudiantes, en el proceso de construcción de saberes y aprendizajes cuyo rasgo característico gira en torno a la mediación tecnocomunicativa de los mismos.
		11	SABER	Componente esencial de la experiencia humana, inherente a todo tipo de actividad teórico-práctica que la constituye.
		12	SABER	Cuando se contempla la noción de saber, se está hablando en esencia de la cuestión de los saberes como actividad, producto y reflejo de la experiencia y de la consolidación y materialización del conocimiento en un sentido humano. Saber en cuanto acto de conocer y producir hecho experiencia, resultado de la elaboración creativa del hombre y de su aplicación en el mundo de la vida, en los espacios y escenarios en los cuales se desarrolla la existencia. No se trata en este sentido de un mero dato o de una serie de elementos apilados en anaqueles o en compendios, sino, en rigor, de poner en tensión generativa el saber con los procesos socioculturales, políticos, económicos y educativos, y este, con la formación de los sujetos como ciudadanos.
		13	MEDIACIONES	procesos de dinamización y transformación ligados a los ecosistemas comunicativos y la consolidación de escenarios culturales, sociales y políticos en los cuales las interacciones con las tecnologías de la información y la comunicación juegan un innegable papel en la constitución de las realidades y las representaciones de la experiencia humana, pues el lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural.

		13	SABERES TECNOMEDIADOS	al conjunto de saberes, narrativas y prácticas pedagógicas, sociales y culturales, mediadas tecnológicamente con dispositivos que convergen entre las viejas y las nuevas tecnologías, que despliegan estudiantes, familias y maestros en la construcción de conocimiento tanto en el aula como fuera de ella (...) estos saberes se des-localizan de la centralidad de la escuela, de los modelos letrados, de los marcos disciplinares lineales, secuenciales y verticales que los legitiman, y se nutren de múltiples códigos y lenguajes; es por ello, que podemos caracterizarlos como saberes mosaico (1996), hechos de objetos móviles y fronteras difusas, de intertextualidades y bricolajes.
		14	SABERES TECNOMEDIADOS	no se derivan de disciplinas específicas; estos hacen parte del enfoque transversal de los saberes indispensables, que Martín-Barbero (2005a) nombra como saberes históricos, estéticos y lógico-simbólicos, por lo que no siendo funcionales son socialmente útiles, pues integran percepciones, prácticas, experiencias, narrativas y destrezas, con la producción de conocimiento cotidiano, cultural y científico, y se hallan en la memoria del pasado y las encrucijadas del presente, en la sensibilidad y en las representaciones lógicas y pragmáticas del mundo.
		36	PEDAGOGÍA	Las experiencias no solo tienden a encarnar una concepción pedagógica en la que el estudiante juega un papel central como protagonista de los procesos en el aula, sino que se propende también por el cambio de las prácticas escolares.
		39	ESCUELA	El contexto escolar se presenta como un escenario múltiple y complejo, lleno de dinámicas y problemáticas relacionadas con el espacio del saber y con las características propias de los espacios sociales en los que se encuentran los colegios que hacen parte de las experiencias. Vale la pena aclarar que la reflexión sobre los componentes culturales, sociales y políticos dentro de la escuela no es el centro de los trabajos realizados, sino que por el contrario la preocupación está dada esencialmente por la producción de saber, en perspectiva de formación académica y de construcción de procesos ciudadanos y de innovación en los actos de conocimiento y saber.

Producto 4. Un artículo de carácter publicable con los resultados del proceso, desde el eje de innovación educativa: La innovación y su relación con el quehacer del maestro	Claudia Rocío Carrillo-2013	16	ESCUELA	Sabemos que la escuela ha venido perdiendo importancia como institución educadora por excelencia, ya sea por los medios de comunicación, las TIC, el cambio continuo, la velocidad del tiempo y, como lo sustenta Zygmunt Bauman, porque la información actualmente está disponible en cualquier momento. En consecuencia se han venido deslegitimando conceptos que estaban arraigados, por ejemplo, el conocimiento, la autoridad, la disciplina y todas aquellas dinámicas que organizaban el modelo tradicional, fragmentando poco a poco los paradigmas que definían el quehacer del maestro.
		12	SABERES DISCIPLINARES	Los saberes disciplinares hacen parte de las actividades y experiencias de los maestros, pero éstas se constituyen en el punto de encuentro de un trabajo que entiende el conocimiento no como algo fragmentado sino en un todo en el que las intersecciones entre diferentes disciplinas producen un nuevo conocimiento que acá reconocemos como el saber pedagógico.
		3	PEDAGOGÍA	De esta manera la pedagogía ya no se asume desde una mirada meramente didáctica, se evidencia más bien como una práctica cultural reconocida en los espacios verdes de la ciudad, en la basura, en el cielo, en los juegos, en los cuentos, elementos que reconfiguran y contribuyen a las dinámicas educativas. A partir de estos esfuerzos encontramos nuevas formas de ser maestro y de construir experiencias que dan un giro a las rutinas y métodos tradicionales que ya no tienen sentido.
		17	PEDAGOGÍA	Actualmente nos encontramos con nuevos escenarios para la pedagogía que sobrepasan los linderos de la escuela y encontramos nuevas dinámicas que fortalecen el quehacer del maestro desde otras instancias que reconfiguran y dignifican el saber pedagógico.
		9	CURRÍCULO	Repensar el currículo y atender con mayor pertinencia los requerimientos de los estudiantes, “fortaleciendo sus proyectos de vida y generando además de calidad, equidad desde la apertura a nuevas oportunidades.”
Producto 1 documento analítico con los insumos bibliográficos consultados que sirvan como aporte al diseño estratégico del componente	Gustavo Adolfo Parra León - 2014	5	MEDIACIONES	es posible encontrar referencia a dicha noción en al menos tres ámbitos: en primer lugar, en relación con el manejo de la convivencia escolar y la resolución de conflictos en la misma escuela; en segundo lugar, a propósito de los efectos que – en múltiples sentidos – han tenido los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información en las sociedades contemporáneas, se han planteado diferentes cuestionamientos y retos para la escuela, lo cual ha conducido a reflexiones sobre la relación medios de comunicación – escuela, en términos de las funciones educativas que se asumirían en cada caso, así como a

				las transformaciones que se han operado con el ingreso de esas nuevas tecnologías al ambiente escolar; en tercer lugar – con una producción un poco más reducida respecto a las dos anteriores –, desde la perspectiva de lo que ocurre en el aula, se identifican unas mediaciones respecto a asuntos didácticos (contenidos, métodos de enseñanza, etc.), pero también sobre la acción de aprender en la escuela.
		12	PEDAGOGÍA	Se observa que la referencia a “lo pedagógico” está vinculada con la idea de transmitir un conocimiento o una información que sirva para realizar una acción determinada, en sí misma. Esto no quiere decir que el ámbito de reflexiones de la pedagogía no se pueda ampliar a otros espacios y escenarios distintos a la escuela, por el contrario, es un asunto de vital importancia frente a los retos que emergen en diferentes momentos histórico.
		13	PEDAGOGÍA	Eso que se denominaría “pedagógico” – relativo a la pedagogía, vinculado con esta – atiende a una finalidad, un horizonte, si se quiere a un <i>telos</i> determinado respecto a lo que significa formar parte de una sociedad, convertirse en un integrante de esta, vivir con otros y consigo mismo.
		13	PEDAGOGÍA	Frente a esta dispersión de las reflexiones sobre la educación y de los conocimientos que se requieren para fundamentar dichas reflexiones, Best señala la necesidad de constituir “un saber globalizador capaz de esclarecer y mejorar las decisiones y las acciones que exige la educación, pues no es posible estudiar los fenómenos de la educación al margen de las situaciones educativas, en especial las escolares, muy concretas” (1988, p. 167). Ese saber es la pedagogía.
		15	PEDAGOGÍA	Por un lado se encontrarían trabajos que reconocen a la pedagogía desde un punto de vista más práctico, que incluso reconoce esa larga tradición señalada por Noguera y vinculada al problema de la conducción, del gobierno. Por el otro lado, se configura una vía de corte más epistemológico, que se ocupa de los saberes, los conceptos y las nociones que fundamentarían las reflexiones pedagógicas. Por supuesto, en ambos casos se trata de un asunto de énfasis en un tipo de análisis, no necesariamente de una vuelta a la escisión entre teoría y práctica.

Producto 1 documento conceptual sobre la noción “mediaciones escolares”	Dora Lilia Marín Díaz - 2014	3-4. 5	MEDIACIONES MEDIACIÓN	<p>Como ella es entendida hoy: a) mediación escolar como mecanismo para resolver conflictos en la escuela, bien sea relacionados con la convivencia escolar o con la interacción entre diferentes culturas que allí se encuentran; b) mediación escolar relacionada con los usos y desafíos que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías trajeron a las prácticas escolares en las últimas décadas, lo que orienta muchos de estos estudios hacia los esquemas que se plantean en el campo de la comunicación y la gestión cultural; c) mediación escolar como mediación pedagógica y didáctica, en la cual cumple un papel central la determinación de los saberes que deben ser enseñados, así como de los instrumentos y estrategias que se constituyen para garantizar el aprendizaje de unos ciertos contenidos y habilidades. Debe anotarse que, en <i>stricto sensu</i>, la noción de mediación o mediaciones escolares no cuenta en las reflexiones e investigaciones del campo educativo con una definición concisa que la caracterice, en su lugar, se observa una multiplicidad de formas en las cuales se trata de explicar a través de dicha noción formas de pensar, de describir y de resolver problemas relacionados con las prácticas escolares.</p> <p>1) Se trata de una intervención que pretende alcanzar un acuerdo mutuo entre las personas enfrentadas; 2) siempre cuenta con la participación voluntaria de las partes (tanto en la asistencia como en el acuerdo al que se llega); 3) siempre es necesaria la intervención de una tercera persona neutral (el mediador o mediadora); y 4) es un procedimiento alternativo a la dinámica tradicional de confrontación (ganadores/perdedores), ya que su finalidad primordial es transformar el conflicto en una situación más positiva para todos los implicados, cuidando la relación entre ellos (p. 386).</p>
		7	MEDIACIÓN ESCOLAR	La mediación escolar además de ser un asunto clave en la resolución de conflictos, aparece como un recurso central para atender la diversidad cultural en el espacio escolar; por otra parte, más allá de una estrategia o acción concreta (mediar para resolver un conflicto social o cultural), es un ejercicio cuyo producto formativo transforma a los sujetos haciéndolos mediadores y responsables de sus acciones individuales y colectivas, no sólo en el ámbito escolar sino fuera de él.
		20	MEDIACIÓN ESCOLAR	Se trata de comprender las mediaciones como la aproximación y el uso a las nuevas tecnologías en la escuela, elementos que serían claves, tanto en los modos de practicar la enseñanza como en las nuevas maneras de ser y estar en los espacios sociales, produciendo otra forma de cultura escolar y extraescolar, así como otras formas de subjetividad.

		28	ESCUELA	<p>Esa concepción de escuela como medio artificial experimentó algunos ajustes y transformaciones durante el siglo XX, en particular pueden marcarse dos movimientos importantes: El primero ocurrido, durante las décadas de 50 y 70 del siglo XX, bajo la perspectiva del desarrollo y la teoría del capital humano. Este primer movimiento estuvo marcado por una serie de reformas educativas y por el crecimiento de las instituciones escolares, tanto en el número de nuevos estudiantes como en la cantidad de tiempo y de niveles que se debía permanecer en la escuela.</p>
<p>Documento con insumos conceptuales identificados como parte de la revisión bibliográfica y que sirvan como aporte al diseño estratégico del componente producto 2</p>	<p>Gustavo Adolfo Parra León - 2014</p>	4	PEDAGOGÍA	<p>El asunto de “lo pedagógico” también hace referencia a la ampliación del campo de reflexiones hacia otros ámbitos y escenarios, diferentes a la escuela, pero que pueden resultar de una importancia capital para afrontar los retos que supone cada momento histórico. En esa dirección, las elaboraciones en torno a la pedagogía, a lo pedagógico, atienden a una finalidad, un horizonte de sentido respecto a lo que significa formar parte de una sociedad, de una cultura, convertirse en parte de estas, aprender a vivir con otros y consigo mismo.</p>
		5	PEDAGOGÍA	<p>Runge Peña (2010) señala que en el contexto germano, siguiendo los planteamientos de Wolfgang Brezinka, los términos “ciencia de la educación” (<i>Erziehungswissenschaft</i>) y “pedagogía” (<i>Pädagogik</i>) son usados casi como sinónimos por muchos investigadores y maestros, aunque la segunda se ocupe de forma amplia de los aspectos éticos y filosóficos de la <i>Bildung</i> (formación), mientras que la primera corresponde a una reflexión de orden más epistemológico. En ese sentido, debe anotarse que la cercanía de la tradición alemana con la filosofía y la historia ponen un acento diferente al papel que cumple la pedagogía, respecto a lo que ocurre en otros países.</p>
		5	PEDAGOGÍA	<p>La mirada de Mario Díaz, en la cual la pedagogía es mirada como “un dispositivo de regulación de discursos / significados y de prácticas / formas de acción en los procesos de transformación de la cultura” (p. 67); en ese sentido La pedagogía se ubica en el campo de las mediaciones bien como dispositivo para la reproducción cultural o como acción selectiva sobre matrices socializantes o bien como reguladora de la estructura de comunicación y formas de control de la vida cotidiana, es, en suma, un aparato de poder (Tamayo, 2007, p. 68).</p>

		5	PEDAGOGÍA	La pedagogía mirada como “la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas” (Zuluaga, 1999, p. 11). En esta perspectiva, desarrollada por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica encabezado por la profesora Olga Lucía Zuluaga, se indica la necesidad de recuperar la pedagogía en su historicidad, con la enseñanza como objeto central en tanto acontecimiento cultural y de saber (no sólo como transmisión de conocimiento), a partir del uso las herramientas foucaultianas – y también con base en los análisis de Canguilhem –, para devolverle la voz y el lugar al maestro en tanto trabajador de la cultura, cuyo saber pedagógico – como saber propio de su ejercicio – constituye un campo de saber con un estatuto diferente a las ciencias de la educación. En términos generales, sobre esta mirada acerca de la pedagogía en Colombia
		6	PEDAGOGÍA	Grupo Federici En esta línea, la pedagogía se asume como disciplina reconstructiva, que reconoce como fuente de conocimiento no sólo la cultura académica, también involucra las experiencias personales, la imaginación, el arte, tradiciones culturales, entre otros asuntos. Además, desde esta perspectiva se asume la necesidad de superar tres miradas que usualmente se reconocerían sobre la pedagogía: primero, como conjunto de saberes cuyo objeto es la enseñanza y que le otorgan su especificidad al oficio de educador; segundo, como conjunto de enunciados que pretenden orientar, direccionar, el quehacer educativo para conferirle un sentido al mismo; tercero, como un conocimiento implícito que diferencia entre formas de transmisión del conocimiento legítimas e ilegítimas.
		6	PEDAGOGÍA	Tamayo reconoce los planteamientos de la pedagogía desde el enfoque constructivista, esto es, a partir de las contribuciones de la psicología cognitiva, la lingüística, la ética comunicativa, entre otras disciplinas que han circulado por diferentes programas de formación de maestros en pregrado y postgrado. En términos generales: El constructivismo reconoce un sujeto activo que llega a la escuela con una visión del mundo y una manera de actuar en él, que desencadena procesos de construcción de conocimiento o cambio conceptual, pero también actitudinal, metodológico, axiológico y estético. Asume la enseñanza como la construcción de escenarios que posibilitan esos cambios y direccionan el aprendizaje para que se oriente a la construcción de significados más potentes, adecuados y complejos y abre un campo amplio para convertir la docencia en objeto de investigación. Reconocer las preconcepciones del estudiante, negociar los problemas a desarrollar, propiciar el debate como cultura del aula, privilegiar

				la cultura académica y enrutar la enseñanza por proyectos, problemas o núcleos temáticos es un mérito de los enfoques constructivistas (Tamayo, 2007, p. 74-75).
		8	PEDAGOGÍA	Sería posible reconocer al menos tres, incluso cuatro, tradiciones o culturas pedagógicas: la germana, la francófona y la anglosajona, a las cuales se agregaría una más, construida en el marco del encuentro entre la pedagogía anglosajona y la obra del pedagogo brasileño Paulo Freire, denominada comúnmente como pedagogía crítica. La existencia de estas tradiciones, cada una con sus particularidades, supone la necesidad de crear “unos paradigmas de traductibilidad para establecer términos de comparación, reconocer los equívocos y aclarar los posibles solapamientos”.
		11	CURRÍCULO	En la tercera perspectiva, la idea de currículum se define como herramienta pedagógica de la sociedad industrial, producida en el marco de la formación como nación y el proceso de industrialización de Estados Unidos, que de acuerdo con Díaz Barriga (1992), luego fue apropiada en diferentes países (como México) a través de los procesos de reforma educativa emprendidos después de la II Guerra Mundial.
		11	CURRÍCULO	Es posible pensar en la aparición del currículum como un asunto particular de la tradición anglosajona en dos momentos: en el primero de ellos, correspondería a una prescripción sobre la enseñanza y los contenidos de esta, marcada a su vez por el énfasis en el orden y la secuencialidad del plan de estudios, de tal modo que, por ejemplo, el currículum sería aquel curso entero seguido por un estudiante a lo largo de varios años.

		12	CURRÍCULO	En el segundo momento, vinculado al desplazamiento de los dispositivos disciplinares a los dispositivos liberales... Lo que específicamente identificaría la perspectiva curricular no es la prescripción de los contenidos de enseñanza sino la consideración de la enseñanza como un conjunto de actividades o experiencias que se espera desarrollen los niños en su vida adulta... Se trata de una perspectiva anclada en el utilitarismo y el pragmatismo de procedencia anglosajona (Noguera, 2012, p. 257).
		12	CURRÍCULO	Por último, durante la segunda mitad del siglo XX, con la “mundialización de la educación”, el currículum o currículo (en su versión castellanizada) se constituirá en un concepto central para los procesos de reforma educativa emprendidos en la postguerra – así como para los procesos de reforma educativa más recientes y de corte más neoliberal –, y al mismo tiempo como un referente para la lectura de la realidad educativa en el mundo, en detrimento de conceptos y elaboraciones provenientes de las otras tradiciones pedagógicas.
		13	CURRÍCULO	Las bases conceptuales del currículo encuentran su asidero en la filosofía educativa de corte pragmatista, la sociología educativa de visión funcionalista, la psicología de pretensión científica afincada en pautas fisiológicas, y la teoría de la administración de comprobada eficacia que se traslada a la escuela.
			CURRÍCULO	Habría al menos tres vertientes derivadas del concepto de currículo: la tecnología educativa, la teoría curricular y la práctica de evaluación a partir de criterios de eficiencia y eficacia.
			CURRÍCULO	Dos efectos de la preeminencia que alcanzó el currículo fueron: por un lado, el desplazamiento de la didáctica por teorías basadas en la administración de empresas; por el otro lado, el centro de la problemática curricular sería la búsqueda de soluciones a las exigencias que el capitalismo industrial hace a la escuela.
			CURRÍCULO	Aunque se reconoce que el texto de Ralph W. Tyler, <i>Basic Principles of Curriculum and Instruction</i> [1949], constituyó un importante referente para muchos de los que en países de América Latina se acercaron a la perspectiva curricular, debe señalarse que este texto recoge muchos de los planteamientos que realizara Franklin Bobbitt en <i>The Curriculum</i> [1918].

		14	ESCUELA	La escuela, por intermedio del currículo, pasa a ser tratada como parte del Aparato ideológico del Estado (Althusser), reproductora de la estructura social (Bourdieu y Passeron), dual y orientada por los intereses de la clase capitalista (Baudelot y Establet). Tales teoría, al hacer estas denuncias, permitieron la apertura de nuevas perspectivas de estudios del currículo. La crítica advenida de los movimientos sociales expresaba la insatisfacción con la escuela selectiva y excluyente, despreocupada del proceso de aprendizaje de los alumnos y vaciada de contenidos con significados vitales (p. 4824)
El sentido de la escuela propuesta de investigación para el IDEP	Jorge Alejandro Medellín Becerra-Adriano Torres Mantilla-Evelyn Avella 2013	3	ESCUELA	La escuela es una de las instituciones sociales de mayor identidad y reconocimiento desde hace varios siglos. En su diseño, estructura y organización conserva los mismos rasgos generales desde sus primeros intentos, con tal fuerza, que sin importar el dónde o el cuándo, las escuela se entiende más o menos de la misma manera.
		3	ESCUELA	La escuela ha concebido espacios y tiempos y ha madurado métodos, estilos y paradigmas propios, muy propios. Tan propios, que muchos de ellos fuera de la escuela suelen perder sentido.
		4	ESCUELA	Sus coordenadas se ubican todavía más alrededor de las necesidades de los programas y menos en torno de las necesidades de los niños.
		4	ESCUELA	Que la escuela ha desarrollado un lánguido ritmo de transformación y una frágil capacidad de adaptación a su entorno pero también, y de manera no menos visible, a sus protagonistas. Son los alumnos, los padres de familia y los maestros, quienes se adaptan a una escuela que poco los consulta y menos los escucha.
		16	ESCUELA	Muy probablemente nunca antes había sido tan urgente y al mismo tiempo tan difícil la tarea de la escuela. Pero no tanto para la formación de mejores sociedades, como para la de mejores seres humanos: más responsables, más tolerantes, más autónomos, y en consecuencia, más libres y felices, personas que puedan maximizar todas las infinitas posibilidades que tienen dentro de sí, que puedan ser artífices de sus propias vidas.
		17	ESCUELA	El mundo ha cambiado, el país ha cambiado, sus normas han cambiado, sus jóvenes han cambiado: la escuela no.
		17	ESCUELA	La escuela puede cambiar. Cómo no. Esa es su esencia: el cambio, la transformación, la evolución, puesto que está en permanente contacto con las nuevas generaciones a las cuales se debe y que son al mismo tiempo el faro y el termómetro de la evolución. No podemos olvidar que, como la mente humana, la escuela es una creación humana, y que como afirma Gardner, "todas las creaciones humanas se pueden cambiar".

PARTE 2- ENTREGADA CON EL PRODUCTO 3 RADICADO EL 8 DE SEPTIEMBRE DE 2014				
INFORME O DOCUMENTO	AUTOR y AÑO	P.	CONCEPTO	PARÁFRASIS O CITA TEXTUAL
Marco conceptual que sustenta y argumenta la consolidación de las directrices del proyecto	Ana María Buitrago - 2013	10	ESCUELA	La escuela, la misma es un sistema, que existe y es vida por la interacción de todos quienes la integran, de allí la necesidad de corresponsabilidad y compromiso de todos.
Marco conceptual que sustenta y argumenta la consolidación de las directrices del proyecto El sentido de la escuela producto número 2 Siete proposiciones sobre el sentido de la escuela	Ana María Buitrago - 2013	9	SABERES	Edgar Morin: consideró siete saberes imprescindibles que deberá afrontar el sistema educativo para constituirse en relevante y significativo: “una educación que cure la ceguera del conocimiento, una educación que garantice el conocimiento pertinente, enseñar la condición humana, enseñar la identidad terrenal, enfrentar las incertidumbres, enseñar la comprensión, la ética del género humano. La misión de esta enseñanza es transmitir, no saber puro sino una cultura que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir y al mismo tiempo, favorecer una manera de pensar abierta y libre.”
		2	ESCUELA	La escuela ya está inventada. Su sentido es lo que se discute, no su necesidad. Su utilidad, no su vigencia. Puede ser, por ejemplo, un mal necesario. Un mecanismo inventado por la sociedad para que sus ciudadanos puedan acreditar un oficio, mostrar públicamente su capacidad de leer y escribir y mantener, así, un empleo, o un entorno donde se entrena a las nuevas generaciones en el seguimiento de las instrucciones que se precisan para determinar quién recibirá los premios y reconocimientos que la sociedad está dispuesta a repartir.
El sentido de la escuela producto número 2 Siete proposiciones sobre el sentido de la escuela El sentido de la escuela: Relatos pedagógicos	Jorge Alejandro Medellín (2014) Jorge Alejandro Medellín (2014)	2	ESCUELA	Puede ser, también, un sitio donde se cuida niños, a la manera de un parqueadero, mientras sus padres trabajan, o un sitio donde se aprende aquella parte del conocimiento acumulado de toda la historia de la humanidad, seleccionado para que la juventud se aprenda de memoria.
		2	ESCUELA	Pero la escuela puede ser también un centro de desarrollo, un espacio donde se generan ambientes para el aprendizaje, donde se potencializan las capacidades que los niños tienen ya dentro de sí, donde la expresividad y la creatividad estimuladas enriquecen la comunicación entre las personas y sus argumentos éticos y estéticos, donde la observación, la duda, el asombro y la experimentación se constituyen en intermediarios entre el niño y las ciencias, donde las reglas de convivencia garantizan la solidaridad, la cooperación, la no discriminación, el respeto a la vida, a los derechos humanos y a la naturaleza, todo lo cual supone y por qué no decirlo, exige un sentido de escuela bien distinto a la habitual.

		2	ESCUELA	No es posible señalar expresamente cuál es o debe ser el sentido de la escuela con independencia del tiempo y del espacio que tenga como referentes.
		3	ESCUELA	La razón de ser, la finalidad de la escuela, es decir, su sentido, difícilmente puede unificarse. Aun en una ciudad como Bogotá, con 20 localidades que reflejan disímiles indicadores de todo tipo, la tentación de presentar un sentido general de escuela puede llevar al propio sinsentido.
		3-4	ESCUELA	La razón de ser de la escuela, su finalidad, debe en consecuencia resultar de una indagación colectiva al interior de cada institución educativa, atendiendo sus propias particularidades, así como las coordinadas básicas de su entorno físico, social y cultural.
		5	CURRÍCULO	El artículo 76 define el currículo como “el conjunto de criterios, planes de estudios, programas, metodología, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”.
		6	ESCUELA	El sentido de la escuela, en consecuencia, más que establecerse como una única definición de aplicación nacional, debe constituirse desde una construcción local, a partir de un proceso iniciado en cada una de las instituciones educativas, para lo cual se impone la necesidad de releer y repasar de manera cercana y permanente todo aquello que la Constitución y la Ley establecen y posibilitan para acercarse a las realidades sociales y culturales del país de hoy.
		9	ESCUELA	Hace falta llevar el concepto de niño y niña más allá del simple rol de estudiante para proponer un nuevo sentido de la escuela. Con ello se amplían y enriquecen los propósitos escolares y también los familiares y empiezan a aparecer las felices diferencias dictadas por los temperamentos, las personalidades, los talentos y las vocaciones.
		10	PEDAGOGÍA	No hay una sola teoría ni un enfoque pedagógico que estén completamente equivocados así como no hay otros que puedan aplicarse siempre de manera absoluta.
		10	PEDAGOGÍA	En el terreno de la pedagogía las teorías y las fórmulas genéricas revisten una incommensurable gravedad por cuanto tienden a negar la diversidad y las posibilidades de la condición humana...No existe una teoría ideal, como no existe una pedagogía de molde. Ni siquiera lo que se ha hecho en el pasado sirve de esquema para reproducir.

		10	ESCUELA	Programa de las naciones unidas para el desarrollo: En este sentido, la escuela es un agente que debe promover, en la edad escolar, el desarrollo humano y no, como a veces sucede, limitarlo.
		11	ESCUELA	Todos estos niveles adoptan el desarrollo humano como eje fundamental. No pueden, en consecuencia, ni los lineamientos curriculares, ni los logros, ni los estándares o las competencias, estar por encima del desarrollo humano como fin, como objetivo y sentido de la escuela. Si la educación plantea el desarrollo humano como objetivo, la escuela no puede inventarse fines de menor valor y jerarquía.
		14	ESCUELA	La escuela tal como se concibe hoy no se parece a la vida, porque se concentra solamente en un conocimiento académico que a su vez se apoya en la evaluación de problemas arbitrarios que los niños tienen poco interés o motivación intrínsecos para responder, y los resultados conseguidos con esos instrumentos tienen poco poder predictivo para resultados que se dan fuera del entorno escolar.
		15-16	ESCUELA	En otras palabras, si la escuela produce siempre una imagen con una concepción estática del tiempo y del espacio, una imagen tradicional ajustada a lo que siempre se ha venido considerando como escuela (aulas cuadradas con pupitres orientados en una sola dirección, tablero, tarima y tiza o marcadores; profesores que sólo tratan de enseñar, estudiantes que sólo intentan aprender, horarios de 45 o 60 minutos, siete u ocho clases diarias, evaluación periódica del conocimiento enseñado, etc.) será imposible emprender su tarea por excelencia, aquello que le da sustento y sentido a sus actividades, propósitos y programas: el desarrollo humano.
		18	ESCUELA	Durante toda la vida escolar, lo que más hacen los niños y niñas es seguir las instrucciones de los adultos. Es decir, al menos durante doce años, considerando los niveles de la educación formal (un año de preescolar, cinco de primaria y seis de secundaria) las órdenes e indicaciones de sus padres y maestros constituyen la columna vertebral de todo cuanto deben hacer dentro y fuera de la escuela.
		20-21	ESCUELA	Tal como lo afirma Fernández Enguita, La escuela es un escenario permanente de conflictos. Lo que tiene lugar en ella es el resultado de un proceso de negociación informal que se sitúa en algún lugar intermedio entre lo que el profesor o la institución escolar quieren que los alumnos hagan y lo que éstos están dispuestos a hacer.
		21	ESCUELA	Es necesario, por tanto, despojarse de una buena cantidad de imágenes tradicionales que inundan el concepto de escuela, para poder garantizar un adecuado equilibrio entre lo que el niño quiere, puede y debe hacer.

		21	ESCUELA	Cabe preguntarse, si el concepto de escuela ideal es el mismo para todas las épocas o para todos los lugares, o si lo que puede resultar ideal para una comunidad en una época o región determinada puede no serlo en otras. Porque aún dentro de una escuela deberían coexistir variados modelos en el entendido de que es inútil, evidentemente inútil, obligar a los niños de todas las edades a adaptarse a un modelo único de escuela, porque junto con el cambio de edad, cambian las capacidades, la motivación, los intereses, las aspiraciones, los sueños y las expectativas, las exigencias, las responsabilidades y los problemas...La búsqueda de sentido para la escuela debe consultar, en consecuencia, no sólo lo relacionado con las características propias del desarrollo humano, sus etapas, sus ciclos, sus procesos, sino también los puntos de referencia del entorno y de la época en los cuales se desenvuelve y a los cuales se debe.
		22	PEDAGOGÍA	No tiene mucho sentido pedagógico copiar experiencias ajenas, porque cada una de ellas tuvo origen en preguntas surgidas de necesidades o problemas en el interior de una institución diferente. En este sentido, insistimos, la respuesta correcta es depende.
		36-37	ESCUELA	Como bien lo expuso el pedagogo francés Philippe Meirieu “en la representación tradicional de la institución escolar una escuela tiene valor cuando existen resultados negativos. En realidad no es necesario el fracaso de unos para justificar el éxito de otros. No es una cuestión de que unos tengan el mérito de tener éxito. Todos pueden tener éxito. Nadie está condenado.”
Caracterización general de la escuela de hoy desde la perspectiva de su diseño, normas y reglamentaciones	Rosa Evelyn Avella	5	ESCUELA	Al asignarle a la escuela la prestación del servicio educativo, esta debe asumir la educación como “Un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de su deberes” (Art 1 Ley115/94). De igual forma se le otorgan a la escuela responsabilidades compartidas con el estado, la sociedad y la familia, especialmente en dos de sus aspectos más importantes: la calidad y el acceso a la misma. (Art 7 Ley115/94).
Caracterización general de la escuela de hoy desde la perspectiva de su diseño, normas y reglamentaciones	Rosa Evelyn Avella	5	ESCUELA	La escuela busca entonces articular tanto en procesos como en estructuras el conjunto de sus componentes para alcanzar los siguientes fin es de la educación, los cuales han sido determinados de conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política.
		7	ESCUELA	La Escuela es nombrada como una de las instituciones educativas encargadas de prestar el servicio público educativo. Entendiendo por establecimiento educativo o institución educativa, toda institución de carácter estatal o privado, organizada con el fin de prestar este servicio. (Art 138 de ley 115/94).

		7	ESCUELA	La escuela como establecimiento educativo debe estar previamente aprobada por el estado, tener una licencia de funcionamiento y disponer de una estructura administrativa, una planta física y unos medios educativos adecuados.
		7	ESCUELA	La escuela como institución educativa, pertenece a “La Educación Formal”, la cual se caracteriza por tener una secuencia regular de ciclos, por establecer unos lineamientos curriculares progresivos y por la obtención de grados y títulos. (Art 10 Ley 115/94)
		13	ESCUELA	Cada escuela, a través de su Proyecto Educativo Institucional, debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, y a las condiciones sociales, económicas y culturales de su contexto local regional y nacional. (Art 73 Ley 115/94).
		14	CURRÍCULO	Currículo, es decir, un “conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local. En el currículo debe incluir también lo referente a los recursos humanos, académicos y físicos para llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Art 76 Ley 115/94).
		14	ESCUELA	La escuela debe tener en cuenta, para la construcción de su currículo específico: los referentes, los componentes y la estructura del mismo*. De igual forma debe contemplar algunos elementos comunes, como el concepto de educación, los fines generales de la educación, los objetivos establecidos en cada uno de los niveles y los grupos de áreas obligatorias, entre otros. (Art 6 y 7 Resolución 2343/95).
		16	ESCUELA	La escuela, como toda organización, requiere de unos miembros, que según su competencia, participan en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha de la misma. De esta forma la escuela tiene actores principales: los estudiantes, los docentes, los directivos docentes, actores secundarios: los padres de familia y los egresados

PRESENTACIÓN

En las últimas décadas se observa un interés por generar procesos de formación en los cuales sean las mismas personas, muchas veces con la guía de dispositivos y plataformas digitales, actores y gestores de su propio proceso formativo. Desde cursos para aprender a cocinar o una nueva lengua, hasta programas de postgrado en diferentes áreas del conocimiento, la oferta es bastante amplia y flexible, dos cualidades que la vuelven mucho más atractiva para el público en general. Esto no implica demeritar lo que ocurre en esos programas, de hecho es probable que buena parte de ellos alcancen los objetivos que se proponen inicialmente. Sin embargo, cuando ese mismo tipo de ejercicios tratan de extenderse a instituciones como la escuela, surgen varios desafíos que es importante analizar con mayor detenimiento, pues buena parte de estos se concentran más en el problema del aprendizaje.

Durante buena parte del siglo XX, el concepto de aprendizaje se ha integrado a muchas de las reflexiones que se realizan en el campo educativo y pedagógico, unas veces para explicar procesos que ocurren en la escuela, de donde deriva esa dupla enseñanza-aprendizaje como procesos que están estrechamente vinculados y que son casi interdependientes; otra veces, este concepto es empleado como instrumento que moviliza políticas dentro y fuera de la escuela, en relación con asuntos como la educación para el trabajo y para la vida, o la llamada sociedad del conocimiento. En esta línea y de acuerdo con los análisis de Simons y Masschelein (2013), podría pensarse que este concepto tiene hoy una preponderancia central en la mayor parte de análisis educativos. Desde la década de 1960 emergió con fuerza una idea: que el conocimiento es un capital central del que depende la mayor parte de las actividades de los trabajadores, de forma tal que la educación se configura como una suerte de “industria del conocimiento”, que provee a los trabajadores de nociones, conceptos y destrezas útiles para desempeñarse en sus campos laborales y que no se reduce a una etapa específica de la vida sino que debe extenderse a toda esta. En este marco aparece la idea de educación permanente, en la cual el aprendizaje – y no la enseñanza – se convierte en una potencia productora que genera valor agregado.

Este cambio en la mirada sobre el aprendizaje tiene varias implicaciones. En primer lugar, se convierte en una condición para el desarrollo económico, la productividad y la renovación del capital humano. En segundo lugar, cuando el aprendizaje no se reduce a la escuela, la universidad u otras instituciones educativas tradicionales, se vuelve responsabilidad del propio sujeto garantizar que este ocurra durante toda su vida, para permitirle su autoactualización y su autorrealización. En tercer lugar, la actitud frente al aprender se transforma, al considerársele como un proceso necesario para gestionar la relación del aprendiz con su propio entorno, lo que supone a su vez una especialización de los aprendizajes. En cuarto y último lugar, desde la década de 1990 hay una mayor preocupación por la empleabilidad del aprendizaje, es decir, por la relación entre lo que se aprende, el desempeño actual del trabajador y su potencial, en especial en esto último pues es lo que garantiza la adaptación a condiciones cambiantes; de allí deriva el énfasis contemporáneo de los discursos educativos en la autogestión y las competencias.

La perspectiva ofrecida por estos autores podría ser tomada como una mirada exclusivamente negativa sobre el concepto de aprendizaje. No obstante, la manera en que ellos reconocen cómo funciona este concepto tanto en los análisis educativos como en nuestra sociedad en general, hace posible tomar distancia de ciertas maneras en que actuamos y asumimos discursos que en apariencia son neutrales, bastante veraces y en los cuales todos estaríamos de acuerdo.

MÓDULO - APRENDIZAJE

El presente módulo busca ofrecer una mirada sobre el concepto de aprendizaje a partir de la producción realizada en el componente, en particular, aquellos aspectos que ofrecen una descripción del mismo desde diferentes teorías y modos de conceptualización. En particular, asuntos como la relación entre cognición y aprendizaje, la interacción con el ambiente, la mediación semiótica y el lenguaje, entre otros, son abordados en las siguientes páginas. Se espera que los diferentes elementos aquí ofrecidos enriquezcan la mirada sobre este tema, no sólo para un uso como el que se da hoy en la mayoría de discursos educativos, también para reconocer su trayecto histórico, epistemológico y algunas de las posibilidades que ofrece para comprender lo que ocurre en las aulas de clase.

DOCUMENTO DE REFERENCIA	
PROCESOS DE APRENDER Y SUS MEDIACIONES EN LOS ESCOLARES DEL DISTRITO CAPITAL-PARTE I	
Tipo de documento	Informe
Autor(es)	Grupo de investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia- Universidad Nacional de Colombia – Contrato 060 de 2014
Publicación	Sin publicar
Palabras Claves	Aprendizaje, Corrientes y teorías de aprendizaje, Cognición, Mediación, Interacción y Ambiente

DESCRIPCIÓN

Documento conceptual dividido en cuatro partes: en la primera, los autores hacen un recorrido por una muestra significativa de las teorías de aprendizaje, dando cuenta de su evolución a partir de una guía de clasificación orientada cronológicamente. En la segunda parte se aproxima al problema de la mediación (Documento secundario del Módulo II –Mediaciones) a partir de varias disciplinas y formas de entenderla. En la tercera parte se ocupa de los desarrollos teóricos de la cognición. En la cuarta y última parte del texto, se explican algunos antecedentes de la investigación relacionados con el tema a partir de un contexto internacional, nacional y distrital. Dada la complejidad y posibilidad de aproximarse a las teorías de aprendizaje, mediación y cognición el documento apuesta por una forma de acercarse a dichas teorías.

CONTENIDOS

La primera parte del texto denominada *Aprendizaje* hace un abordaje de las diferentes corrientes y perspectivas teóricas que se han encargado del concepto hasta la actualidad. Al respecto, el documento señala que ya desde la Antigua Grecia existía una preocupación por el conocimiento de las cosas y los fenómenos de la naturaleza, sobre todo un interés particular por lo que se puede conocer y cómo se puede acceder a la realidad y la verdad del mundo. Platón afirmaba que el aprendizaje no ocurría en el contacto con el mundo exterior sino que sucedía en la relación entre la mente y los conceptos abstractos o ideas, puesto que mente e ideas tenían la misma naturaleza inmaterial. Aristóteles, en contraste, le daba primacía a la experiencia en el mundo sensible; de esta forma se llega a la conclusión que la controversia entre ideas y materia es el inicio remoto de las discusiones que la psicología educativa ha sostenido sobre el aprendizaje.

En diversos los desarrollos teóricos se ha establecido una relación directa entre el aprendizaje y la experiencia, entendida como aquello que efectivamente se vive o experimenta. Por su parte, la relación experiencia – conocimiento ha sido entendida a partir de los postulados teóricos desde donde se aproxime. Así, para Descartes la experiencia es engañosa y para los empiristas como Locke y Hume era la única forma de conocer. Sin embargo, desde miradas reduccionistas la experiencia se substrajo al poder de la captación de información en el entorno.

De acuerdo con el documento, en el campo educativo es Comenio quien empieza a hablar de aprendizaje y la organización de los materiales y elementos que van de los más simples a los más complejos, estableciéndose los modelos desde los cuales quien aprende debe copiar y crear hábitos para su incorporación. Más adelante Rousseau defendería de forma radical la idea de aprendizaje

MÓDULO - APRENDIZAJE

centrado en el niño; proponiendo este como la capacidad que debe ser cultivada desde la infancia, haciendo que el niño tenga experiencias donde pueda experimentar al observar las consecuencias naturales de sus acciones. Rousseau marca un importante antecedente en los planteamientos posteriores de Pestalozzi, Montessori y Dewey, denominados precursores de la Escuela Nueva.

Los autores más destacados de la Escuela Nueva señalan la necesidad de plantear actividades centradas en el niño realizadas por este; así mismo plantean la educación centrada en aspectos individuales y dirigidos a desarrollar íntegramente al niño. Cada autor – Pestalozzi, Fröbel, Montessori, Dewey – contribuye al desarrollo de lo que se denominó como Escuela Nueva, la mayoría se nutrió de ideas provenientes de su disciplina de estudio como la filosofía o la medicina. Dewey – dada su formación filosófica, pedagógica y científica, influenciado por W. James y Kant y, en relación con la psicología que emergía como una disciplina científica – plantea el aprendizaje como el crecimiento de la acción orientada a un propósito. Para él, la educación era la condición esencial de la democracia, un instrumento para hacer que los ciudadanos tomen decisiones informadas sobre sus comunidades y sobre las autoridades del poder político; propone la idea de interés vinculada a los contenidos y contexto social a través de la experiencia. El profesor como guía orienta al estudiante para comprender la verdad por sus propios medios y su propio ejercicio intelectual.

Aspectos como la posibilidad de múltiples perspectivas teóricas, la importancia de la formación de los niños y los jóvenes hacia la ciudadanía responsable, el valor que tenía el estudiante para perfilar, acordar y orientar su propio camino con sus profesores además de la fundamentación de las acciones pedagógicas desde un campo de investigación científico – la psicología – tuvieron influencia reconocida en la obra educativa de los psicólogos William Thorndike – precursor de la proposición de cursos diferenciados de aprendizaje en diferentes áreas de conocimiento –, de Benjamin Bloom – creador de la taxonomía y secuenciación de objetivos educativos – y de Robert M. Gagné – estudioso del aprendizaje durante la ejecución de tareas, considerado inspirador del planteamiento conocido como aprendizaje basado en problemas –.

A partir del siglo XX con un interés en el aprendizaje y, sus bases científicas encontradas en la psicología, la pregunta se centra en cómo las personas incorporan a sus acervos, comportamientos acciones, conocimientos, procedimientos, creencias o actitudes. A partir de allí empiezan a gestarse una serie de teorías del aprendizaje basadas en la psicología que se alimentaba de dos grandes visiones filosóficas: por un lado está la visión empirista-atomista que entiende el aprendizaje como la suma o acumulación de actos, comportamientos y reacciones simples hasta convertirse en actos complejos; por el otro lado, está la visión organicista que entendió el proceso de aprendizaje, junto con otros procesos, como una actividad compleja y articulada con varios elementos. Desde esta última visión, lo aprendido está mediado por una estructura de conocimiento, memoria, creencias y valores ya dadas en la persona que aprende.

Alrededor se desarrollaron varias corrientes, enfoques y teorías que intentan explicar el fenómeno del aprendizaje; en primer lugar se encuentra la corriente conductista que puede dividirse en conductismo clásico liderado por el fisiólogo ruso Iván Pavlov cuyo descubrimiento más importante fue la comprensión de que el aprendizaje tiene lugar mediante la formación de vínculos entre estímulos y respuestas. Se encuentra el condicionamiento operante de Skinner quien hizo énfasis en la relación de las consecuencias de una conducta y la probabilidad de que esta se repita en una situación similar, entendiéndola como un acto observable y medible de manera directa. De esta forma, era posible hacer que el estudiante actuara de una forma determinada, dándole importancia al medio educativo como factor significativo para determinar la conducta del individuo, haciendo posible el establecimiento de estrategias de instrucción en donde el docente y el ambiente escolar eran primordiales para el reforzamiento de las conductas deseadas.

MÓDULO - APRENDIZAJE

Del lado de la corriente conductista se encuentra también el aprendizaje cognitivo social de Bandura, en el que se aprende de la conducta de los otros; el aprendizaje era un proceso tanto cognoscitivo como conductual. Los individuos observan sus ambientes sociales, incluyendo el ambiente educativo y moldean su comportamiento a partir de las conductas observadas en unos modelos, dependiendo de la percepción del observador y si el modelo de conducta es reforzado o castigado.

Como parte de otra gran corriente, aparece Piaget para explicar los cambios que sufre el individuo desde la infancia hasta la adultez y plantea una serie de etapas en las que describe los principales hitos del desarrollo humano. Existen cuatro etapas que explican cómo los seres humanos le dan sentido al mundo a medida que va superando cada uno de los estadios en el proceso de crecimiento (sensoriomotriz, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales) cada uno caracterizado por esquemas diferentes y comprensiones diferentes del mundo en el que vive; el desarrollo comprende cambios de diversa índole hasta llegar a la adultez, la acumulación de conocimiento y experiencia y, la necesidad de darle sentido al mundo permanentemente. Esta necesidad está determinada por unas influencias: maduración y actividad, relacionadas con el desarrollo biológico y la capacidad de intervenir en el mundo, respectivamente, a las que el niño responde con dos tendencias, bien sea la organización o la adaptación. En otras palabras, el niño hace un esfuerzo por comprender y dar sentido al mundo por medio de la organización de los objetos y vivencias en estructuras psicológicas complejas –esquemas; la adaptación por su parte incluye la asimilación y acomodación.

La asimilación es la utilización de esquemas construidos anteriormente en situaciones nuevas para comprenderlas y, la acomodación es la reacomodación total de los esquemas frente a cambios al momento de enfrentar una situación desconocida en donde se incluye información nueva que no fue posible incorporar en esquemas antiguos, este proceso se desarrolla en una relación permanente entre equilibrio y desequilibrio. Piaget, desde el enfoque constructivista, afirmó que el aprendizaje si bien puede facilitarse, es cada persona quien reconstruye su propia experiencia interna; así, su descubrimiento principal fue que los seres humanos construyen su propio entendimiento y el aprendizaje es un proceso constructivo. El conocimiento en tal sentido, no es una copia fiel de la realidad sino que, conocer un objeto implica la actuación sobre él, su transformación y comprensión del proceso de dicha transformación. Desde luego, pese a ser compacta, existen críticas y límites de la teoría piagetiana, relacionadas con la incapacidad de explicar la plasticidad cerebral y la pertinencia de establecer estadios en el desarrollo humano. Existen una serie de teorías neopiagetianas relacionadas con el procesamiento de la información que incluye los procesos de atención y memoria en donde el aprendizaje ocurre de forma diferenciada según los dominios y áreas del cerebro que comprometa.

Aparece a continuación el enfoque cognitivo que, sin excluir al conductual, se enfoca en las habilidades del pensamiento, memoria y autovigilancia que permiten al individuo el razonamiento y la gestión de problemas y conflictos. El primer modelo que obedece a este enfoque se denomina modelo modal de procesamiento de la información –PI- en donde la cognición es el proceso complejo que tiene el cerebro para procesar la información al pasar por unas etapas: primero el registro sensorial (percepción), luego el almacenamiento en la memoria de corto plazo (información escogida) en donde la persona usa estrategias de codificación para que su cerebro retenga la información deseada y el almacenamiento en la memoria de largo plazo. Existen tipos de memoria a largo plazo, según la información que retengan y los factores que influyen en dicho proceso de memorización tales como el significado, la posición serial, el tipo de práctica que se realice con esa información, la organización y la transferencia e interferencia.

En esta línea aparece la metacognición como aquel control interno del pensar que está diseñado para asegurar que el aprendizaje tenga lugar, representa el pensar sobre el pensar. Se entiende como una estrategia de aprendizaje que involucra procesos que ayudan a aprender y a reconocer si se aprende o

no. Implica las actividades de: planeación de las metas, vigilancia del proceso, auto cuestionamiento, repercusión y evaluación.

El constructivismo como parte de esta tercera corriente psicológica intenta dar una explicación sobre la naturaleza del aprendizaje y sobre cómo los alumnos construyen en forma activa su propio conocimiento. La información se descubre mediante alguna actividad realizada por parte de los alumnos con el fin de que ella tenga algún significado para ellos. Existen tres tipos de conocimiento: exógeno cuando la influencia viene del mundo exterior del alumno y su realidad, endógeno cuando el conocimiento nuevo surge a partir de un conocimiento previo y el dialéctico que nace de las interacciones entre los aprendices y su ambiente. Aunque existen muchas vertientes del constructivismo todos en general parten de la premisa: que el conocimiento debe ser construido para que adquiera significado únicamente obtenido a través de la participación activa del alumno.

Las teorías del contexto o culturales establecen que las etapas y dominios planteados por el procesamiento de la información no pueden aislarse del contexto social y cultural, pues este resulta determinante e indisoluble de su proceso. De esta forma aparecen las ideas del psicólogo ruso Lev Vygotsky quien investigaba el aprendizaje de forma empírica para mejorar su prácticas de docencia, sus trabajos fueron redescubiertos en la década del setenta como alternativa teórica al constructivismo y conductismo predominantes.

La idea del aprendizaje humano es que se da en ambientes culturales y no se puede entender separado de ellos; las interacciones configuran y producen los procesos de pensamiento social cuyo origen es la cooperación y contribuyen a la configuración de procesos psicológicos superiores, pues estos aparecen primero entre dos o más personas y luego de forma individual. El aprendizaje se entiende como aquel complejo juego de intercambios de signos, símbolos, objetos en donde cada individuo empieza a reunir una serie de herramientas que ayuda a darle sentido al mundo. Aparece el concepto de mediación como central porque cada proceso psicológico está mediado, y estos se logran a través de herramientas de todo tipo: lenguaje, signos, símbolos y objetos de la cultura, tecnologías, juegos, juguetes, aparatos. Dentro de la teoría de Vygotsky aparecen conceptos como Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendida como el espacio entre lo que el estudiante sabe y lo que está listo para aprender. En tal sentido el aprendizaje es activo y continuo y se toma como una herramienta que posibilita el desarrollo de estadios superiores; los profesores y los sistemas educativos tienen un papel protagónico en el desarrollo cognoscitivo de los niños.

El concepto de interactividad se torna central tanto en Piaget como en Vygotsky porque se vuelve la condición mínima para que exista el aprendizaje, construir conocimiento por medio del puente del lenguaje es construir relaciones sólidas y duraderas: aprender es relacionar. En los últimos 30 años el constructivismo aparece como un adjetivo de uso no reflexivo, la corriente ha presentado varias transformaciones, se hace necesario entonces precisar de qué se habla cuando se hace referencia al constructivismo.

A partir de las teorías anteriores y entendidas como base para planteamientos sobre fenómenos más específicos del aprendizaje, se hace posible localizar diversos campos emergentes de investigación sobre el aprendizaje especialmente en el aula de clase. El documento localiza nueve campos emergentes provenientes de diferentes disciplinas que le otorgan una especificidad al aprendizaje según el área desde donde se aproxime, al respecto se encuentra: la secuenciación de actividades y objetivos educativos, planteados por B. Bloom y R. M. Gagné; la especificidad del aprendizaje de Thorndike relacionado con el contenido del aprendizaje; la autoeficacia y capacidades de autodirección de la persona en el aprendizaje; el aprendizaje significativo; el conocimiento por reconstrucción personal sintonizada con medios sociales; el culturalismo y aprendizaje situado; las neurociencias del aprendizaje; el lenguaje para aprender y la recapitulación cultural general y específica. Todos estos campos emergentes son el resultado de una dinámica conceptual sobre el aprendizaje y la multiplicidad de estudios que parten de la información de la psicología, la pedagogía

y otros campos de saber, estos campos emergentes posibilitaron la creación de nuevos programas de investigación e influenciaron su desarrollo.

Los programas de investigación derivados de los campos emergentes mencionados anteriormente más destacados son las pedagogías de la pregunta donde resultan programas como la enseñanza para la comprensión; el aprendizaje basado en problemas; el diseño universal para el aprendizaje; la pedagogía por proyectos y el texto libre de Celestin Freinet. Otros programas que sirvieron de base para el desarrollo de propuestas fueron los constructivismos con vertientes sociales e individuales; así mismo aparecen programas relacionados con la pedagogía crítica y los marcos de la didáctica tanto de la general como de la específica de cada disciplina; aparece la interactividad como el análisis total del acto educativo que dio origen al aprendizaje significativo.

Finalmente, esta primera parte cierra señalando los retos de los estudios sobre el aprendizaje para la actualidad entendiendo la apertura y participación de otras disciplinas en el marco del auge del reconocimiento del niño como sujeto de derechos. Además, es necesario entender las nuevas connotaciones, por ejemplo, una perspectiva del lenguaje que lo entiende como herramienta de comunicación que organiza y genera procesos mentales, y una visión del aula no como espacio físico sino como un contexto mental entendido a partir de los otros ambientes en donde se desarrolla el individuo.

Se destaca la aparición de otros enfoques relacionados con el carácter dialógico de la educación, así, el aprendizaje dialógico representa, entre otros existentes, a los modelos comprensivos y alternativas de las comunidades de aprendizaje. El aprendizaje desde este punto de vista abarca el contexto conformado por el aprendiz, el contenido o tema de aprendizaje, el enseñante orientador y las relaciones posibles entre estos agentes. La pregunta gira en torno a cómo por medio del abordaje se llegaría o no al aprendizaje dialógico entendiendo que pone en el centro al diálogo igualitario entre todos los miembros de la comunidad – profesorado, estudiantes, familias, entidades y voluntarios. En las comunidades de aprendizaje, Ramón Flecha y su equipo demostraron que los procesos de aprendizaje dependen más de la coordinación de todas las interacciones y actividades llevadas a cabo en todos los espacios de la vida del aprendiz y no solamente en los espacios de aprendizaje formales. La segunda parte del documento tiene como concepto central la mediación¹, entendiendo su relación con el aprendizaje como elemento que interviene en la dialéctica entre el sujeto y los objetos de conocimiento. La mediación, determina una forma particular de relación de un sujeto con los objetos del mundo; sin embargo, estas formas de relación han sido abordadas de maneras distintas que se ampliarán con detalle en el texto: desde el ámbito de la filosofía, como categoría relacional hegeliana (Sánchez López, 1985), en el derecho y su uso en la resolución de conflictos (Nadal, 2010), en la epistemología de las ciencias sociales, en la comunicación y el lugar de “los medios” (Martín-Serrano, 1986), y en la educación, fundamentalmente asociada con el concepto de mediación simbólica y sus divisiones dentro de la mediación pedagógica (Vygotsky, 1995a).

Este apartado termina con una elaboración conceptual que permite entender la mediación. Así, se describen las características del profesor que es mediador, los contextos de mediación como lugares donde se dan las interacciones de aprendizaje, la interacción mediática e intermediación y la intersubjetividad y mediación como elementos alrededor de la mediación que permiten elaborar una comprensión amplia del concepto trabajado.

La tercera parte del texto habla sobre la cognición. Esta es entendida como el término con el que se comprenden los procesos y habilidades mentales relacionadas con el conocimiento: atención, memoria, memoria de trabajo, juicio y evaluación, razonamiento, resolución de problemas y toma de decisiones, comprensión y producción de lenguaje, entre otros. Estos procesos cognitivos, a diferencia de lo planteado décadas atrás, se encuentran relacionados con los procesos emocionales.

¹ Este concepto se explica con mayor detalle en el módulo conceptual número II (Sobre la mediación).

MÓDULO - APRENDIZAJE

El documento describe las diferentes perspectivas teóricas planteadas para aproximarse a la cognición; en primer lugar describen el *Enfoque computacional* – combinación entre las teorías del reporte computacional del razonamiento con la teoría representacional de la mente – que intenta establecer procesos y mecanismos puntuales que utiliza la mente, para lograr una adecuada comprensión y explicación de la conducta humana.

Se encuentra también el enfoque de *Cognición serial y resolución de problemas* (Newell, Shaw, & Simon, 1958), en esta teoría se plantea que la mente funciona como un sistema de procesamiento serial de símbolos representables, afirma que la resolución de problemas involucra la inspección mental y la manipulación de estructuras de listas. Posteriormente se redefine esto en su hipótesis del sistema de símbolos físicos, así, afirman que el procesamiento simbólico es condición necesaria y suficiente para el comportamiento inteligente. Otra afirmación fundamental fue llamada la hipótesis del espacio del problema, en la cual se afirma que la resolución de problemas involucra la búsqueda a través de un espacio de estados candidatos generados por operadores. En principio el trabajo se direccionó hacia los problemas abstractos, por ejemplo, probar teoremas con lógica proposicional. Después, las investigaciones adecuaron el marco para explicar la cognición en dominios ricos semánticamente como solucionar problemas de palabras en física y termodinámica. La resolución de problemas no es una acción puramente mental ni apartada del contexto, sino que incorpora el razonamiento con la ejecución. Cuando se aprende de soluciones exitosas evoluciona la búsqueda sujeta hacia atrás en ejecución de habilidades informada. Sin embargo, a raíz de que estas facetas de la resolución humana de problemas no han recibido atención, los modelos computacionales han tendido a ignorarlos.

En tercer lugar se encuentra el *Conexionismo* entendido como una aproximación interdisciplinaria al estudio de la cognición al integrar elementos de los campos de la Inteligencia Artificial, Neurociencia, Psicología Cognitiva, y Filosofía de la Mente. Implementó modelos de redes neuronales con el fin de explicar aspectos cognitivos; propone que los fenómenos cognitivos se explican en relación a unos principios generales de procesamiento de la información (Procesamiento Paralelo Distribuido). Sirvió como marco para estudiar fenómenos cognitivos mediante el uso de arquitecturas de unidades simples de procesamiento, análogas a sistemas neuronales interconectados a través de conexiones con peso. *Grosso modo* el conexionismo mantiene que el conocimiento está codificado en la estructura del sistema de procesamiento, a diferencia de las aproximaciones simbólicas, en donde el conocimiento ya está listo para ser cambiado entre diferentes registros de memoria.

A continuación se presenta el *Constructivismo* que intenta explicar cómo los seres humanos crean sistemas para entender de forma significativa sus mundos y experiencias. Se aclara que existen vertientes del constructivismo, entre las que se encuentran aspectos en común y de discrepancia. El constructivismo estudia los modos en que las personas y las sociedades crean construcciones de su realidad, los constructivistas ven la realidad como nómeno –algo que está más allá del alcance de teorías, personales o científicas-, esto significa que se cierra la posibilidad de justificar nuestras creencias, fe, e ideología como seres humanos pues, el hombre se encuentra ante “circunstancias objetivas” fuera del hombre (Neimeyer, 1995). En este sentido, aunque la mayoría de autores desde esta perspectiva afirme que los significados construidos manifiestan un punto de vista, los constructivistas están en desacuerdo sobre implicaciones de esta afirmación, especialmente con opiniones frente a la naturaleza de la realidad, el origen del significado construido, y el mejor método para conducir la investigación psicológica. Existen el *Constructivismo epistemológico y hermenéutico*, *constructivismo piagetiano* y el *constructivismo social*, cada uno alimentado de unas teorías y autores particulares centrados en categorías específicas que les permitieron sentar las bases de una explicación científica del proceso de aprendizaje.

MÓDULO - APRENDIZAJE

Posteriormente se presenta la teoría denominada *orígenes culturales de la cognición*, que tiene lugar a partir de la necesidad de englobar la evolución cultural dentro del análisis de la evolución biológica humana, especialmente del desarrollo de las habilidades cognitivas. Los autores sostienen que el desarrollo de herramientas, símbolos, organizaciones y prácticas sociales influyeron en la evolución cognitiva del *Homo Sapiens*. De esta forma, se plantea que la transmisión social o cultural escala a mayor velocidad que el orden biológico. La hipótesis de Tomasello es que la gran cantidad de habilidades cognitivas y de productos mostrados por los seres humanos es resultado de un modo de transmisión cultural único de la especie. Al respecto, se presenta el *constructivismo Vygotskyano* en tanto pone en el centro la discusión del papel de la interacción social en el desarrollo de la cognición; señala además, los conceptos de *OSM* – Otro que Sabe Más – y la *Zona de Desarrollo Próximo* – ZDP – como elementos centrales para entender la teoría del psicólogo ruso. El OSM, hace referencia a alguien que tiene una mejor comprensión o mayor nivel de habilidad que el que está aprendiendo en relación a una tarea, concepto o proceso en particular; en la actualidad no sólo son pares o adultos, también incluye sistemas electrónicos de apoyo en el proceso de aprendizaje. Por su parte, la ZDP es definida por Vygotsky como la distancia entre el “nivel actual de desarrollo determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de problemas bajo guía de adultos o en colaboración con pares más capaces”. En la ZDP al estudiante debe dársele una asistencia apropiada que devendría en la capacidad para alcanzar la tarea –andamiaje –. Cuando el estudiante logra entender la tarea, el andamiaje se puede retirar y el estudiante completaría la tarea por sí mismo.

Otra teoría descrita se denomina la *cognición situada*, afirma que el conocimiento no puede ser separado de la acción, argumentando que todo conocimiento está situado en una actividad vinculada a contextos sociales, físicos y culturales. Lo anterior supone cambios epistemológicos a partir del empirismo; los teóricos de esta perspectiva sugieren un modelo de conocimiento y aprendizaje que estudia la acción más que el almacenamiento y recuperación de conocimiento conceptual. Dicho de otro modo, la cognición no está separada del contexto, así, el conocimiento sólo existe *in situ* – contexto, actividad, gente, cultura y lenguaje. De esta forma, el aprendizaje se ve más desde el desempeño efectivo de un individuo pasando por situaciones, que en términos de acumulación de conocimiento, pues, lo que se sabe está co-determinado por el agente y el contexto. Esta perspectiva objeta el dualismo mente–cuerpo y persona–ambiente, se asimila al contextualismo funcional.

A continuación se presenta la *Cognición encarnada* definida como un campo de investigación creciente en la ciencia cognitiva que destaca el rol formativo que desempeña el ambiente en los procesos de desarrollo cognitivo; desde esta perspectiva se sostiene que los procesos cognitivos se desenvuelven cuando un sistema potentemente integrado emerge de interacciones en tiempo real y dirigidas a objetivos entre organismos y sus ambientes. La naturaleza de esas interacciones influencia la formación y eventualmente especifica la naturaleza de las capacidades cognitivas que se desarrollan. Existen diferentes formas de cognición encarnada a partir de cada sub-campo que la comprende, todas esas concepciones conservan una condición necesaria para la cognición encarnada, en donde la noción básica de encarnación se entiende como la forma única en que las capacidades sensoriomotrices de un organismo le permiten interactuar complacientemente con su ambiente. Todas las concepciones de este tipo de cognición también comparten la meta de desarrollar explicaciones cognitivas que comprendan cómo la mente, el cuerpo, y el mundo interactúan recíprocamente y se afectan entre sí para promover el éxito adaptativo de un organismo.

A continuación se muestra la *Cognición distribuida* definida como una teoría psicológica que afirma que el conocimiento recae en el ambiente físico y social del individuo. Esta teoría incluye interacciones entre la gente con recursos y materiales en el ambiente. La cognición distribuida hace referencia a una perspectiva en torno a toda la cognición y no a un tipo en particular. Se distingue por tres principios teóricos relacionados: el primero está vinculado a la unidad de análisis para la

MÓDULO - APRENDIZAJE

cognición; la cognición distribuida busca los procesos cognitivos en donde sea que puedan ocurrir, basados en las relaciones funcionales de los elementos que participan juntos en el proceso. El segundo principio se relaciona con el rango de los mecanismos que participan en los procesos cognitivos: la cognición distribuida busca una clase más amplia de eventos cognitivos, y no espera que todos estén limitados por el cuerpo de un individuo. Existe la *cognición distribuida socialmente* que explora la relación de la racionalidad individual y grupal.

El segundo principio de la aproximación a la cognición distribuida es que la cognición es encarnada, así, no es accidental que haya cuerpos que determinen las relaciones con los ambientes inmediatos, la asociación de causas es un hecho fundamental de la cognición que la evolución diseñó en su beneficio. En los últimos años la idea de que la mente no es una máquina pasiva representacional cuya función es recrear modelos del mundo externo ha cobrado vigencia. Las relaciones entre los procesos internos y externos son más complejas, involucran coordinación a escalas de tiempo diferentes entre recursos internos – memoria, atención, función ejecutiva – y externos – objetos, artefactos, y materiales – a la mano que constantemente están alrededor.

Desde esta perspectiva en función de los ambientes de trabajo, los materiales son más que estímulos para un sistema cognitivo no corporizado; los materiales de trabajo son elementos del sistema cognitivo mismo, son parte central del modo como se percibe el mundo; así, aquellos materiales de trabajo bien diseñados constituyen el modo en que la gente piensa, ve y ejecuta actividades, es decir, son parte del sistema distribuido de control cognitivo.

Finalmente, aparece un tercer principio de la teoría de la cognición distribuida, el cual señala que el estudio de la cognición no es divisible del estudio de la cultura, pues los agentes viven en ambientes culturales complejos. Por un lado, esto quiere decir que la cultura surge a partir de la actividad humana en contextos históricos en la medida en que las estructuras mentales, materiales y sociales interactúan; por otro lado, plantea la cultura en forma de historia de unos artefactos materiales y prácticas sociales, perfila unos procesos cognitivos, específicamente procesos que se distribuyen entre agentes, artefactos, y ambientes. Se encuentra que la cognición no está aislada de la cultura en tanto ente de contenido en donde los procesos cognitivos de personas individuales operan, más bien, la cultura da forma a los procesos cognitivos de sistemas que sobrepasan los límites de los individuos.

La relación con la cultura es clave para entender la noción de ambiente en donde la gente se encuentra, este es, entre otras cosas, un depósito de recursos para aprender, resolver problemas, y razonar. Para cerrar este apartado se puede afirmar que la cultura es un proceso de acumulación de soluciones parciales a problemas encontrados frecuentemente; el residuo de actividad previa, evita tener que encontrar soluciones desde cero siempre que permite avanzar sobre el progreso de otros. Así mismo, la cultura provee herramientas intelectuales que posibilita la realización de cosas que no se podrían sin ellas, facilitando algunos aspectos, pero también puede opacar otras formas de pensamiento, llevando a creer que ciertas cosas no son posibles cuando son posibles si se ven desde un ángulo diferente. En conclusión, la cognición distribuida reintegra la cultura, el contexto, y la historia a la cognición, esto implicó la reestructuración de modelos explicativos anteriores así, la nueva visión de cognición relacionada con la cultura solicita rehacer el modelo individual de la mente.

En el último apartado se presentan los resultados de la búsqueda de antecedentes de investigación relacionados con procesos de aprendizaje, el sujeto que aprende y sus mediaciones. La búsqueda describe los hallazgos en ámbito internacional, nacional y distrital de las investigaciones en bases de datos especializadas (Scopus, Scielo, Redalyc, Dialnet, ERIC, Doaj, entre otras).

En el ámbito internacional la búsqueda se concentró en estudios de Argentina, Brasil, España, Estados Unidos, México y Reino Unido. De Argentina, se presentan dos investigaciones que estudian las interacciones verbales en favor de la comprensión textual; del contexto brasilero se

presentaron cinco artículos relacionados con la mediación docente en procesos de enseñanza y aprendizaje en aula; de España se muestran siete investigaciones alrededor de las mediaciones a partir de una perspectiva socio-constructivista, un trabajo desde el cambio conceptual y otro desde la transformación de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje; de Estados Unidos los antecedentes se centraron en cinco investigaciones del proceso de mediación, aprendizaje y construcción en el aula; de México destacan ocho investigaciones en torno al tema de mediación, aprendizaje y construcción de conocimiento; finalmente en el Reino Unido se reconoce una investigación relacionada con la interacción grupal como componente clave en el aprendizaje basado en grupo, pero que, su implementación en la práctica educativa resulta ineficiente. La investigación refiere estudios previos donde se discute sobre el uso de mapas conceptuales en tanto herramienta de representación del conocimiento que facilita la comunicación grupal y activa la cognición compartida.

En el contexto nacional, las investigaciones presentadas se relacionan con los procesos del aprender y sus mediaciones escolares; están producidas generalmente por grupos de investigación de las Universidades que cuentan con Facultades de Educación. Estas investigaciones obedecieron al interés de conocer cómo ocurre el aprendizaje en los niños y las niñas y cuáles podrían ser algunas herramientas de mediación. La revisión de las investigaciones desarrolladas en Colombia se enfocó en relación con los conceptos: aprendizaje, mediaciones, cognición, perspectivas que trabajan cognición desde lo social y construcción del conocimiento (dominios de saberes). Se organizó de manera cronológica y expuso el panorama general en torno a las construcciones hechas en el país. En Colombia la investigación relacionada con las mediaciones de manera general está relacionada con las tecnologías de información y comunicación. Existe, además, otro grupo de investigaciones interesadas por la acción del docente en los contextos educativos y otro grupo que indagó por las relaciones que se establecen entre los estudiantes y el aprendizaje.

Finalmente, la búsqueda en el ámbito distrital se localizó en diversas universidades o grupos de investigación, en cada una de ellas se evidencian los términos de mediación, aprendizaje y cognición de manera conjunta; se encuentran diez trabajos entre informes de investigación, textos y proyectos, cada uno describe la metodología y los hallazgos más importantes en relación con la conceptualización de los términos mencionados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ardèvol, E., Estalella, A., & Domínguez, D. (2008). La mediación tecnológica en la práctica etnográfica. In E. Ardèvol, A. Estalella, & D. Domínguez (Eds.), *La mediación tecnológica en la práctica etnográfica*. Barcelona: Universidad Abierta de Cataluña.
- Area, M. (2005). Las tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación Y Evaluación Educativa*, 11(1), 3–25.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un Punto de Vista Cognoscitivo* (2a ed.). México: Trillas.
- Avendaño, W. (2013). Un modelo pedagógico para la educación ambiental desde la perspectiva de la modificabilidad estructural cognitiva. *Luna Azul*, 36, 110–133.
- Bajtin, M. M. (1986). *Speech Genres & Other Late Essays*. Austin, TX: Texas University.
- Bandura, A. (1969). Social learning of moral judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 11(3), 275.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191.

MÓDULO - APRENDIZAJE

- Barrows, H. S. (1992). *The tutorial process*. Springfield, IL: Southern Illinois University School of Medicine.
- Bohlmann, N., & Weinstein, R. (2013). Classroom context, teacher expectations, and cognitive level: Predicting children's math ability judgments. *Journal of Applied Developmental Psychology, 34*(6), 288–298.
- Borzone, A. (2005). Conversar y comprender: El desarrollo de estrategias de comprensión, a través del discurso compartido. *Revista Mexicana de Psicología, 20*(2), 121–145.
- Borzone, A., & Rosemberg, C. (1994). El intercambio verbal en el aula: Las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia Y Aprendizaje, 67-68*, 115–132.
- Bower, G., & Hilgard, E. (2004). *Teorías del aprendizaje*. México: Trillas.
- Brandão, A. C. P., Leal, T. F., & Nascimento, B. E. S. (2013). Conversando sobre textos na alfabetização: o papel da mediação docente. *Cadernos CEDES, 33*(90), 215–236.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 158
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cabero, J., Duarte, A., & Barroso, J. (1997). La piedra angular para la incorporación de los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los contextos educativos: la formación y el perfeccionamiento del profesorado. *EDUTEC: Revista Electrónica de Tecnología Educativa, (8)*. Retrieved from <http://www.uib.cat/de-part/gte/revelec8.html>
- Calle, M., & Saavedra, L. (2009). La tutoría como mediación para el desarrollo autónomo del estudiante. *Tabula Rasa, 11*, 309–328.
- Campos, M. C. R. M., & Macedo, L. D. (2011). Desenvolvimento da função mediadora do professor em oficinas de jogos. *Psicologia Escolar E Educacional, 15*(2), 211–219.
- Canedo-Ibarra, S. P., Castelló-Escandell, J., García-Wehrle, P., Gómez-Galindo, A. A., & Morales-Blake, A. R. (2012). Cambio conceptual y construcción de modelos científicos precursores en educación infantil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 17*(54), 691–727.
- Carr, W. (1994). *Investigación-Acción*. Madrid: Diada.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Carriego, C. (2000). *Mediación Pedagógica*. Buenos Aires: Fundec.
- Cassany, D. (2000). De la gramática a la reflexión lingüística. *Novedades Educativas, 119*, 38–52.
- Centro Educativo Libertad. (2000). *De la multiplicidad de lenguajes, adquisición y desarrollo de la lecto escritura en el CEL*. Bogotá.
- Cheng, B., Wang, M., & Mercer, N. (2014). Effects of role assignment in concept mapping mediated small group learning. *Internet and Higher Education, 23*, 27–38.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Chiari, G., & Nuzzo, M. L. (1996). Psychological constructivisms: A metatheoretical differentiation. *Journal of Constructivist Psychology, 9*, 163–184.
- Chinn, C. A. (1998). A critique of social constructivism explanations of knowledge change. In B. Guzzetti & C. Hynd (Eds.), *Perspectives on conceptual change: Multiple ways to understand knowing and learning in a complex world* (pp. 77–115). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Christie, J., & Enz, B. (1992). The effects of literacy play interventions on preschoolers' play patterns and literacy development. *Early Education and Development, 3*, 205–220.
- Ciapuscio, H. (1996). El conocimiento tecnológico. *Redes, 3*(6), 177–194. 159

MÓDULO - APRENDIZAJE

- Colaço, V. D. F. R., Pereira, E., Chaves, H. V., Pereira Neto, F. E., & Sá, T. S. D. (2007). Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula. *Estudos de Psicologia*, 1(12), 47–56.
- Cole, M. (1989). Cultural Psychology: A Once and Future Discipline? In J. J. Berman (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, Cross-cultural Perspectives* (pp. 279–336). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cole, M. (2009). Using Wiki technology to support student engagement: Lessons from trenches. *Computers in Education*, 52, 141–146.
- Colegio Agustiniano San Nicolás. (2001). *Los fenómenos naturales como emergencias: De la certeza de las propiedades intrínsecas a la incertidumbre de las interacciones*. Bogotá.
- Colegio Manuelita Sáenz. (2000). *La correspondencia interescolar: Un circuito de vida*. Bogotá.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. *Infancia Y Aprendizaje*, 41, 131–142.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. In C. Coll, J. C. Palacios, & A. Marchesi (Eds.), *Psicología de la Educación* (pp. 435–453). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. (2001). Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación. In C. Coll, J. C. Palacios, & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, vol. 2: Psicología de la educación escolar* (pp. 29–64). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C., Mauri, T., & Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), 1–18.
- Coll, C., & Onrubia, J. (1998). A construação de significados compartilhados em sala de aula: atividade conjunta e dispositivos semióticos no controle e no acompanhamento mútuo entre professor e alunos. In C. Coll & D. Edwards (Eds.), *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional* (pp. 75–106). Porto Alegre: Artemed.
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos : el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza Supporting Learning in Educational Contexts : the Exercise of Educational Influence and the Analysis of Teaching. *Revista de Educación*, 33–70.
- Coll, C., Rochera, M. J., & Colomina, R. (2010). Usos situados de las TIC y mediación de la actividad conjunta en una secuencia instruccional de educación primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(21), 517–540. 160
- Collazos, C., Guerrero, L., & Vergara, A. (2001). Aprendizaje Colaborativo: Un cambio en el rol del profesor. In *Proceedings of the 3rd Workshop on Education on Computing*. Punta Arenas, Chile.
- Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (2001). *Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula*. (C. Coll & J. Palacios, Eds.) (Desarrollo.). Madrid: Alianza Editorial.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (1987). *Applied behavior analysis*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Córlica, J. L. (n.d.). *Comunicación y Nuevas Tecnologías: Su Incidencia en las Organizaciones Educativas*. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Correa, M. (2006). Contexto, interacción y conocimiento en el aula. *Pensamiento Psicológico*, 2(7), 133–148.

MÓDULO - APRENDIZAJE

- Correa, S. (2004). Evaluación del aprendizaje de ciencias en la educación primaria de Tamaulipas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(2), 119–151.
- Cuadrado, I., & Fernández, I. (2008). ¿Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en secundaria? Un estudio comparativo desde el análisis del discurso. *Infancia Y Aprendizaje*, 31(1), 3– 23.
- Da Silva, S. M. C., de Castro Almeida, C. M., & Ferreira, S. (2011). Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. *Psicologia Em Estudo*, 16(2), 219–228.
- Daniels, H. (2004). *Vygotsky and Pedagogy*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Davidson, D. (1994). *Filosofía de la psicología*. Barcelona: Anthropos.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz-Barriga, F. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: Un marco de referencia sociocultural y situado. *Tecnologías Y Comunicación Educativas*, 41. Retrieved from <http://72.14.209.104/>
- Duran, D., & Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Edwards, A., & Collison, J. (1996). *Mentoring and developing practice in primary schools*. Buckingham: Open University Press.
- Edwards, A., & Protheroe, L. (2004). Teaching by proxy: Understanding how mentors are positioned in partnerships. *Oxford Review of Education*, 30(2), 183–197. 161
- Einsenberg, M., & Berkowitz, R. (1990). *Information problem-solving: the big six skills approach to library and information skills instruction*. Norwood, NJ: Ablex.
- Eisner, E. (1994). *Procesos cognitivos y currículo*. Barcelona: Martínez Roca.
- Eisner, E. (1998). *Cognición y curriculum. Una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fainholc, B. (2004). *El concepto de mediación en la tecnología educativa apropiada y crítica*. *Educación*. Retrieved August 01, 2014, from <http://weblog.educ.ar/educacion-tics/archives/002461.php>
- Fast, L., Lewis, J., Bryant, M., Bocian, K., Cardullo, R., Rettig, M., & Hammond, K. (2010). Does math self-efficacy mediate the effect of the perceived classroom environment on standardized math test performance? *Journal of Educational Psychology*, 102, 729–740.
- Fernández, J. M. (2009). *Aprendiendo a escribir juntos: Multimodalidad, conocimiento y discurso*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Ferreiro, R. (2007). Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: El aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2).
- Ferreiro, R., & Calderón, M. (2003). *El ABC del aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. New York, New York, USA: University Park Press.
- Feuerstein, R. (2006). *Instrumental Enrichment*. Jerusalem: ICEL Publications.
- Feuerstein, R., Klein, P. S., & Tannenbaum, A. J. (1991). *Mediated Learning Experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implications*. Londres: Freund Publishing House.
- Feuerstein, R., & Reimer, M. (1980). Instrumental enrichment: Theoretical basis, goals, and instruments. *The Educational Forum*, 44(4), 401–423.
- Figueroa, A., & Guevara, I. (2010). *El juego de rol como mediación para la comprensión de emociones básicas: Alegría, tristeza, ira y miedo en niños de educación preescolar*. Pontificia Universidad Javeriana.

- Fisher, R., Myhill, D., Jones, S., & Larkin, S. (2010). *Using talk to support writing*. Londres: Sage.
- Flavell, J. H. (1982). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires: Paidós.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Fodor, J. (2000). *The mind doesn't work that way*. Cambridge, MA: The MIT Press. 162
- Forman, E. A., & Cazden, C. B. (1985). Perspectivas Vygostkianas: el valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia Y Aprendizaje*, 27-28, 134–157.
- Formosinho, J., & Formosinho, J. (2001). *Associação criança: um contexto de formação em contexto*. Braga, Portugal: Livraria Minho.
- García, V., & Ortiz, J. (2010). Efecto de una mediación tecnológica para el aprendizaje de las fracciones desde la concepción parte-todo en estudiantes de cuarto de primaria. *Magistro*, 4(8), 93–103.
- Gelman, R., & Cordes, S. (2001). Counting in animals and humans. In E. Dupoux (Ed.), *Language, brain, and cognitive development: Essays in honor of Jacques Mehler* (pp. 279–301). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Gómez, A. (2009). Un análisis desde la cognición distribuida en preescolar. El uso de dibujos y maquetas en la construcción de explicaciones sobre órganos de los sentidos y el sistema nervioso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 403–430.
- Gómez, M. (2009). Mediación para la comprensión lectora en escuelas rurales de San Gil, Santander, Colombia. *Revista Docencia Universitaria*, 8(1).
- Gómez-López, L., & Gómez-Castro, A. (2012). El aprendizaje mediado entre compañeros para el manejo de programas computacionales. *Revista Electrónica Sinéctica*, 38, 1–12.
- González, J. (2007). Debates en el aula preescolar a partir de cuentos. Estudio comparado en España y México. *Perfiles Educativos*, 29(118), 54–78.
- Greeno, J. G. (1994). Gibson's affordances. *Psychological Review*, 101(2), 336–342.
- Gutiérrez, M., Ball, M., & Márquez, E. (2008). Signo, significado e intersubjetividad: una mirada cultural, 12(43), 689–695.
- Guzmán, K., & Rojas, S. (2012). Escritura colaborativa en alumnos de primaria, un modo social de aprender juntos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 217–245.
- Haywood, H., Brooks, P., & Burns, S. (1991). Cognitive curriculum for young children. In A. Costa (Ed.), *Developing minds programs for teaching thinking* (pp. 107–109). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curricular Development.
- Hollan, J., Hutchins, E., & Kirsh, D. (2000). Distributed cognition: Toward a new foundation for human-computer interaction research. *ACM Transactions on Computer-Human Interactions*, 7(2), 174–196.
- IED Instituto Técnico Internacional. (2001). *Ecosistemas escolares como herramientas para evaluar procesos de desarrollo de pensamiento*. Bogotá.
- IED Manuelita Sáenz. (2006). *Veo, juego, leo, escribo rodando por mi ciudad*. Bogotá.
- Institución Académica Costa Rica. (2001). *La tecnología como agente de cambio de las prácticas educativas en matemáticas*. Bogotá.
- Instituto Nacional de Educación Media INEM Santiago Pérez. (n.d.). *Hacia la excelencia académica: La palabra como vehículo de interacción y cultura*. Bogotá.
- Instituto Nacional de Evaluación y Asesoramiento Educativo, Neturity, & Fundación Germán Sánchez Ruipérez. (2007). *Las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación. Informe sobre la implantación y el uso de las TIC en los centros docentes de educación*

primaria y secundaria. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Retrieved from <http://www.oei.es/tic/TICCD.pdf>

- Johnson, D. (1998). *Cooperation in the Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. (1999). *Critical issue: Addressing the literacy needs of emergent and early readers*. Retrieved August 03, 2014, from <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/content/contareas/reading/li100.htm>
- Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 93, 429–445.
- Kaimii. (1986). *El niño reinventa la aritmética*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Kershner, R., Warwick, P., Mercer, N., & Kleine Staarman, J. (2014). Primary children's management of themselves and others in collaborative group work: "Sometimes it takes patience..." *Education 3-13*, 42(2), 201–216.
- Kintsch, W. (1992). How readers construct situation models for stories. The role of syntactic cues and causal references. In A. F. Healy, S. M. Kosslyn, & R. M. Shiffrin (Eds.), *From learning processes to cognitive processes* (pp. 261–178). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kuklinski, M., & Weinstein, R. (2001). Classroom and developmental differences in a path model of teacher expectancy effects. *Child Development*, 72, 1554–1578.
- Labarrere, A. (n.d.). Bases conceptuales de la mediación y su importancia actual en la práctica pedagógica.
- Labarrere, A. (2003). Funcionamiento cognitivo y desarrollo en ZDP. *Pensamiento Educativo*, 32, 141–154.
- Landazábal, D. P. (2010). Mediación en entornos virtuales de aprendizaje: análisis de las estrategias metacognoscitivas y de las herramientas comunicacionales. In *Cognición, aprendizaje y currículo*. Bogotá: Universidad del Bosque.
- Larreamendy-Joerns, F. (2002). Ciencia cognitiva y educación: Más allá de la falacia de la aplicación. In *Discusiones en la Psicología Contemporánea* (pp. 153–172). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 164
- Lim, W., So, H., & Tan, S. (2010). eLearning 2.0 and new literacies: Are social practices lagging behind? *Interactive Learning Environments*, 18(3), 203–218.
- Maimone, E. H., & Tomás, D. N. (2005). Observação do educador infantil pela escala de empenho do adulto. *Psicologia Escolar E Educacional*, 9(2), 269–278.
- Mares, G., Guevara, Y., Rueda, E., Rivas, O., & Rocha, H. (2004). Análisis de las interacciones Maestra - Alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en primaria. *Investigación*, 9(22), 721–745.
- Martín-Barbero, J., Orozco, G., Narváez, A., & Valencia, D. G. (2002). Medios, mediaciones y tecnologías. *Signo Y Pensamiento*, 41(21), 12–20.
- Martínez, J. M. (1988). *Modificabilidad Cognitiva y Programa de Enriquecimiento Instrumental (Esquemas para la Comprensión y Práctica del Modelo de Reuven Feuerstein)*. Madrid: Instituto Superior S. Pío X.
- Martínez, R. D., Montero, Y. H., & Pedrosa, M. E. (2000). Aprendizaje significativo, contexto y mediación simbólica. In M. A. Moreira, J. A. Valadares, C. Caballero, & V. D. Teodoro (Eds.), *Teoria da Aprendizagem Significativa. Contributos do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa*. Peniche, Portugal.
- Martín-Serrano, M. (1986). *La producción social de comunicación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín-Serrano, M. (1987). *La mediación social*. Madrid: Akal Editores.

- Martín-Serrano, M. (1997). La mediación de los medios. In J. Martín-Barbero & A. Silva (Eds.), *Proyectar la comunicación* (pp. 137–156). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2008). The seeds of time: Why classroom dialogue needs a temporal analysis. *Journal of the Learning Sciences*, 17(1), 33–59.
- Mercer, N., Warwick, P., Kershner, R., & Kleine Staarman, J. (2010). Can the interactive whiteboard help to provide "dialogic space" for children's collaborative activity? *Language and Education*, 24(5), 367–384.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Montealegre, R. (2005). La actividad humana en la psicología histórico-cultural. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 23, 33–42.
- Morin, E. (1999). *La cebeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morrow, L. M., & Rand, M. K. (1991). Promoting literacy during play by designing early childhood classroom environments. *The Reading Teacher*, 44(6), 396–402.
- Moskaliuk, J., Kimmerle, J., & Cress, U. (2009). Wiki-supported learning and knowledge building: Effects of incongruity between knowledge and information. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25, 549–561.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Smith, T. A., Garden, R. A., Gregory, K. D., González, E. J., ... O'Connor, K. M. (2002). *Marcos teóricos y especificaciones de evaluación de TIMSS 2003*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- Muraro, S. (2005). *Una introducción a la informática en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Nadal, H. (2010). La mediación: Una panorámica de sus fundamentos teóricos. *Revista Eletronica de Direito Processual*, 5(4), 116–145.
- National Research Council. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Neimeyer, R. A. (1995). An invitation to constructivist psychotherapies. In A. R. Neimeyer & M. J. Mahoney (Eds.), *Constructivism in Psychotherapy* (pp. 1–8). Washington, DC: American Psychological Association.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (1993). Access to print for children of poverty: Differential effects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal*, 30(1), 95–122.
- Newell, A., Shaw, J. C., & Simon, H. A. (1958). Elements of a theory of human problem solving. *Psychological Review*, 65, 151–166.
- Newell, A., & Simon, H. A. (1976). Computer science as empirical enquiry: Symbols and search. *Communications of the ACM*, 19, 113–126.
- Norman, D. A. (1998). *The design of everyday things*. Londres: The MIT Press.
- Novak, J. D. (1982). *Teoría y Práctica de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a Aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- O'Connell, S., & O'Connor, K. (2007). *Introduction to communication: Grades preK-2. The math process standards series*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- O'Connor, M. C. (1998). Language socialization in the mathematics classroom: Discourse practices and mathematical thinking. In M. Lampert & M. L. Blunk (Eds.), *Talking mathematics in school: Studies of teaching and learning* (pp. 17–55). New York, NY: Cambridge University Press.

- Osorio, Y. (2006). Hacia la construcción del conocimiento: entre el signo, el objeto y el sujeto. *Grafías*, 3, 1– 17.
- Pappas, C. (1991). Fostering full access to literacy by including information books. *Language Arts*, 68, 111– 151.
- Pappas, C. (1993). Is narrative “primary”? Some insights from kindergartners’ pretend reading of stories and informational books. *Journal of Reading Behavior*, 25, 97–127.
- Perinat, A. (1986). *La comunicación preverbal*. Barcelona: Avesta.
- Perinat, A. (2002). De Vygotski a la psicología cultural. In *Seminario Doctoral “Vygotsky y la psicología cultural.”* Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.
- Perinat, A. (2006). Vygotsky: Revisión crítica y actualización de su teoría del desarrollo social-cultural y de la mediación semiótica. In *Seminario Inaugural del Doctorado en Educación dictado en la Universidad de Los Andes*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.
- Perry, K., Donohue, K., & Weinstein, R. (2007). Teaching practices and the promotion of achievement and adjustment in first grade. *Journal of School Psychology*, 45, 269–292.
- Piaget, J. (1969a). *Biología y Comportamiento*. México: Siglo Veintiuno.
- Piaget, J. (1969b). *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Piaget, J. (1972). *El Nacimiento de la Inteligencia en el Niño*. Madrid: Aguilar.
- Piaget, J. (1980). *Problemas de psicología genética*. Barcelona: Ariel.
- Pifarré, M., & Li, L. (2012). Teaching how to learn with a wiki in primary education: What classroom interaction can tell us. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(2), 102–113.
- Porlán, R. (1998). Pasado, presente y futuro de las didácticas de las ciencias. *Enseñanza de Las Ciencias*, 16(1), 175–185.
- Prieto, J. L. (1999). *¿Cómo aprendemos a compartir los contenidos culturales?*
- Puche-Navarro, R. (1993). ¿Por qué volver a Piaget? In R. Puche-Navarro & C. Gillieron (Eds.), *¿Volver a Piaget?* Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Ribes, E., & López, F. (1985). *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Riviere, A. (1984). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Aprendizaje Visor. 167
- Rochera, M. J., de Gispert, I., & Onrubia, J. (1999). Organización social del aula, formas de interactividad y mecanismos de influencia educativa. *Investigación En La Escuela*, 39, 49–62.
- Rodríguez, W. (2003). Interacción social y mediación semiótica: Herramientas para reconceptualizar la relación desarrollo-aprendizaje. *EDUCERE*, 6(20), 369–379.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Londres: Oxford University Press.
- Rojas-Drummond, S. M., Mazón, N., Fernández, M., & Wegerif, R. (2006). Explicit reasoning, creativity and co-construction in primary school children’s collaborative activities. *Journal of Thinking Skills Creativity*, 1(2), 84–94.
- Rojas-Drummond, S. M., & Peón, M. (2004). Exploratory talk, argumentation and reasoning in mexican primary school children. *Learning and Instruction*, 13(86), 653–670.
- Romero, P. (2003). *Evaluación y procesos de pensamiento para el aprendizaje significativo*. Bogotá.
- Rosas, M., & Vargas, M. (2010). *Análisis sobre la incidencia de la aplicación de tecnologías en el colegio liceo de cervantes - uso del tablero digital*. Pontificia Universidad Javeriana.

- Rosemberg, C. R., Borzone de Manrique, A. M., & Diuk, B. (2003). La lectura de textos expositivos: Estrategias de interacción para acercar los textos a los niños. *Revista Mexicana de Psicología*, 20(2), 121–145.
- Rumelhart, D. E., Hinton, G. E., & Williams, R. J. (1986). Learning internal representations by error propagation. In D. E. Rumelhart, J. L. McClelland, & The PDP Research Group (Eds.), *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition* (pp. 318–362). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Sánchez López, J. (1985). Mediación, metáfora, complejidad. *Revista de Filosofía*, 26, 47–83.
- Schvarstein, L. (2004). La mediación en el contexto escolar. *Poiésis: Revista Electrónica de Psicología Social*, 7, 1–21.
- Shaw, R. E., Turvey, M. T., & Mace, W. M. (1982). Ecological psychology. The consequence of a commitment to realism. In W. Weimer & D. Palermo (Eds.), *Cognition and the Symbolic Processes* (pp. 159–226). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Sisto, V. M. (1998). *Del Signo al sentido*. Santiago: Centro de Investigaciones Sociales.
- Sivieri, H. D. O., Maimone, E. H., & Oliveira, A. P. (2012). Avaliação do perfil mediacional de uma professora da educação infantil. *Psicologia Escolar E Educacional*, 16(1), 105–112.
- Smith, M. W., Dickinson, D. K., Sangeorge, A., & Anastasopoulos, L. (2002). *Early language & literacy classroom observation*. Baltimore: Paul Brookes.
- Smolka, A. L., De Goes, M. C., & Pino, A. (1995). The constitution of the subject: a persistent question. In J. Wertsch, P. Del Río, & A. Álvarez (Eds.), *Sociocultural Studies of Mind* (pp. 165–187). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Stodolsky, S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona: Paidós.
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Monsenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 727–757). New York, NY: Longman.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tharp, R. G., Estrada, P., Stoll-Dalton, S. Y., & Yamauchi, L. A. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Tharp, R., & Gallimore, R. (1991). *The instructional conversation: teaching and learning in social activity*. Santa Cruz, CA: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Retrieved from <http://www.ncbe.gwn.edu/miscpubs/ncrcdssl/rr2.htm>
- Tochon, P., & Munby, H. (1993). Novice and expert teachers' time epistemologies: A wave function from didactics to pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 9(2), 205–218.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Torreblanca, O., & Rojas-Drummond, S. (2010). Mediación tecnológica para el desarrollo de habilidades de observación en estudiantes de Psicología: un enfoque socioconstructivista. *Perfiles Educativos*, 32(127), 58–84.
- Tuckman, B. W., & Monetti, D. M. (2011). *Psicología educativa*. México: Cengage Learning.
- Tuñón, M., & Pérez, M. (2009). Características del discurso en el aula de clase como mediación para el desarrollo de pensamiento crítico. *Zona Próxima*, 11, 144–159.

MÓDULO - APRENDIZAJE

- Tyson, L., Venville, G. J., Harrison, A. G., & Treagust, D. (1997). A multidimensional framework for interpreting conceptual change events in the classroom. *Science Education*, 81(4), 387–404.
- Uribe, J. J. (2002). *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá: CESO.
- Valdebenito, V., & Duran, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: Efectos de la fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva Educativa*, 52(2), 154–176.
- Valencia, N. (2013). *Fundamentación del centro de estudio para la mediación y el aprendizaje virtual*. Medellín, Colombia: Fundación Universitaria Católica del Norte. Retrieved from <http://www.ucn.edu.co/sistema-investigacion/Documents/sistema-investigacion-innovacion/FundamentacionConceptualCentrosEstudio/CentroEstudioMediacionAprendizajeVirtual.pdf>
- Valls Plana, R. (1971). *Del yo a nosotros*. Barcelona: Laia.
- Valsiner, J. (2001). Process structure of semiotic mediation in human development. *Human Development*, 44(2-3), 84–97.
- Vásquez-Arrieta, T. (2009). Comunicación, lenguaje y pedagogía: Una mirada desde las mediaciones. *Folios*, 29, 27–36.
- Vega, G., Rojas-Drummond, S., & Mazón, N. (2008). Apropiación de habilidades para evaluar información: Estudio con alumnos de educación primaria. *Investigación Bibliotecológica*, 22(45), 79–103.
- Vega, M., Rodríguez, D., & García, M. (2013). Avances acerca de los efectos del aprendizaje cooperativo sobre el logro académico y las habilidades sociales en relación con el estilo cognitivo. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 155–174.
- Velasco, A. (2007). Un sistema para el análisis de la interacción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(3), 1–12.
- Villalta, M., Assael, C., & Martinic, S. (2013). Conocimiento escolar y procesos cognitivos en la interacción didáctica en la sala de clase. *Perfiles Educativos*, 35(141), 84–96.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica-Grijalbo.
- Vygotski, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotski, L. S. (1993). Pensamiento y lenguaje. In *Obras Escogidas II*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. S. (1995a). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In L. S. Vygotski (Ed.), *Obras Escogidas III*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. S. (1995b). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotski, L. S. (1996). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica. 170
- Wang, P., & D., S. (1998). A cognitive model of document use during a research project. Study I. Document selection. *Journal of the American Society for Information Science*, 49(2), 115–133.
- Wayne, A., DiCarlo, C., Burts, D., & Benedict, J. (2007). Increasing the literacy behaviors of preschool children through environmental modification and teacher mediation. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(1), 5–16.

MÓDULO - APRENDIZAJE

- Webb, N. M. (1991). Task-related verbal interaction and mathematics learning in small groups. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22, 366–389.
- Wegerif, R. (2007). *Dialogic education and technology*. New York, NY: Springer.
- Weinstein, R., Marshall, H., Sharp, L., & Botkin, M. (1987). Pygmalion and the student: Age and classroom differences in children's awareness of teacher expectations. *Child Development*, 58, 1079–1093.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Wells, G., & Mejía, R. (2005). Hacia el diálogo en el salón de clases: Enseñanza y aprendizaje por medio de la indagación. *Revista Electrónica Sinéctica*, 26, 1–19.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la Formación Social de la Mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1997). Narrative tools of history and identity. *Culture and Psychology*, 3(1), 5–21.
- Wertsch, J., Álvarez, A., & Del Río, P. (1995). *Sociocultural studies of mind*. New York, New York, USA: Cambridge University Press.
- Woo, M., Chu, S., Ho, A., & Li, X. (2011). Using a wiki to scaffold primary-school students' collaborative writing. *Educational Technology & Society*, 14(1), 43–54.
- Yaden, D. B., Rowe, D. W., & MacGillivray, L. (1999). *Emergent literacy: A polyphony of perspectives*. Ann Arbor, MI: CIERA.
- Young, H., & Reifel, S. (2011). Promoting children's communication: A Kindergarten Teacher's Conception and Practice of Effective Mathematics Instruction. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(2), 194–210.
- Zapata, B., & Restrepo, M. (2013). Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 11(1), 217–227.

OBSERVACIONES GENERALES

El documento se divide en cuatro partes, las primeras tres son de orden conceptual; para efectos de la organización de los módulos se decidió extraer la segunda parte acerca de la mediación con el fin de complementar el módulo II. En ese sentido, aquí se explican con mayor detalle los conceptos de aprendizaje y cognición como fueron trabajados en el documento presentado por la Universidad Nacional.

Como aporte al documento, se recomienda una revisión más específica del uso que se hace de los conceptos Aprendizaje y Cognición, pues si bien están relacionados, parece haber una remisión de orden circular entre ellos, de esta forma cuando se habla del aprendizaje la remisión directa se da hacia la cognición y viceversa.

Es importante que en el documento se tenga cuidado con algunas afirmaciones que pueden conducir a un cierto anacronismo, por ejemplo, cuando se afirma que Comenio habló ya del aprendizaje en el siglo XVII, pues este concepto como bien lo mostró el mismo texto ha pasado por diferentes transformaciones a lo largo del tiempo y, de hecho, sólo con el desarrollo de las ciencias experimentales adquirió una connotación más cercana a la que tiene hoy. Algo similar ocurre con la idea que en las discusiones que hay sobre el aprendizaje necesariamente se actualicen formas de pensar de la filosofía griega sobre la relación entre ideas y materia. Debe anotarse también que la mención a Pestalozzi como parte del movimiento de Escuela Nueva es errada, pues dicho movimiento es de principios del siglo XX y este pedagogo vivió entre 1746 y 1828.

Algunas veces el documento maneja sinonimia entre los conceptos conocimiento e información.

**DOCUMENTO COMPLEMENTARIO 1: INFORME CORRESPONDIENTE AL
PRODUCTO 1 DEL COMPONENTE ESCUELA, CURRÍCULO Y PEDAGOGÍA -
ÁMBITO DE SABERES, MEDIACIONES Y COMUNIDAD**

Tipo de documento	Fragmento- Documento descriptivo
Autor(es)	Fanny Blandón Ramírez – Contrato 030 de 2014
Publicación	Sin publicar
Palabras Claves	Mediación, mediación pedagógica, mediación cultural y mediación tecnológica

DESCRIPCIÓN

Fragmento del documento descriptivo con los lineamientos de la formulación técnica y académica de la convocatoria pública de los estudios: 1. “Estudio sobre los procesos del aprender y sus mediaciones en los escolares del distrito capital” y 2. “Estudio sobre saberes y mediaciones en torno a la relación escuela y familia”. El documento se organiza en dos apartados. En el apartado 1 se presentan los lineamientos para la formulación académica sugeridos para estructurar la convocatoria pública; desarrolla: sentidos de la investigación, aproximación conceptual, punto de partida para cada estudio, tipos de investigaciones posibles, rutas metodológicas posibles y relación teoría-práctica.

Específicamente, este apartado se ocupa de la aproximación a la noción de aprendizaje.

CONTENIDOS

El estudio “sobre los procesos del aprender y sus mediaciones en los escolares del distrito capital” intenta aproximarse a la pregunta por el sujeto que aprende y las mediaciones presentes en los procesos de aprendizaje. Su objeto de reflexión fueron los ciclos 1 y 2 de la educación básica primaria; en siguientes fases del Estudio se abordaron perspectivas investigativas sobre los estudiantes de ciclos 3, 4 y 5.

El estudio pretendió consolidar diversas acciones y frentes de trabajo: En primer lugar, intentó consolidar una perspectiva investigativa para aportar a la construcción de un marco conceptual sólido con el fin de enriquecer el componente de Escuela, Currículo y Pedagogía. Se buscó la consolidación de rutas conceptuales que alimentaran la construcción de un marco general, desde donde acompañar procesos de investigación con las comunidades escolares relacionadas con el IDEP. Además, se planteó promover acciones en el marco de las cinco claves para la educación propuestas por el IDEP en el año 2013, en tanto la tercera clave es “Comprender cómo se aprende: base para disponer las condiciones de la enseñanza” se considera en relación con el estudio; en tercer lugar, se quiere generar acciones específicas para vincular a las instituciones educativas con el IDEP, para resignificar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Finalmente, se procura la participación argumentada y propositiva a nivel regional sobre la construcción de políticas públicas educativas.

El “Estudio sobre los procesos del aprender y sus mediaciones en los escolares del distrito capital” refiere al concepto de aprendizaje a partir de diferentes perspectivas, particularmente psicológicas y pedagógicas que ofrecen miradas diferentes sobre dicho objeto. El aprendizaje se define como el proceso por medio del cual un sujeto adquiere conocimientos sobre objetos, procesos y fenómenos y además formas de comportamiento, aptitudes y valores. Se describe que la literatura relacionada al aprendizaje lo describe como un proceso condicionado a factores internos o desarrollo intelectual y factores externos o contexto de aprendizaje.

Se reconocen diferentes perspectivas para aproximarse al aprendizaje, una revisión bibliográfica sugerida por el documento señala la influencia que tienen en el aprendizaje las condiciones o factores externos e internos en el proceso, siendo considerados como factores esenciales en cualquier situación de aprendizaje (Variables interpersonales, intrapersonales y contextuales). A partir de la comprensión de las diferentes variables que intervienen en el aprendizaje, se hacen aproximaciones a la pregunta sobre cómo se produce el aprendizaje; al respecto, cada teoría ubicada en un contexto y época determinada, por medio de un enfoque particular da una respuesta a la pregunta. Según la autora, principalmente 4 teorías han proporcionado mayor información a la pregunta sobre los procesos de aprendizaje: conductismo, constructivismo, histórico- social y aprendizaje significativo. Luego de una breve descripción y unas características específicas de cada teoría el énfasis que pone en cada aspecto, sea el desarrollo, los procesos de interacción, la enseñanza didáctica o la adaptabilidad de conductas que puedan expresarse de forma observable. De igual forma puede situarse un papel central a un sujeto, bien sea el propio alumno como activo en la teoría psicogenética de Piaget o el maestro en la construcción de material didáctico de Ausubel y el aprendizaje significativo.

De otra parte, existen tipos de aprendizaje diferentes que se sitúan de acuerdo a la descripción de las condiciones estos son: Aprendizaje memorístico, Aprendizaje colaborativo, Aprendizaje estratégico, Aprendizaje recíproco, Aprendizaje significativo, Aprendizaje de conceptos, Aprendizaje de principios, Aprendizaje por descubrimiento y Aprendizaje de resolución de problemas.

El objeto era identificar las perspectivas teóricas que sustentan las propuestas escolares planteadas para que los estudiantes construyan aprendizajes, el documento plantea una relación entre el aprendizaje con el tipo de configuración didáctica que se plantee y con el concepto de mediación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D.P.; Novak, J.D. Y Hanesian, H. (1983). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México, Editorial Trillas. Traducción al español, de Mario Sandoval.
- Bisquerra, R. (Coordinador) (2009) Manual de metodología de la investigación educativa. Madrid: Editorial La Muralla.
- Flores Talavera, Gabriela. (2011) Estado del arte. Revista: “Formando Investigadores”. GFT Blogspot. México

MÓDULO - APRENDIZAJE

- Freire, Pablo. (1999) La educación en la ciudad. México: ED. Siglo XXI.
- Torío López, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Aula Abierta*. No. 83.
- Universidad de Antioquia (2003) Seminario Estudios de usuarios. Escuela Interamericana de Bibliotecología.
- Vigotsky, L. S. (1987) Historia del desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores, Ed. Científico Técnica, Ciudad de la Habana, Cuba.
- Vinyamata, Eduard (2003) “Comprender el conflicto y actuar educativamente”, en Vinyamata, E. (ed.), *Aprender del Conflicto. Conflictología y educación*, Barcelona: Graó.

OBSERVACIONES GENERALES

El documento señalado corresponde a un fragmento de orden conceptual referido a la noción de aprendizaje y a las teorías principales desde donde es posible acercarse a la pregunta sobre cómo se aprende.

La mediación se relaciona de forma estrecha con la forma como los estudiantes construyen aprendizaje y comparte un espacio en dicha relación con una configuración didáctica particular.

El documento se ocupa en hacer precisiones técnicas y justificación de los requerimientos del documento. En tal sentido, la aproximación conceptual queda reducida a un par de páginas en las cuales se articula con la noción mediación.

MÓDULO - APRENDIZAJE

DOCUMENTOS SUGERIDOS		
Autor(es)	Número de contrato	Título del documento
Luis Eduardo Mejía	78 de 2012	1 – Documento parcial de las directrices emocionales del proyecto, marco general
		2 – Documento parcial de las directrices emocionales del proyecto referenciación artística
		3 – Documento final de resultados sobre directrices emocionales del proyecto
Ligia Ivette Asprilla .de Romero	11 de 2012	1 – Documento que incluye la ruta de trabajo con las instituciones participantes y la planeación de los encuentros de socialización del material pedagógico para los colegios de la ciudad, especificando objetivos, temáticas y metodologías a desarrollar.
		2 – Documento que incluye el módulo 1 del material pedagógico Inteligencia Musical
		3 – Material sonoro para el módulo 2
		4 – Documento que incluye el módulo 2 del material pedagógico: Desarrollo de la audición musical
Fabián Alexander Quiroga Laguna	112 de 2012	1 – Documento que incluya la ruta de identificación de instituciones con potencial de participación en el modelo de inteligencia musical
		2 – Documento que incluya a los instrumentos de registro de trabajo de campo con su debida fundamentación conceptual y metodológica
		3 – Documento con los resultados de la implementación en cada una de las instituciones participantes
		4 – Artículo de carácter publicable con los resultados del proceso realizado
Yolanda Blanco Carrillo	91 de 2012	1 – Un documento que describa la ruta de convocatoria y selección de los colegios, orientadores y docentes de ciclo inicial que participarán en el proyecto
		2 – Documento que recoja los lineamientos y resultados generales de la caracterización de las instituciones participantes, de acuerdo con las pautas dadas por la supervisora del contrato
		3 – Documento que describa los principales hallazgos y tendencias del proceso de valoración realizado con los estudiantes de ciclo inicial de las instituciones participantes y las orientaciones para la realización de la adaptación del modelo, con base en los resultados
		4 – Un artículo de carácter publicable con los resultados del proceso

MÓDULO - APRENDIZAJE

<p align="center">Geidy Maritza Ortiz Espitia</p>	<p align="center">93 de 2012</p>	<p>1 – Un documento con la propuesta de actualización profesional y acompañamiento que se realizará con los orientadores y docentes de ciclo inicial de los colegios participantes, desde el área de procesos cognoscitivos y factores neuropsicológicos que intervienen en el aprendizaje</p> <p>2 – Un documento con la caracterización de las instituciones participantes desde el área de desarrollo de procesos cognoscitivos, de acuerdo con las pautas dadas por la supervisora del contrato</p> <p>3 – Un documento que describa los resultados generales del proceso de valoración realizado con los estudiantes de los colegios participantes, describiendo los principales resultados y hallazgos en el área de procesos cognoscitivos y factores neuropsicológicos, así como algunas sugerencias desde el área de su competencia, para adaptar el modelo a los colegios, con base en los resultados</p> <p>4 – Un artículo de carácter publicable con los resultados del proceso desde el área de lenguaje y desarrollo psicomotriz</p>
<p align="center">Liced Angélica Zea Silva</p>	<p align="center">97 de 2012</p>	<p>1 – Un documento con la propuesta de actualización profesional y acompañamiento que se realizará con los orientadores y docentes de ciclo inicial de los colegios participantes, desde el área de pensamiento lógico-matemático</p> <p>2 – Un documento con la caracterización de las instituciones participantes desde el área de pensamiento lógico-matemático, de acuerdo con las pautas dadas por la supervisora del contrato</p> <p>3 – Un documento que describa los resultados generales del proceso de valoración realizado con los estudiantes de los colegios participantes, describiendo los principales resultados y hallazgos en el área de pensamiento lógico-matemático, así como algunas sugerencias desde el área de su competencia, para adaptar el modelo a los colegios con base en los resultados</p> <p>4 – Un artículo de carácter publicable con los resultados del proceso desde el área de desarrollo de pensamiento lógico-matemático</p>
<p align="center">Luz Clemencia Albarracín Lizcano</p>	<p align="center">92 de 2012</p>	<p>1 – Un documento con la propuesta de actualización profesional y acompañamiento que se realizará con los orientadores y docentes de ciclo inicial de los colegios participantes, desde el área de procesos psicoafectivos que intervienen en el aprendizaje</p> <p>2 – Un documento con la caracterización de las instituciones participantes desde el área de</p>

MÓDULO - APRENDIZAJE

		<p>desarrollo de procesos psicoafectivos, de acuerdo con las pautas dadas por la supervisora del contrato</p> <p>3 – Un documento que describa los resultados generales del proceso de valoración realizado con los estudiantes de los colegios participantes, describiendo los principales resultados y hallazgos en el área de procesos psicoafectivos, así como algunas sugerencias desde el área de su competencia, para adaptar el modelo a los colegios con base en los resultados</p> <p>4 – Un artículo de carácter publicable con los resultados del proceso desde el área de desarrollo de procesos psicoafectivos que intervienen en el aprendizaje</p>
Gladys María Amaya Rosario	96 de 2012	<p>1 – Un documento con la propuesta de actualización profesional y acompañamiento que se realizará con los orientadores y docentes de ciclo inicial de los colegios participantes, desde el área de investigación y sistematización</p> <p>2 – Un documento con la caracterización de las instituciones participantes desde el área de desarrollo de su trayectoria investigativa y de su enfoque o modelo pedagógico en ciclo inicial</p> <p>3 – Un documento que describa los resultados generales incluidos en las propuestas de los colegios en los ejes de investigación y sistematización, anexando los instrumentos utilizados.</p> <p>4 – Un artículo de carácter publicable con los resultados del proceso desde el área de investigación y sistematización</p>
Yira Milena Gutiérrez Casas	99 de 2012	<p>1 – Un documento con la propuesta de actualización profesional y acompañamiento que se realizará con los orientadores y docentes de ciclo inicial de los colegios participantes, desde el área de incorporación pedagógica de las TIC</p> <p>2 – Un documento con la estructura de los procesos y productos virtuales que se desarrollarán en el proyecto</p> <p>3 – Sitio web actualizado, articulado con el aula virtual del IDEP y/o la página del Instituto, en el que se hagan visibles los procesos y productos desarrollados en el marco del proyecto de innovación en “Valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades”</p>
Jenny Rocio León Canro	18 de 2013	<p>1 – Un documento con la propuesta de cualificación y acompañamiento, centrada en la implementación de estrategias de abordaje pedagógico, que se realizará con los orientadores y docentes de ciclo inicial de los colegios</p>

MÓDULO - APRENDIZAJE

		<p>participantes, desde el área de lenguaje y psicomotricidad</p> <p>2 – Un documento que contenga los lineamientos generales sobre los aportes conceptuales y metodológicos propuestos a los anteproyectos realizados por los colegios, para la implementación de la estrategia de abordaje pedagógico centrada en secuencias didácticas y ludoestaciones, desde el área de lenguaje y procesos de desarrollo psicomotriz.</p> <p>3 – Un documento que describa los resultados generales del proceso de abordaje pedagógico realizado con los estudiantes de los colegios participantes, describiendo los principales resultados y hallazgos en el área de lenguaje y desarrollo psicomotriz, así como algunas sugerencias desde el área de su competencia, para la sostenibilidad del proyecto dentro de las instituciones</p> <p>4 – Un artículo de carácter publicable con los resultados del proceso, en la fase de abordaje, desde el área de lenguaje y psicomotricidad.</p>
<p align="center">Yolanda Blanco Carrillo</p>	<p align="center">19 de 2013</p>	<p>1 – Un documento que incluya: a. Ruta de revinculación de colegios, orientadores y docentes de ciclo inicial que participarán en esta fase del proyecto. b. Estructura general del componente de cualificación y acompañamiento</p> <p>2 – Documento que recoja los lineamientos, fundamentación conceptual y metodológica de las estrategias de abordaje pedagógico</p> <p>3 – Documento que describa los principales resultados del proceso en la fase de abordaje pedagógico con los estudiantes de ciclo inicial de las instituciones participantes y algunas estrategias de sostenibilidad del proyecto para las instituciones</p> <p>4 – Un artículo con los resultados del proceso en la fase de abordaje pedagógico</p>
<p align="center">Luz Clemencia Albarracín Lizcano</p>	<p align="center">20 de 2013</p>	<p>1 – Un documento con la propuesta de cualificación y acompañamiento, centrada en la implementación de estrategias de abordaje pedagógico, que se realizará con los orientadores y docentes de ciclo inicial de los colegios participantes, desde el área de procesos psicoafectivos y emocionales</p> <p>2 – Un documento que contenga los lineamientos generales sobre los aportes conceptuales y metodológicos propuestos a los anteproyectos realizados por los colegios, para la implementación de la estrategia de abordaje pedagógico centrada en secuencias didácticas y ludoestaciones, desde el área de procesos</p>

MÓDULO - APRENDIZAJE

		psicoafectivos y emocionales.
		3 – Un documento que describa los resultados generales del proceso de abordaje pedagógico realizado con los estudiantes de los colegios participantes, describiendo los principales resultados y hallazgos en el área de procesos psicoafectivos y emocionales, así como algunas sugerencias desde el área de su competencia, para la sostenibilidad del proyecto dentro de las instituciones
		4 – Un artículo de carácter publicable con los resultados del proceso, en la fase de abordaje, desde el área de procesos psicoafectivos y emocionales.
Geidy Maritza Ortiz Espitia	21 de 2013	1 – Un documento con la propuesta de cualificación y acompañamiento, centrada en la implementación de estrategias de abordaje pedagógico, que se realizará con los orientadores y docentes de ciclo inicial de los colegios participantes, desde el área de procesos cognoscitivos y factores neuropsicológicos
		2 – Un documento que contenga los lineamientos generales sobre los aportes conceptuales y metodológicos propuestos a los anteproyectos realizados por los colegios, para la implementación de la estrategia de abordaje pedagógico centrada en secuencias didácticas y ludoestaciones, desde el área de procesos cognoscitivos y factores neuropsicológicos, de acuerdo con las pautas dadas por la supervisora del contrato
		3 – Un documento que describa los resultados generales del proceso de abordaje pedagógico realizado con los estudiantes de los colegios participantes, describiendo los principales resultados y hallazgos en el área de procesos cognoscitivos y factores neuropsicológicos, así como algunas sugerencias desde el área de su competencia, para la sostenibilidad del proyecto dentro de las instituciones
		4 – Un artículo de carácter publicable con los resultados del proceso, en la fase de abordaje, desde el área de procesos cognoscitivos y factores neuropsicológicos.
Liced Angélica Zea Silva	24 de 2013	1 – Un documento con la propuesta de cualificación y acompañamiento, centrada en la implementación de estrategias de abordaje pedagógico, que se realizará con los orientadores y docentes de ciclo inicial de los colegios participantes, desde el área de procesos de pensamiento lógico-matemático

MÓDULO - APRENDIZAJE

		<p>2 – Un documento que contenga los lineamientos generales sobre los aportes conceptuales y metodológicos propuestos a los anteproyectos realizados por los colegios, para la implementación de la estrategia de abordaje pedagógico centrada en secuencias didácticas y ludoestaciones, desde el área de procesos de pensamiento lógico-matemáticos, de acuerdo con las pautas dadas por la supervisora del contrato</p> <p>3 – Un documento que describa los resultados generales del proceso de abordaje pedagógico realizado con los estudiantes de los colegios participantes, describiendo los principales resultados y hallazgos en el área de desarrollo de pensamiento lógico-matemático, así como algunas sugerencias desde el área de su competencia, para la sostenibilidad del proyecto dentro de las instituciones</p> <p>4 – Un artículo de carácter publicable con los resultados del proceso, en la fase de abordaje, desde el área de desarrollo de procesos lógico-matemáticos</p>
Yira Milena Gutiérrez Casas	27 de 2013	<p>1 – Un documento con la propuesta de actualización profesional y las estrategias de acompañamiento, desde el área de incorporación pedagógica de las TIC</p> <p>2 – Un documento con la estructura de los procesos y productos virtuales que se desarrollarán en los proyectos: “Valoración y Abordaje de procesos de desarrollo, Aprendizaje y sus Dificultades – fase: abordaje pedagógico” e “Investigaciones e Innovaciones”</p>
Gladys María Amaya Rosario	28 de 2013	<p>1 – Un documento con la fundamentación conceptual, propuesta metodológica y ruta para la sistematización del proyecto: “Valoración y Abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades” en sus diferentes fases: Valoración de proceso y abordaje pedagógico</p> <p>2 – Un documento que incluya: a. los antecedentes del proyecto b. La estructura de la sistematización con sus categorías de análisis y c. Los instrumentos propuestos para la realización del trabajo de campo.</p> <p>3 – Un documento final producto de la sistematización realizada, que incluya los instrumentos y demás materiales derivados del trabajo de campo</p>
Fanny Blandón Ramírez	30 de 2014	<p>4 – Un documento final que integre y consolide las contribuciones conceptuales y las categorías de análisis en el tema: “Construcción de saberes, mediaciones, escuela y comunidad” y su relación con el Componente Escuela, Currículo y</p>

MÓDULO - APRENDIZAJE

		<p>Pedagogía con los resultados de los estudios: 1. “Estudios sobre los procesos del aprender y sus mediaciones en los escolares del Distrito Capital” y 2. “Estudio sobre saberes y mediaciones en torno a la relación escuela y familia”.</p> <p>5 – Un artículo de carácter publicable relacionado con el ámbito de saberes, mediaciones y comunidad y cuya estructura y extensión serán convenidas con el supervisor del contrato</p>
Universidad Nacional	60 de 2014	<p>2 – Un documento que dé cuenta de los resultados y tendencias a partir del proceso de identificación y caracterización de las experiencias pedagógicas que proponen formas alternativas de abordar y comprender la pregunta por el sujeto que aprende</p> <p>3 – Un documento con recomendaciones de carácter pedagógico que le aporten a la política educativa de la ciudad en relación con la comprensión del aprendizaje para disponer las condiciones de la enseñanza</p> <p>4 – Un artículo de carácter publicable derivado del estudio, que sintetice el análisis sobre el sujeto que aprende y sus mediaciones</p>

PRESENTACIÓN

Desde hace varias décadas hemos estado asistiendo a una continua reducción del Estado tanto en su estructura administrativa como en las funciones que cumple respecto a garantizar los derechos de los ciudadanos. Estos dos asuntos son importantes, pues aunque el tipo de ciudadanía promovida desde el Estado Nacional – que se correspondía con un modelo liberal que articulada derechos civiles, políticos y sociales – no fue posible desarrollarlo en toda su magnitud en muchos países como el nuestro, es claro que ese tipo de ciudadano y de ciudadanía estaba soportado en una estructura estatal que proveía las condiciones para poseer esos derechos. Procesos como la descentralización administrativa y de recursos en las entidades estatales, la mayor autonomía de estas, el aumento de contrataciones con entidades que no forman parte del Estado pero que cumplen algunas de sus funciones (por ejemplo, las Organizaciones No Gubernamentales – ONG) son una muestra del debilitamiento de la figura estatal y a la vez una evidencia de una mayor responsabilización de los individuos frente al ejercicio de sus derechos.

Según Cortés (2012) frente a la crisis del Estado, el efecto no sería una transformación del ciudadano en un consumidor – como sugerirían los análisis de autores como Ignacio Lewkowicz y Néstor García-Canclini – sino que esta es justamente una posición de sujeto que asumen los individuos hoy para ser ciudadanos. En ese sentido, es preciso destacar dos asuntos: por un lado la emergencia de discursos sobre la diversidad que antes que afirmar la idea de igualdad base para la ciudadanía clásica, conduce a una mayor fragmentación de la sociedad y la conformación de guetos; se trataría del paso de la comunidad política a las comunidades culturales, en las cuales la diferencia opera como un elemento positivo en las formas de gobierno contemporáneas. Por el otro lado, dado que la producción del sujeto ciudadano muchas veces se sustentó en la escuela y los procesos de educación ciudadana, hoy en día, esta se convirtió en objeto de intervención a través de lo que la autora llama “prácticas de ciudadanización” y que hoy tendrían una fuerte relación con los discursos sobre la diferencia y las comunidades identitarias.

La relación que se traza entre escuela y comunidad no supone un total abandono de formas de ciudadanía universal – liberal inclusive –, sino la tensión y reorganización con respecto a una idea de ciudadanía diferenciada, en la cual los referentes de identidad y pertenencia corresponden a múltiples comunidades, constituyéndose en un desafío para la escuela. Los principales referentes para estos tipos de comunidad son: lo étnico, a través de prácticas como la educación intercultural y la etnoeducación; la relación con el territorio, que implica asumir una forma de vida en concordancia con las características del barrio, lo local y la ciudad; la sexualidad, bien sea respecto a la equidad de género o el reconocimiento de la diversidad sexual; la identificación generacional y etaria, configurada dentro de las comunidades educativas y que se refleja en la idea de niños y jóvenes como sujetos de derechos, con iniciativas, modos de pensar y actuar que les resultarían propios. Depende ahora de los individuos escoger cuál es la forma de ciudadanía que más se adapta a sus necesidades, mientras que el Estado se convierte cada vez más en un mediador de esas formas de ciudadanía.

Con base en el análisis hecho por Cortés, es posible afirmar que hay todo un campo de discursos respecto a la educación ciudadana, en los cuales la noción de comunidad y la identificación con una u otra cumplen un papel fundamental en el gobierno de los individuos, aparentemente más democrático y participativo. Para los estudios que se desarrollan en el componente y en general en el IDEP, este panorama resulta bastante enriquecedor, toda vez que muchos de los proyectos están

MÓDULO - CONVIVENCIA

relacionados con este tema a través de lo que representaría hoy el acceso a la educación en el sistema de colegios oficiales del Distrito Capital.

Los documentos que se indican en este módulo son apenas textos sugeridos que pueden emplearse para una escritura avanzada sobre convivencia escolar que, por supuesto, no puede dejar de lado el problema de ser ciudadano hoy.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cortés Salcedo, Ruth Amanda (2012) Identidades y pertenencias en la ciudadanía: ¿fragmentación de lo social o consolidación de lo cultural? En: Magistro Vol. 6, No. 12, P. 39-51.

DOCUMENTOS SUGERIDOS		
Autor(es)	Número de contrato	Título del documento
Santiago Andrés Martínez Caicedo	106 de 2012	1 – Crear un documento etnográfico de las instituciones donde se implementa la investigación
		2 – Documento de memoria sobre los talleres conceptuales y cineforos
		3 – Documento de memoria sobre los talleres conceptuales
		4 – Documento de Producción de guiones
		5 – Documento de memoria sobre las piezas audiovisuales creadas por la comunidad educativa
		6 – Presentación de un marco teórico a partir de elementos artísticos y audiovisuales que recojan aportes de las relaciones que se dan entre los miembros de la comunidad
		7 – Creación y administración de un blog para establecer y fortalecer redes de comunicación del proyecto
Santiago Andrés Martínez Caicedo	113 de 2012	3 – Compilación de guiones escritos por profesores y estudiantes
Rodolfo Alberto López Díaz	105 de 2012	1 – Documento de base sobre la planeación metodológica del proyecto (Fase diagnóstica).
		2 – Formatos para la fase diagnóstica del proyecto (a. Ficha de entrevistas a docentes, b. Ficha de entrevistas a estudiantes, c. Ficha de encuestas a padres de familia, d. Ficha de observaciones de aula. e. Ficha para la realización de cine-foro)
		3 - Informe sobre el estado de aplicación de los instrumentos de investigación en las cinco instituciones. El informe se elaborará con base en: a. Entrevistas a docentes, b. Entrevistas a estudiantes, c. Encuestas a padres de familia, d. Observaciones de aula. e. Ficha para la realización del cine-foro.
Nadia Catalina Ángel Pardo	65 de 2012	1 – Informe de gestión de la fase 1 que recoja: Base de datos relacionada con los proyectos del eje de convivencia de todas las instituciones educativas. Necesidades de cualificación docente. Referente teórico de la disciplina de convivencia con la propuesta de cualificación docente, en lo temático y en lo metodológico. Estrategias de seguimiento, tutorías y apoyo a los proyectos de aula respectivos
		2 – Informe de gestión de la fase 2 que recoja: Recomendaciones de actualización del Proyecto Educativo Institucional en el eje de convivencia

MÓDULO - CONVIVENCIA

		<p>3 – Informe de gestión de la fase 3 que recoja: Las socializaciones y avances de los proyectos de aula en el tema de convivencia. Las estrategias de publicación del desarrollo de los proyectos de aula.</p> <p>4 – Informe de gestión de la fase 4 que recoja: Estado de cierre de la cualificación docente y del desarrollo de los proyectos de aula. Socializaciones y evaluaciones del proceso llevado a cabo en el eje de convivencia</p> <p>5 – Informe final sobre la gestión global del proyecto de convivencia</p>
<p align="center">Rafael Enrique Velandia Obando</p>	<p align="center">61 de 2012</p>	<p>1 – Informe de gestión de la fase 1 que recoja: Base de datos relacionada con los proyectos del eje de resolución de conflictos de la institución educativa. Necesidades de cualificación docente. Referente teórico de la disciplina ambiental con la propuesta de cualificación docente, en lo temático y en lo metodológico. Estrategias de seguimiento, tutorías y apoyo a los proyectos de aula respectivos</p> <p>2 – Informe de gestión de la fase 2 que recoja: Recomendaciones de actualización del Proyecto Educativo Institucional en el eje de resolución de conflictos</p> <p>3 – Informe de gestión de la fase 3 que recoja: Las socializaciones y avances de los proyectos de aula en el tema de resolución de conflictos. Las estrategias de publicación del desarrollo de los proyectos de aula.</p> <p>4 – Informe de gestión de la fase 4 que recoja: Estado de cierre de la cualificación docente y del desarrollo de los proyectos de aula. Socializaciones y evaluaciones del proceso llevado a cabo en el eje de resolución de conflictos</p> <p>5 – Informe final sobre la gestión global del proyecto de resolución de conflictos</p>
<p align="center">OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura)</p>	<p align="center">116 de 2013</p>	<p>1 – Informe técnico y financiero a los cuatro meses y al finalizar el convenio sobre cada una de la actividades propuesta en el Plan Operativo</p> <p>2 – Un documento, a la finalización del convenio, que dé cuenta de a) el balance de programas gubernamentales y experiencias pedagógicas significativas de construcción de convivencia escolar en Colombia y en otros países en conflicto o en situación de post-conflicto o post-dictadura; b) los referentes filosóficos, teórico y metodológicos del programa, en su dimensión investigativa como en al formativa; c) la estrategia formativa de maestros y maestras de la educación básica y</p>

MÓDULO - CONVIVENCIA

		<p>media en el diseño participativo del programa</p> <p>3 – Un documento, a la finalización del convenio, que dé cuenta de la programación general del programa para su pilotaje, implementación, seguimiento y evaluación para mínimo dos años</p> <p>4 – Un documento publicable con el resultado de la fase de diseño y la estructura de una herramienta virtual, a la finalización del convenio</p>
Marina Bernal Gómez	22 de 2014	<p>1 – Un documento analítico, construido a partir de información que se obtenga del proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia de la Secretaría de Educación de Bogotá, que aporten al diseño del programa UAQUE identificando sus posibles articulaciones, e informe de cumplimiento de obligaciones</p> <p>2 – Un documento de aportes conceptuales que permita incorporar la perspectiva de género y del enfoque diferencial al diseño del programa UAQUE, e informe de cumplimiento de obligaciones</p> <p>3 – Documento final con la integración de los documentos producidos por el programa UAQUE, haciendo explícitas las recomendaciones y las sugerencias para la política educativa de la ciudad en el tema de educación ciudadana y convivencia escolar desde la perspectiva de género y el enfoque diferencial e informe de cumplimiento de obligaciones</p> <p>4 – Propuesta de actividades que permitan avanzar en el tema de transversalización de género en el Instituto y con docentes</p> <p>5 – Un proyecto de investigación-formación sobre género y diversidad sexual y genérica que contenga antecedentes, conceptualización de la misma para procesos de investigación educativa, justificación y pertinencia para el programa UAQUE, actividades a desarrollar, presupuesto, cronograma, resultados, productos pedagógicos, didácticos y de producción de conocimiento</p> <p>6 – Un artículo de carácter publicable con las especificaciones estándar para remitir a revistas nacionales o internacionales indexadas (Antes de la adición, este era el producto 4, indicando al final “de acuerdo a indicaciones del supervisor”)</p>
Jorge Tadeo Arcila Gallego	103 de 2014	<p>1 – Propuesta de formación de maestros en la metodología de Performed Ethnography</p> <p>2 – Informe cualitativo sobre las charlas taller sobre la metodología</p>

MÓDULO - CONVIVENCIA

		<p>3 – Un proyecto de investigación formulado sobre convivencia escolar en las escuelas públicas de Bogotá bajo la metodología de Representación etnográfica que contenga antecedentes de la metodología, conceptualización de la misma para procesos de investigación educativa, justificación y pertinencia para el programa UAQUE, actividades a desarrollar, presupuesto, cronograma, resultados, productos pedagógicos, didácticos y de producción de conocimiento</p>
<p>OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura)</p>	<p>106 de 2014</p>	<p>1 – Cinco (5) investigaciones realizadas por especialistas y docentes para el programa de convivencia escolar UAQUE como parte de la implementación de la línea estratégica de investigación del programa</p> <p>2 – Un documento que contenga la implementación de por lo menos un proceso de innovación en la investigación educativa y pedagógica sobre convivencia escolar como parte de la implementación en la línea estratégica de investigación del programa</p> <p>3 – Un (1) evento de especialistas sobre convivencia escolar como parte de la implementación en la línea estratégica de formación del programa</p> <p>4 – Una (1) jornada de la memoria en torno a la perspectiva histórica sobre la convivencia escolar como parte de la implementación en la línea estratégica de formación del programa</p> <p>5 – Veinte (20) prácticas y/o experiencias pedagógicas de carácter ético, estético y afectivo potenciadas, creadas y/o visibilizadas como parte de la implementación de la línea estratégica de potenciación y creación de experiencias pedagógicas del programa</p> <p>6 – Un documento que contenga las metodologías documentadas de potenciación, creación y visibilización de prácticas y experiencias sobre la convivencia escolar como parte de la implementación en la línea estratégica de potenciación y creación de experiencias pedagógicas del programa</p> <p>7 – Mínimo una (1) acción o actividad que visibilice la relación escuela – conflicto armado y postconflicto en Bogotá y otras regiones del país</p>

PRESENTACIÓN

El currículo es siempre y desde ya una empresa ética, una empresa política. No hay forma de evitarlo
Tomaz Tadeu da Silva

Desde hace varias décadas uno de los puntos más sensibles de las reformas educativas corresponde al currículum de las diferentes asignaturas, actividades, proyectos y estrategias que se buscan promover desde el Estado. Frente a la llamada emergencia de nuevas identidades sociales y culturales, se pide a la escuela que modifique su organización, se adapte a los cambios y contribuya al alcance de las metas del desarrollo económico y social, o que por lo menos no profundice en las desigualdades sociales que siempre se ha tratado de combatir (clase social, ingreso económico, género, etc.) Por ello, cualquier intervención, modificación o ajuste o propuesta sobre el currículum supone un esfuerzo por alcanzar los objetivos planteados para el sistema educativo.

Sin embargo, ¿a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de currículo? En muchos de los discursos educativos, a veces pareciera confundirse e incluso reducirse a la idea de plan de estudios. Este es un punto importante, pues los cambios curriculares podrían entenderse para muchos como un simple reajuste de materias y contenidos. De hecho, el interés que se suscitó durante las décadas de 1960 y 1970 por un currículum con un fuerte énfasis en las ciencias como una directriz para la organización de la vida económica y social es un buen ejemplo de esa reducción. Es claro que la escuela tiene una relación importante con lo que ocurre en el campo social, pero esa relación no necesariamente es una reproducción de los valores, los fines y las maneras de proceder de ese campo, incluso, ni siquiera debe serlo.

En esa perspectiva, el presente módulo busca mostrar cómo la noción misma de currículum emergió en la pedagogía moderna como una forma de organización de las actividades y los saberes en la escuela, en concordancia con unos parámetros propios de la cultura anglosajona. Durante la segunda mitad del siglo XX, dicha noción tendría un papel cada vez mayor para entender asuntos del campo educativo, tanto es así que incluso muchos detractores de las reformas educativas y curriculares que se ejecutaron desde 1950 hasta nuestros días tienen como uno de sus puntos de toque fundamentales el currículo, unas veces como mecanismo para la reproducción de la sociedad, otras veces como herramienta para la emancipación.

En términos generales, las conceptualizaciones sobre currículum son analizadas a partir de ciertas tendencias que dan cuenta de la polisemia de la noción. Una entrada para mostrar estas tendencias indica tres momentos de configuración de la noción: primero, en el marco de los procesos de industrialización de la primera mitad del siglo XX; segundo, con el florecimiento del campo de estudios sobre el currículo que durante los años 60 se concentró más en las acciones propias del aula de clases que en las intenciones políticas y los programas más amplios, pero que más recientemente ha vuelto a hacer una visión de conjunto; tercero, a propósito de los procesos de reforma educativa que se vienen dando desde los años 80, el currículum se convierte en un escenario privilegiado para producir transformaciones sociales que no se han podido alcanzar, a lo que se agrega un énfasis en la evaluación.

Otra entrada posible para dar cuenta de esas tendencias sobre currículum muestra su vínculo con una dimensión técnica, con la teoría crítica y con la hermenéutica. Aunque esta manera de ver el asunto

MÓDULO - CURRÍCULO

se enfoca más sobre lo contemporáneo, no por ello deja de lado la conexión con lo histórico, no para contar un relato acerca de lo que pudo ser, sino para tener elementos que permitan pensar esa noción hoy, dado su carácter central en muchos análisis que se realizan en el ámbito educativo y pedagógico.

Para el IDEP y de manera particular para el componente Escuela, Currículo y Pedagogía, tener un mapa en el que se identifiquen esas conceptualizaciones, algunos trayectos que la noción de currículo ha tenido en nuestro país y las maneras en que esta ha sido empleada en las diferentes actividades que se promueven desde el componente se convierte en un asunto clave, tanto para recoger y analizar la producción académica elaborada como para definir posibles rutas de acción y establecer diálogos con otros estamentos de la comunidad académica y con los maestros y maestras de la ciudad.

DOCUMENTO DE REFERENCIA	
DOCUMENTO FINAL QUE INTEGRE Y CONSOLIDE LAS ACTIVIDADES ADMINISTRATIVAS Y LAS CONTRIBUCIONES CONCEPTUALES OFRECIDAS EN EL MARCO DE LA III FASE DEL DISEÑO ESTRATÉGICO DEL COMPONENTE ECP	
Tipo de documento	Informe – Fragmento
Autor(es)	Gustavo Adolfo Parra León – Contrato 010 de 2014
Publicación	Sin publicar
Palabras Claves	Currículum, Tradiciones Pedagógicas

DESCRIPCIÓN

El documento se encuentra dividido en tres partes. En la primera se presenta un panorama del surgimiento de la noción de currículum (castellanizado como currículo) en el marco de la configuración de la tradición pedagógica anglosajona. En la segunda se traza un panorama en el que se reconocen por lo menos tres momentos de uso de esta noción: el primero que corresponde a finales del siglo XIX y principios del siglo XX en el que se destaca el vínculo de esta noción con la filosofía utilitarista inglesa y el pragmatismo norteamericano; el segundo corresponde a las décadas de 1950 y 1960, período en el que confluyen una expansión de la teoría curricular y un marcado énfasis del currículum en la importancia de la ciencia para la industria y la cultura. El tercer y último momento señala el modo en que el énfasis en la evaluación permite hoy la homogenización de prácticas y concepciones de currículum, incluso a pesar del desarrollo de perspectivas sobre dicha noción en las pedagogías críticas y la educación popular. La tercera y última parte indica cómo la noción de currículum ha estado vinculada a los procesos de reforma educativa adelantados en nuestro país durante la segunda mitad del siglo XX – de acuerdo con los análisis de Martínez, Castro y Noguera (2004).

CONTENIDOS

La noción de currículum o currículo ocupa hoy un lugar central en la definición de muchas de las políticas educativas, así como en los discursos de quienes buscan plantear propuestas alternativas. Sin embargo, existe una cierta tendencia a reducir el carácter de esta noción a los planes de estudio de las instituciones, o en algunos casos, a una especie de agenda por cumplir – como sucede con la idea de currículum cultural. Es por esta razón que se hace necesario establecer algunos rasgos del surgimiento de esta noción en el marco de la configuración de la pedagogía moderna y, particularmente, de la tradición pedagógica anglosajona.

De acuerdo con los planteamientos de Noguera (2012), las prácticas pedagógicas de la modernidad están en estrecha relación con la constitución de formas particulares de gobierno, esto es, conducción de la conducta de sí y de los otros, que a su vez posibilitaron la configuración de conceptos, nociones y saberes relacionados con la pedagogía. De forma general, pueden identificarse dos momentos de configuración de la pedagogía moderna: en primer lugar el momento disciplinar, desde el siglo XVI y hasta la primera mitad del siglo XVIII, en el cual se observa la emergencia de la Didáctica y la

MÓDULO - CURRÍCULO

preeminencia de nociones como instrucción y enseñanza; en segundo lugar está el momento liberal, que abarca desde la segunda mitad del siglo XVIII hasta nuestros días y en el cual, a partir de ideas relativas a la especie humana, el medio y la libertad, permitió la configuración del concepto de educación, el cual tendría su mayor expresión en los procesos de estatización de la enseñanza – esto es, a conformación de sistemas educativos nacionales – desde finales del siglo XIX y la configuración de las tradiciones pedagógicas germana, francófona y anglosajona.

Si bien cada una de estas tradiciones tendría unas características y conceptos particulares, para este caso la que más interesa es la tradición o cultura pedagógica anglosajona, pues en esta la noción de currículo ocupa un lugar fundamental en tanto corresponde a un modo de organizar los contenidos (planes de estudio) y en general todas las actividades de enseñanza y aprendizaje. En este punto, siguiendo la referencia dada por David Hamilton, es necesario indicar que la palabra misma “currículum” apareció en la Universidad de Glasgow en 1633 como una metáfora para la formación de los predicadores calvinistas que asistían a dicha institución. Esta metáfora expresaba a través de la idea de una carrera atlética el recorrido que debían hacer los estudiantes durante varios años con el fin de alcanzar una instrucción adecuada a su función en las comunidades. Esta idea sería contemporánea de otros trabajos como los de Peter Ramus, la Ratio Studiorum de los Jesuitas, la Didáctica Magna de Comenio y la Guía de las Escuela Cristianas de La Salle. En todos estos casos se puede evidenciar ese momento disciplinas de la pedagogía en tanto estas iniciativas correspondían a formas más o menos prescriptivas de organización de la enseñanza, con todos los demás rasgos que ello comporta. Así mismo, el vínculo que más adelante se daría entre la didáctica alemana y el currículum anglosajón serían una muestra de esas maneras de pensar y organizar la enseñanza. En este punto, análisis como el que realiza Daniel Tröhler (2012) sobre los lenguajes de la educación como una forma laicizada de ideas relativas a la salvación religiosa no sólo encontraría una procedencia de tipo protestante, también del lado católico es posible hallar iniciativas en esa dirección, aunque con un acento menor en lo individual y la interioridad del sujeto, y más en lo colectivo y el comportamiento moral condicionado desde el exterior.

Esta idea de currículum sería retomada más adelante en el marco de la filosofía utilitarista inglesa y la filosofía pragmatista norteamericana, desde las cuales se daría una nueva orientación a esta noción. En el primer caso, representado por los planteamientos de Herbert Spencer, se observa que este concibe la educación como una práctica ordenada de modo racional, en correspondencia con un principio de utilidad que permitiría organizar las actividades educativas como una forma de disponer para la vida adulta. En el segundo caso, planteamientos como los de John Dewey indican una idea del currículum como serie de actividades vinculadas al medio del niño, que se desarrolla en ciclos de tiempo relativamente cortos y que procura reconocer y resolver problemas vinculados a la experiencia. En este último caso, debe anotarse que la postura de Dewey no fue la más empleada en el contexto norteamericano, pues respecto a la noción de currículum ideas como las de Franklin Bobbit – generar experiencias para desarrollar habilidades en el individuo – y Edwin Thorndike – división de actividades del currículum en correspondencia con las actividades humanas para permitir el ajuste del individuo al ambiente que le es contemporáneo – tuvieron mayor difusión y eco en la sociedad industrializada de los Estados Unidos durante la primera mitad del siglo XX.

Será durante la segunda mitad del siglo XX que la noción de currículum tendrá una mayor importancia, pues esta constituyó el referente principal de los procesos de reforma emprendidos como parte del proceso de “mundialización de la educación”, después de la Segunda Guerra Mundial. Entre las décadas de 1950 y 1960 se vive una explosión de las teorías curriculares, aunque frente al tipo de estudios que se realizaban antes, estas nuevas perspectivas enfatizan en la necesidad

MÓDULO - CURRÍCULO

de hacer currículos reales, a partir de las vivencias de las instituciones más que desde las políticas globales del sistema educativo. Ese nuevo énfasis se apoyaba en un supuesto sencillo: es en las aulas de clase donde realmente se define qué es lo que se enseña o no, cuáles actividades es preciso desarrollar en la escuela y cuáles deben evitarse, de acuerdo con las condiciones y posibilidades que la realidad de los estudiantes permitiría. Al mismo tiempo que se dio este florecimiento de los estudios curriculares – en los cuales se reivindicaron miradas y argumentos éticos, morales, políticos y filosóficos – las políticas estatales en torno al currículo fueron aumentando, muchas de ellas con base en los requerimientos de organismos de cooperación internacional y en los desarrollos de la tecnología educativa, los modelos de evaluación orientados hacia la eficiencia y la eficacia, la importancia de orientar el currículo hacia la ciencia como fundamento de la industria y la cultura, entre otros aspectos.

Ahora bien, desde la década de 1980 hacia nuestros días, las ideas sobre el currículo han retomado nuevamente una perspectiva que combina la dimensión de las políticas educativas con lo que ocurre en el aula de clases. En esta dirección, los análisis que se realizaron desde las teorías críticas de base marxista permiten ver la configuración de dos líneas de trabajo: de una parte, con mayor énfasis en los contenidos (visibles o no) que se ponen a circular en la escuela, estarían las pedagogías críticas; de otra parte, con un acento especial en las formas de organización y las experiencias de lucha de las clases trabajadoras, se encuentran las miradas desde la educación popular. Un elemento importante para estos análisis está asociado a la idea de currículum oculto, la cual apareció en los análisis que desde mediados de siglo señalaban tanto los contenidos, actitudes y valores que se consideraban implícitos en el proceso de escolarización, como las formas en que a través de esta se reproducían formas de organización social y esquemas de segregación por clase social y económica, género, cultura, etc. Estos análisis constituyen un punto de referencia que se complementa con el énfasis que desde hace casi tres décadas se pone sobre la evaluación masiva como una forma de homogenización de prácticas y concepciones de currículum, una expresión más de una cierta visión milenarista que supone que a través de la escolarización es posible alcanzar o por lo menos aproximarse a los ideales de democracia, prosperidad económica y bienestar espiritual.

Las diferentes conceptualizaciones y procesos históricos relacionados con la noción de currículum podrían parecer lejanas de realidades y contextos como los que se dan en Colombia. Sin embargo, como lo mostró hace ya un buen tiempo el trabajo de Martínez, Castro y Noguera (2004) los procesos de reforma educativa que se han dado en nuestro país e incluso en América Latina, han estado estrechamente vinculados con esta noción. En términos generales habría que reconocer por lo menos tres tesis planteadas por estos autores:

- a) Entre las décadas de 1940 y 1960 se evidencia un cambio en la concepción del campo educativo que reorienta fines sociales, estructura y funcionamiento de la educación tal y como venía operando desde finales del siglo XIX.
- b) Esa ruptura en el campo educativo operó tanto en lo macro – políticas y discursos educativos – como en lo micro – prácticas de enseñanza – y se expresó a través de: primero, la vinculación de la educación con el problema del desarrollo económico y social; segundo, el carácter multinacional de los asuntos y problemas educativos, con un apoyo mayor de organismos de cooperación internacional; tercero, una nueva racionalidad que empezó a operar en el campo educativo a través de la tecnología educativa, la tecnología instruccional y el planeamiento integral de la educación, todos ellos asuntos afincados en la teoría general de sistemas.
- c) La aparición del campo del currículo como escenario que permite describir saberes, procedimientos y técnicas para la organización de la instrucción, bajo el principio de la

MÓDULO - CURRÍCULO

determinación de objetivos específicos con el propósito de alcanzar aprendizajes efectivos, visibles en comportamientos, habilidades y destrezas.

Estos elementos se recompondrían durante el último lustro del siglo XX y hasta nuestros días con un marcado énfasis en la evaluación de competencias, que colocaría – para el caso colombiano – a la educación en el centro de las estrategias que posibilitarían alcanzar mejores posibilidades económicas y sociales para el país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre Lora, María Esther (2001) El currículum escolar, invención de la modernidad. En: *Perspectivas Docentes*, 25, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, pp. 5-16.
- Best, Francine (1988) Los avatares de la palabra “pedagogía”. En: *Perspectivas*, vol. XVIII, No. 2, pp. 163-172.
- Debesse, Maurice. Mialaret, Gastón. (Organizadores) (1974) *Tratado de Ciencias Pedagógicas, “Pedagogía Comparada”, 2 vol.* Barcelona: Oikos-Tau.
- Díaz Barriga, Ángel (1992) *El currículum escolar: Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Acción Social, Rei Argentina, Aique Grupo Editor.
- Díaz Barriga, Ángel (2003) *Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas*. En: Revista Electrónica de Investigación Educativa vol. 5, No. 2, pp. 1-13.
- Echeverri Sánchez, Jesús Alberto (2001) El diálogo intercultural. En: Autores Varios (2001) *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas*. Medellín: Corporación Región.
- Foucault, Michel (2006) *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel (2007) *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Hamilton, David (1990) Teaching, curriculum and learning. En: *Learning about education: An Unfinished Curriculum*. St. Edmunds, Suffolk: Open University Press, pp. 37-46.
- Hamilton, David (1991) De la instrucción simultánea y el nacimiento de la clase en el aula. En: *Revista de Educación No. 296*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 23-42.
- Hamilton, David (1993) Orígenes de los términos “clase” y “currículum”. En: *Revista Iberoamericana de Educación, No. 1, ene-abr 1993*. Recuperado el 2 de marzo de 2014. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie01a06.htm>
- Kansanen, Pertti. (1998). La deutsche didaktik. En: *Revista de Estudios del Currículum, Vol. 1, No. 1*; enero de 1998. Barcelona: Pomares Corredor, p. 14- 21.
- Kemmis, Sthepen (1993). El currículum: Más allá de una teoría de la. Reproducción. Madrid: Morata.
- Martínez Boom, Alberto. Castro, Jorge Orlando. Noguera, Carlos Ernesto. (2004) *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia* (2ª edición). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio – Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.
- Martínez Boom, Alberto (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Barcelona/Bogotá: Anthropos, Convenio Andrés Bello.
- Noguera Ramírez, Carlos Ernesto (2012) *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores / Grupo de Historia de la práctica pedagógica en Colombia.
- Ríos Beltrán, Rafael (2007) *Las ciencias de la educación en Colombia 1926-1954. Universalismo y particularismo cultural*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

MÓDULO - CURRÍCULO

- Runge Peña, Andrés Klaus (2007) *Ensayos sobre Pedagogía Alemana*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Runge Peña, Andrés Klaus (2010) La ciencia de la educación como profesión en Alemania. En: Sáenz, Javier (editor) (2010) *Pedagogía saber y ciencias*. Bogotá: Universidad de Antioquia – Facultad de Educación, Universidad Nacional de Colombia – Centro de Estudios Sociales, pp. 127-153.
- Schriewer, Jürgen (1991) La construcción de la pedagogía científica: diferenciación institucional y disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia. Un estudio comparado. En: *Revista de Educación No. 296*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 137-174.
- Silva, Maria Aparecida da (2006) História do currículo e currículo como construção histórico-cultural. En: *Anais do VI Congresso Luso-brasileiro de História da Educação*, Uberlândia; EDUFU, pp. 4819-4828.
- Silva, Tomaz Tadeu da. (1998) Cultura y Currículum como prácticas de significación. En: *Revista de Estudios del Currículo, Vol. 1, No. 1*. P. 59-76.
- Terigi, Flávia. (1996) Notas para uma genealogia do curriculum escolar. En: *Educação e Realidade, vol. 21, No. 1*, ene-jun 1996, pp. 159-186.
- Tröhler, Daniel. (2012) *Los lenguajes de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Zambrano Leal, Armando (2004) El lugar de la pedagogía en las ciencias de la Educación en Francia. En: *Revista Colombiana de Educación, No. 47*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 129-146.

OBSERVACIONES GENERALES

El documento presenta un panorama sobre la noción de currículum que involucra principalmente elementos de corte histórico y en menor medida algunas reflexiones sobre lo contemporáneo. La combinación de estos elementos en el texto permite mostrar cómo esta noción se convirtió en un tamiz fundamental para pensar asuntos relacionados con la educación y con la enseñanza. Sin embargo, en ese mismo panorama, la exploración que se hace no muestra de forma amplia perspectivas más contemporáneas sobre esta noción, aunque se procura aterrizar esa descripción inicial al contexto colombiano. Para el diseño estratégico del componente, es importante pensar en las maneras en que la noción de currículo aparece – unas veces de forma más implícita – en los diferentes proyectos del componente e incluso del IDEP, por lo que este documento resulta ser un mapa interesante para orientar esas búsquedas a futuro.

MÓDULO - CURRÍCULO

DOCUMENTO COMPLEMENTARIO 1

**DOCUMENTO QUE DÉ CUENTA DEL PRIMER AVANCE CONCEPTUAL DE LA
RELACIÓN ESCUELA, CURRÍCULO, SABERES Y MEDIACIONES**

Tipo de documento	Informe – Fragmento
Autor(es)	Dora Lilia Marín Díaz – Contrato 003 de 2014
Publicación	Sin publicar
Palabras Claves	Currículo, Tradiciones Pedagógicas

DESCRIPCIÓN

El documento muestra algunos elementos relacionados con la noción de currículo a partir de la revisión de productos elaborados por contratistas del IDEP vinculados a actividades del componente Escuela, Currículo y Pedagogía. Se reconocen dos tendencias frente a esta noción se encuentran dos tendencias: una como herramienta para la emancipación, otra como espacio de normatización del saber en la escuela. Después de esta revisión, el texto presenta una ampliación conceptual respecto a la noción de currículo en la que se abordan aspectos históricos de la noción, su desarrollo en el marco de la industrialización de Estados Unidos, la relación con la didáctica de la tradición pedagógica alemana, algunas formas que ha tomado esta noción en lo contemporáneo y finalmente posibles clasificaciones de conceptualizaciones hechas sobre currículo.

CONTENIDOS

Una conceptualización inicial de la idea de currículo parte de la diferenciación entre este y el plan de estudios. En este sentido, los documentos producidos por los contratistas del Instituto señalan que el plan de estudios corresponde a un componente del currículo, distinto a este, pero los argumentos empleados para esta afirmación resultan bastante generales. Esta situación contrasta con la Ley General de Educación (115 de 1994), en la cual se encuentran claramente definidos esos dos conceptos en los artículos 76 – currículo – y 79 – plan de estudios –.

Desde una perspectiva cercana a la teoría crítica, presente en varios de los documentos revisados, las referencias al currículo se realizan desde dos miradas: por un lado, este aparece como un mecanismo o estrategia de organización de la escuela para garantizar que esta sea democrática, participativa, humana y acorde con las necesidades de los estudiantes y sus realidades. Por el otro lado, se asume el currículo como espacio de normatización del saber, esto es, donde se selecciona y organiza lo que debe formar parte o no del plan de estudios. Con un mayor énfasis en la primera vía de análisis que en la segunda, existe una tendencia por derivar de esa mirada crítica sobre el currículo el “deber ser” de este para las escuelas contemporáneas.

Después de esta primera aproximación a usos y concepciones más contemporáneas de la idea de currículo, es posible aproximarse a este desde una mirada que reconozca su historicidad. En ese sentido, debe señalarse que este concepto emergió en el marco de formas particulares de conducción en la Modernidad, relacionadas con el saber de la pedagogía y que se configuraría a través de la tradición o cultura pedagógica anglosajona, mientras que en el caso de la tradición germana y

MÓDULO - CURRÍCULO

francófona el énfasis estaría puesto sobre conceptos como formación y educación, respectivamente. Dado que alrededor del concepto de currículo se ha conformado toda una tradición – la anglosajona – y que esta misma noción ha sido apropiada y repensada en diferentes contextos sociales y culturales, es pertinente señalar por lo menos tres tendencias de uso: la primera proveniente de la teoría crítica, en la que se identifican los trabajos de H. Giroux, M. Apple, L. Bain entre otros; la segunda de corte constructivista, en la que se cuentan aportes como los de J.G.Sacristán, A. Pérez Gómez, S. Coll; la tercera y última correspondería a la interpretación hermenéutica representada por E. Atkins y K. Bruffee.

El término curriculum – castellanizado como currículo – de acuerdo con análisis como los de David Hamilton y María Gibbons (1980) se registró por primera vez en la Universidad de Glasgow en 1633. Este mismo término sería empleado algunas veces para referirse a la idea jesuita de *disciplina* y al esquema representado por la *ratio studiorum*. En general, alude a una carrera o ciclo completo, como una secuencia ordenada que debía seguir el estudiante, semejante al progreso en una carrera atlética. Este término, original de Escocia y producido en el marco de la Reforma Calvinista de ese país, marcaría procesos de transformación de la enseñanza hasta alcanzar un uso generalizado en diferentes países.

Poco más de dos siglos después de su aparición, el término curriculum fue empleado en el marco de diferentes reformas de la sociedad norteamericana, acaecidas entre 1860 y 1920. Dichas reformas estaban asociadas a un importante crecimiento tecnológico, urbano y comercial, así como a transformaciones de la industria y en general del modo de vida. Junto a estos cambios de la sociedad surgieron grupos de profesionales que buscaban la solución de problemáticas sociales y políticas que emergieron con dichos cambios: es así como aparecieron los primeros departamentos de ciencias sociales y psicología, cuyos análisis supondrían el desarrollo de ideas como la ingeniería humana y el control de la emoción – siguiendo análisis como el de Freedman y Popkewitz (1999) – que mostrarían la necesidad de controlar la “calidad humana” para que no interfiriese con los procesos laborales. En el ámbito educativo, esta mirada sobre la sociedad y el ser humano se expresaría en la influencia de la psicología sobre los procesos de escolarización, lo que a la postre conduciría al mayor desarrollo de programas enfocados en el estudio del niño, de la psicología clínica y de procesos normativos del curriculum más centrados en el aprendizaje que en la enseñanza.

En el contexto germano, el lugar normativo del curriculum sería semejante al ocupado por la didáctica, la cual surgió hacia el siglo XVII como método general de análisis de la enseñanza. Hacia la década de 1960 se ubican dos paradigmas fuertes en relación con la didáctica: por un lado, el empírico-analítico; por el otro, el crítico-comunicativa basado en los planteamientos de Habermas. Mientras que en Alemania estos paradigmas estaban vinculados con una mirada filosófica y teórica de la enseñanza, en el contexto anglófono ese lugar estaba estrechamente vinculado con el aprendizaje, de tal forma que al cruzarse ambas comprensiones, la psicología de la educación y la didáctica se convertirían en el aspecto práctico de los métodos de enseñanza, una relación que se convertiría en supuestos teóricos fundamentales para el currículo. Debe anotarse que en Alemania, hasta los años 60 la idea que en el mundo anglosajón estaba relacionada con curriculum, era entendida a través del llamado plan de enseñanza (*lehrplan*), en tanto este le permitía al maestro la organización de los contenidos y de las actividades al enseñar un tema concreto, en función del alumno y el aprendizaje. Por su parte, el curriculum estaría compuesto por aquellas experiencias organizadas en el tiempo de la escolarización, algunas de ellas incluso no planificadas, que contribuyen a alcanzar los objetivos de la enseñanza. El acercamiento entre ambos conceptos

conduciría a un cierto paralelismo entre estos dentro de los análisis propios de la educación, como lo señalara Klafki para el caso de la ciencia de la educación en Alemania.

En términos generales, es posible reconocer que las diferentes concepciones que aparecen de currículo están relacionadas con unas tradiciones de pensamiento, pero sobre todo con unas concepciones de hombre y de sociedad particulares, desde las cuales se buscan responder a necesidades y sistemas de valores específicos. Así, es posible entender la polisemia de la idea misma de currículo, que abarca desde un programa de conocimientos, un conjunto de experiencias organizadas o una serie de objetivos de aprendizaje hasta mecanismos de difusión del conocimiento, instrumento reproductor de la sociedad y escenario de negociación cultural.

En la contemporaneidad, siguiendo los análisis de Kemmis (1993) y Grundy (1998) de marcada influencia de los planteamientos de Habermas, es posible identificar al menos tres tipos de análisis que se realizan sobre el currículo: la primera de carácter *técnico*, basada en la psicología aplicada, señala que el currículo debe responder a necesidades y objetivos sociales, de tal manera que la acción educativa y la enseñanza se convierten en operaciones técnicas a las que se aplican teorías como la gestión de sistemas. La segunda es de tipo *crítico*, en la cual se reconoce el papel de la educación de masas en la producción de fuerza laboral, de tal forma que el diseño curricular deba ser técnico y en el cual la especificación conductual de contenidos y la medición del logro se constituyen en herramientas fundamentales para la educación del pueblo. La tercera y última sería de orden *práctico*, en la cual se asume la necesidad de desplazar la visión teórica del currículo por una que permita la innovación de acuerdo con las condiciones y realidades escolares, problematizando así medios y fines curriculares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albarracín, Luz Clemencia. (2012). Componente: escuela, pedagogía y currículo- Proyecto: valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades (Producto n° 1 Contrato n° 092 de 2012). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Amaya, Gladys. (2012). Valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades (Producto n° 1- contrato n° 096 de 2012). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Amaya, Gladys. (2012). Valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades. (Producto n° 1 contrato n° 096 de 2012). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Apple, Michael. (1985). El marxismo y el estudio reciente de la educación. Educación y sociedad, n. 4, 1985, pp.33-53.
- Apple, Michael. (1986). Ideología y currículo. Madrid, Akal.
- Apple, Michael. (1987) Educación y poder, Madrid, M.E.C./Paidós.
- Arcila, Jorge. (2013) Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP Estudio arte y corporeidad en la escuela - (Contrato 089 de 2013 Producto n° 4)
- Benítez, Sayra. (2013) Informe técnico final que incluya los principales resultados conceptuales, metodológicos y de análisis del acompañamiento a los tres proyectos y/o experiencias significativas en saberes sobre la temática lenguaje y comunicación. (Contrato 103 de 2013 producto n° 2). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Blanco, Yolanda. Valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades (Producto n° 2 contrato n° 091 de 2012). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].

MÓDULO - CURRÍCULO

- Buitrago, Ana María. (2012) Marco Conceptual que sustenta las directrices del proyecto. Bogotá: IDEP [Documento sin publicar]. (Contrato 083 de 2012) Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Buitrago, Ana María. (2012) Marco conceptual que sustenta y argumenta la consolidación de las directrices del proyecto. (Contrato 083 de 2012) Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Buitrago, Ana María. (2012). Un Acercamiento propuesto a algunos saberes en el plan de desarrollo. (Contrato 083 de 2012) Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Carrillo, Claudia. (2013) Un artículo de carácter publicable con los resultados del proceso, desde el eje de innovación educativa: La innovación y su relación con el quehacer del maestro (Contrato 040 de 2013 producto n° 4). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- CEPAL/OREALC (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe) (1992): Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad (LC/G.1702/Rev.2-P) Santiago de Chile, abril. Publicación de las Naciones Unidas, No. de venta: S.92.II.G.6.
- Forero, Pilar. (2014) " estudio sobre saberes y mediaciones circulantes en experiencias significativas en la temática “arte y corporeidad” en instituciones educativas distritales." (Productos n° 3 y 4) Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Artes- IDEP [Documento sin publicar].
- Forero, Pilar. (2014). Estudio sobre saberes y mediaciones circulantes en experiencias significativas en la temática “arte y corporeidad” en instituciones educativas distritales. (Producto n° 2) Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Artes- IDEP [Documento sin publicar].
- Freedman, K; Popkewitz, T. (1999). Enseñanza del arte e intereses sociales en el desarrollo de la escolarización estadounidense: orígenes ideológicos de la teoría del curriculum. En: Revista de Estudios Curriculares Vol. 2, número 1; enero de 1999. Barcelona: Pomares Corredor, p. 87-114.
- Giroux, Henry (1981). Curriculum and Instruction: Alternatives in Education. Eds. A. Penna, H.A. Giroux and W. Pinar.
- Giroux, Henry; McLaren, Peter (1984). Between Borders: Pedagogy and Politics in Cultural Studies.
- Giroux, Henry; Purpel, David (1989). The Hidden Curriculum and Moral Education. Eds. Critical Pedagogy, the State, and the Struggle for Culture. Eds. Henry A. Giroux and Peter McLaren.
- Grundy, Shirley (1994). Producto o Praxis del Currículum. Madrid: Morata.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP- y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2014) “Balance crítico sobre experiencias significativas tecnomedidas en colegios oficiales del distrito capital" (Segundo producto Proyecto “Saberes Tecnomediados de niños, niñas, jóvenes y maestros” Contrato interadministrativo no. 119 de 2013). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Kansanen, Pertti. (1998). La deutsche didaktik. En: Revista de Estudios Curriculares Vol. 1, número 1; enero de 1998. Barcelona: Pomares Corredor, p. 14- 21.
- Kemmis, Sthepen (1993). El currículum: Más allá de una teoría de la. Reproducción. Madrid: Morata.
- León, Ana Cristina. (2013) Balance documental que incluya el análisis de estudios publicados en por lo menos 3 universidades y/o centros de investigación con domicilio en Bogotá que hayan abordado la relación experiencia pedagógica-escuela-maestros en los años 2011 a 2013. (Contrato 095 de 2013 Producto 1). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].

MÓDULO - CURRÍCULO

- León, Jenny Rocío (2012). Componente: escuela, pedagogía y currículo. Proyecto: valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades (Producto n° 1 - Contrato n° 094 de 2012). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- León, Jenny Rocío (2012). Valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades (Producto n° 4-contrato n° 094 de 2012). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- López, Rodolfo. (2012) Proyecto educación para la ciudadanía. Documento de orientaciones curriculares para las instituciones educativas distritales. (Producto 5 contrato n° 105 de 2012). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Lozano, Lorenza. (Dir.) (2012) Diseño del componente. Directrices “la escuela de hoy, sus fortalezas y necesidades” “un espacio para hacer visible al ser humano”. Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Marín D, Dora. (2013) Documento con el informe de actividades desarrolladas como parte del acompañamiento académico y técnico de los dos estudios contratados (Contrato 068 de 2013 Producto 3). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Marín D, Dora. (2013) Documento consolidado y publicable que recoja la producción elaborada en los productos 2 y 5; los aportes de los dos estudios y su relación con el tema de saberes del componente Escuela Currículo Y Pedagogía con las recomendaciones y sugerencias derivadas de la lectura crítica de los productos alcanzados en los dos estudios. (Contrato 068 de 2013 Producto 5). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Marín, D; Rubio, D. (2013). Estudio: Saberes en Lenguaje y Comunicación (Documento de trabajo, informe preliminar). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Marín, Dora. (2013). Documento con el informe final de actividades desarrolladas como parte del acompañamiento académico y técnico de los dos estudios contratados. (Contrato 068 de 2013 Producto n° 4). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Marín, Dora. (2014) Documento conceptual sobre la noción “mediaciones escolares”. (Contrato 068 de 2013 producto n° 1) Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Medellín B., Jorge Alejandro; Torres M., Adriano; Avella, Evelyn (2013) El sentido de la escuela propuesta de investigación para el IDEP. Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Mejía A, Luis Eduardo (2012) Documento parcial de las Directrices Emocionales del Proyecto Marco General. (Contrato 078 de 2012) Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Mejía A, Luis Eduardo (2012) Sobre Educación en la Felicidad de Flavia Arzeni. (Contrato 078 de 2012) Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Mejía A, Luis Eduardo (2012) Sobre Educación en la Felicidad de Flavia Arzeni II. (Contrato 078 de 2012) Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Mejía A, Luis Eduardo (2012) Un acercamiento a las directrices emocionales Estado del arte. (Contrato 078 de 2012) Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Mejía A, Luis Eduardo (2012). Componente Escuela, Currículo y Pedagogía: diseño del componente/ directrices emocionales. (Contrato 078 de 2012) Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Mejía A, Luis Eduardo (2012). Directrices del componente Segundo Estado del Arte “haciendo camino”. (Contrato 078 de 2012) Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Mejía A, Luis Eduardo (2012). La auténtica felicidad de Seligman. (Contrato 078 de 2012) Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Mejía A, Luis Eduardo (2012). Directrices emocionales, primera versión Inteligencia Emociones, Daniel Goleman. (Contrato 078 de 2012) Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Murcia, Mercedes (2012) ¿Cómo construir saberes para la vida, desde la escuela? (Contrato 082 de 2012) Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].

MÓDULO - CURRÍCULO

- Murcia, Mercedes (2012) "Componente escuela pedagogía y currículo Tevepanel construcción de saberes". Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Murcia, Mercedes (2012). "Análisis de respuestas de nuestra asesora Tevepanel construcción de saberes". Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Murcia, Mercedes (2012). Construcción de saberes. Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Murcia, Mercedes (2012). Informe Gestión a Septiembre de 2012 Proyecto diseño del componente escuela currículo y pedagogía. (Contrato 082 de 2012) Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Ortiz, Geidy. (2012) Valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades (Producto n° 4- Contrato n° 093 de 2012). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Parra, Gustavo. (2014) Documento analítico con los insumos bibliográficos consultados que sirvan como aporte al diseño estratégico del componente (Contrato 010 de 2014 producto n° 1). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Parra, Gustavo. (2014) Documento con insumos conceptuales identificados como parte de la revisión bibliográfica y que sirvan como aporte al diseño estratégico del componente (Contrato 010 de 2014 producto n° 2). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Rubio, David (2013). Primeras orientaciones metodológicas estudio sobre saberes en la temática lenguajes y comunicación. Consideraciones para el trabajo in situ. (Contrato 093 de 2013). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Rubio, David (2014) Estudio final sobre saberes en la temática lenguajes y comunicación. (Contrato 093 de 2013 Producto 3). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Rubio, David. (2013) Estudio sobre saberes en la temática lenguajes y comunicación. (Contrato 093 de 2013 Producto n° 2) Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Universidad Distrital, Francisco José De Caldas; Instituto Para La Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. (2014) Balance crítico sobre experiencias significativas tecnmediadas en colegios oficiales del distrito capital (Contrato interadministrativo no. 119 de 2013 Producto n° 02) Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Urazan, Sara. (2013) "Informe técnico final que incluya los principales resultados conceptuales, metodológicos y de análisis del acompañamiento a los 3 proyectos y/o experiencias significativas en saberes sobre la temática lenguajes y comunicación". (Contrato 094 de 2013 Producto 2). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Urazan, Sara. (2013) Balance documental que incluya el análisis de estudios publicados en por lo menos 3 universidades y/o centros de investigación con domicilio en Bogotá que hayan abordado la relación experiencia pedagógica-escuela-maestros en los años 2011 a 2013. (Contrato 094 de 2013 Producto 1). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Vargas, Antonio (2013). "Saberes en lenguajes y comunicación" Producto I Documento con el balance documental sobre estudios publicados en por lo menos tres universidades o centros de investigación con domicilio en Bogotá, que hayan abordado la relación comunicación-educación en los años 2011 a 2013. (Contrato 101 de 2013 producto n° 1). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Vargas, Antonio (2013). ESTUDIO: "saberes en lenguaje y comunicación" producto II: Informe técnico final que incluya los principales resultados conceptuales y metodológicos y análisis del acompañamiento a los 3 proyectos y/o experiencias significativas en saberes sobre la temática lenguajes y comunicación, incluye informe final de las actividades de las actividades desarrolladas en cumplimiento del cronograma y el plan de trabajo pactado. (Contrato 101 de 2013 producto n° 2). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].

MÓDULO - CURRÍCULO

OBSERVACIONES GENERALES

En términos generales, el documento presenta un panorama interesante de la noción de currículum, que recoge elementos de orden histórico, pero también conceptualizaciones más contemporáneas. Es importante ver cómo se vinculan tradiciones pedagógicas – anglófona y germana – con procesos sociales localizados temporal y geográficamente, así como con diversas perspectivas teóricas. Sin embargo, en la última parte del documento aparece una noción de la perspectiva crítica del currículum que parecería bastante distante de perspectivas de análisis como la de Giroux y Apple. En ese sentido es preciso hacer una revisión más amplia de lo que significaría una mirada crítica sobre esta noción.

MÓDULO - CURRÍCULO

DOCUMENTOS SUGERIDOS		
Autor(es)	Número de contrato	Título del documento
Rodolfo Alberto López Díaz	105 de 2012	4 - Informe diagnóstico parcial. Éste, organizará los primeros datos diagnósticos y establecerá algunos derroteros sobre cómo iniciar en las instituciones educativas las reflexiones curriculares que permitan consolidar relaciones humanas de carácter más horizontal.
		5 – Documento de orientaciones curriculares a las instituciones educativas. Este informe será una propuesta de cualificación curricular para las cinco instituciones
		6 – Documento sobre impacto institucional de la Fase diagnóstica. Describirá los primeros impactos institucionales del proyecto.
Gladys Jaimes de Casadiego	64 de 2012	7 – Artículo publicable de los resultados del proceso del proyecto
Gustavo Adolfo Parra León	010 de 2014	2 – Un documento con insumos conceptuales identificados como parte de la revisión bibliográfica y que sirvan como aporte al diseño estratégico del componente
		4 – Un segundo documento con la descripción del apoyo académico y administrativo al diseño estratégico del componente

MÓDULO - ESCUELA

PRESENTACIÓN

Los años escolares son temidos tanto por todos aquellos que pretenden perpetuar el viejo mundo como por quienes tienen una idea clara de cómo debería ser un mundo nuevo o un mundo futuro... tanto los conservadores como los progresistas asumen una cierta pose de justificada sospecha hacia los educadores y hacia la educación escolar, y los consideran culpables hasta que no se demuestre lo contrario (Simons & Masschelein, 2014, p. 13).

Durante las últimas décadas se ha visto cómo desde diversos sectores hay numerosas apuestas por modificar la escuela, por reorientar lo que se hace en ella, algunas veces porque no se sabe con certeza qué es lo que ocurre en ella. Como bien lo enunciaban Simons y Masschelein, tanto desde sectores conservadores que buscan mantener el statu quo, como desde sectores que se denominan a sí mismo como más liberales y tratan de hacer de la escuela un lugar para cambiar el sistema, esta institución es vista con una cierta desconfianza, en especial la escuela pública, a la cual se le demanda porque reproduce muchas de las desigualdades que pululan en el mundo social, pero se le exige también que entre a negociarlas, a modificar los modos de relación entre los sujetos. En general, es como si la escuela – y por ende, también sus maestros – no pudiese asumir por sí misma su función y debiera recurrir a otros para cumplirla e inclusive para reconocer cuál es.

Es probable que algunas de esas críticas tengan un fundamento conceptual o por lo menos sean válidas para el sentido común. Sin embargo, en la mayor parte de los casos lo que se dice sobre la escuela corresponde más a un anhelo de lo que para diferentes grupos sociales debería ser esta institución. Así, mientras unos defienden una escuela más conectada con la política económica y la educación para desempeñarse en el mundo laboral – como sucede con cierta idea frente a las competencias –, otros claman por una escuela más abierta, participativa, que atienda las necesidades de niños y jóvenes, sus familias y comunidades, que integre al mismo tiempo saberes ancestrales y aquellos derivados de las tecnologías digitales. En ambos casos lo que ocurre efectivamente en la escuela pareciera ser un asunto menor, hasta el punto que esta – tal y como es hoy – tiende o incluso debería desaparecer.

Aun así, el énfasis que hacen los discursos contemporáneos en el campo educativo en la necesidad de cambiar la escuela no sería más que una confirmación de los efectos y tal vez de los temores que esta despierta, pues

... tiene el *potencial* para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible) (Ibíd, p. 12).

Aunque los planteamientos de estos profesores belgas puedan parecer algo descabellados, en especial para quienes pretenden intervenir la escuela a toda costa, la perspectiva que plantean para el campo educativo y pedagógico resulta fundamental para pensar a la institución escolar y en general a todo el sistema educativo de la ciudad. Es innegable que la situación de bienestar de los estudiantes en los colegios oficiales de Bogotá ha ido mejorando desde hace casi tres lustros, sin embargo, también es evidente que las instituciones y los maestros son continuamente interrogados e intervenidos por diferentes entidades de la ciudad, más para mirar si se está cumpliendo o no tal política que para ver

MÓDULO - ESCUELA

lo que hacen maestros y maestras del Distrito Capital. En ese sentido, el IDEP marca una pauta diferente, pues a través de los diferentes estudios que ha implementado en sus dos décadas de existencia ha permitido dar un lugar diferente a los maestros y maestras, tanto con proyectos de investigación como con estrategias de innovación que se preguntan más por esos potenciales de la formación de los estudiantes que por lo que debe hacerse para preparar a niños y jóvenes para el mundo laboral (sin que ello necesariamente se haya dejado de lado). En suma, se trata de ver, no qué otra escuela es posible, sino qué otras cosas son posibles gracias a la escuela.

Frente a esta perspectiva de revalorar la escuela, los documentos presentados en el presente módulo constituyen una especie de mapa construido desde las diferentes actividades del IDEP y del componente Escuela, Currículo y Pedagogía, en especial desde el diseño estratégico. De esa manera, junto a algunos elementos que trazan un esquema de la emergencia de la escuela en Occidente y en nuestro país y de posibles conceptualizaciones de esta, otros documentos exploran más esas ideas sobre lo que podría o no ser la escuela y la manera en que desde la legislación educativa esta se concibe.

MÓDULO - ESCUELA

**DOCUMENTO DE REFERENCIA: LECTURA DESCRIPTIVA Y ANALÍTICA DE ALGUNAS FORMAS
COMO LA NOCIÓN ESCUELA APARECE EN DOCUMENTOS PRODUCIDOS POR LOS CONTRATISTAS
VINCULADOS AL COMPONENTE ENTRE LOS AÑOS DE 2012 Y 2014**

Tipo de documento	Producto 4. Un documento que dé cuenta del segundo avance conceptual de la relación escuela, currículo, saberes y mediaciones – fragmento: <i>Sobre la escuela: un balance rápido sobre la procedencia y uso del concepto en los documentos revisados</i>
Autor(es)	Dora Lilia Marín Díaz – Contrato 003 de 2014
Publicación	Sin publicar
Palabras Claves	Escuela, modernidad, historia, instrucción pública, enseñanza

DESCRIPCIÓN

A partir de la revisión de los documentos elaborados por investigadores del IDEP el apartado del documento señalado hace un balance sobre la procedencia y el uso del concepto escuela en los documentos revisados.

CONTENIDOS

El documento plantea el balance de cómo aparece la noción escuela en los documentos publicados para el estudio del componente; se hace con el fin de entender elementos referentes a las prácticas actuales, y en tal sentido plantea una breve revisión histórica de la institución escolar que permitió entender diferentes afirmaciones y la gestación de dinámicas distintas alrededor de la misma.

En perspectiva histórica se reconoce que la institución escolar no ha existido siempre y que emerge en el periodo conocido como Modernidad. Lo anterior no significa que no hayan existido prácticas educativas anteriores a esta época, sin embargo el posicionamiento de la institución obedece a unas condiciones de orden político, económico, político y geográfico que la hicieron posible; por ejemplo una crisis en las formas de conducción propias del cristianismo que promovió procesos de reforma y contrareforma. La escuela aparece como un escenario posible para el gobierno o conducción de los hombres al lado de la iglesia y la familia. De esta forma, el documento sugiere que la escuela como institución aparece, en primer lugar, al lado de la consolidación de los discursos de infancia y, además, es sólo una de las formas posibles que podría haberse dado en esa relación entre la conducción y esa nueva población que sería el sujeto infantil:

La institución escolar emerge como parte de un dispositivo de conducción de la población que, entre los siglos XVII y XIX, por efecto de situaciones históricas, sociales, geográficas — en particular aquellas asociadas al crecimiento y concentración de población en determinados puntos geográficos que llevaron a la emergencia de problemas de alimentación, circulación, morbilidad mortalidad. (Marín, 2014: p. 15).

A continuación se muestran particularidades de la institución escolar en Colombia, cómo llega al país y cómo su función y sentido ha estado mediada, de alguna manera, por los gobiernos de turno a partir del siglo XVIII cuando se declara como objeto de utilidad pública. La escuela pública se

MÓDULO - ESCUELA

diferencia por ese carácter de utilidad pública de las *escuelas doctrineras*, las *escuelas de estudios generales*, los *preceptores particulares*, la *instrucción conventual* y las *escuelas pia(dosa)s*. Diferencia que se sustenta tanto en los fines como en los objetos de la enseñanza que orientaban sus prácticas de instrucción.

La última parte del documento señala que, el uso del concepto en el IDEP: a nivel histórico referencia a la escuela como el espacio de normalización de los cuerpos y las mentes de los más nuevos en donde se destruye su capacidad creativa y de expresión. En esta perspectiva la escuela se entiende como un mundo artificial cuyo propósito es la conducción de la infancia, distanciándola del mundo social y de su realidad.

En tal sentido puede inferirse una crítica a la escuela en tanto aparece como reproductora de determinadas formas de estar y ser en el mundo; sin embargo, tal crítica reconoce a una institución que garantiza la enseñanza de conocimientos organizados y sistemáticos, principalmente los denominados como “códigos culturales básicos de la modernidad” por medio de los cuales se garantizan habilidades y destrezas para participar de la vida pública y el desenvolvimiento productivo en la sociedad moderna.

Se reconoce otra posición que plantea a la escuela como institución central con una función social medular que, debe adaptarse a las dinámicas actuales, así, responde a los retos de las nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y lo que estas proponen en los procesos de formación de las nuevas generaciones. Entendiendo las formas de acceder al conocimiento y la inmediatez de la información, señala que la escuela no es el único lugar en donde se legitima el saber, y se convierte sólo en una de las instituciones sociales encargadas de la formación de los nuevos, la circulación y reconocimiento de los saberes. Para Marín (2014), estas lecturas y comprensiones sobre la escuela retoman elementos ya postulados en las reflexiones hechas entre finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, es decir, lo que se conoce como movimiento de Escuela Nueva. En concordancia con ésta, la escuela se plantea como una institución que atiende necesidades e intereses tanto sociales como individuales, y promueve la construcción de saberes a partir de la experiencia y necesidades de los individuos más la aproximación al conocimiento de saberes existentes.

A nivel propositivo, para finalizar, la idea recurrente en los documentos, plantea construir otra forma de escuela: se busca así una escuela “humana” que promuevan procesos democráticos, inclusivos, participativos, donde la felicidad de los estudiantes sea un punto clave. Como crítica de la autora, puede decirse que dichas afirmaciones son enunciados generales que en ocasiones no son claros, o no están analizados o profundizados. Y aunque las reflexiones se proponen como críticas a las condiciones de la educación escolar contemporánea, se puede leer que defienden y promueven prácticas de individualización y responsabilización de los sujetos que actúan a partir de sus propios intereses como empresarios de sí mismos. Por momentos, da la sensación que se plantea una escuela que prepare individuos competentes para el mercado pero incapaces de convivir juntos y tejer nexos sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albarracín, Luz Clemencia. (2012). Componente: escuela, pedagogía y currículo- Proyecto: valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades (Producto n° 1 Contrato n° 092 de 2012). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].

MÓDULO - ESCUELA

- Althusser, L. (1988) “Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan” Buenos Aires: Nueva Visión.
- Álvarez, A. (2005) “los límites de la escuela” En: Revista Educación y Ciudad n° 7. Octubre de 2005 “Bogotá una gran escuela experiencias nacionales e internacionales” Bogotá: IDEP. Pp. 9-33.
- Amaya, Gladys. (2012). Valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades (Producto n° 1- contrato n° 096 de 2012). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Amaya, Gladys. (2012). Valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades. (Producto n° 1 contrato n° 096 de 2012). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Apple, Michael. (1985). El marxismo y el estudio reciente de la educación. Educación y sociedad, n. 4, 1985, pp.33-53.
- Apple, Michael. (1986). Ideología y curricula. Madrid, Akal.
- Apple, Michael. (1987) Educación y poder, Madrid, M.E.C./Paidós.
- Arcila, Jorge. (2013) Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP Estudio arte y corporeidad en la escuela - (Contrato 089 de 2013 Producto n° 4)
- Benítez, Sayra. (2013) Informe técnico final que incluya los principales resultados conceptuales, metodológicos y de análisis del acompañamiento a los tres proyectos y/o experiencias significativas en saberes sobre la temática lenguaje y comunicación. (Contrato 103 de 2013 producto n° 2). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Blanco, Yolanda. Valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades (Producto n° 2 contrato n° 091 de 2012). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Buitrago, Ana María. (2012) Marco Conceptual que sustenta las directrices del proyecto. Bogotá: IDEP [Documento sin publicar]. (Contrato 083 de 2012) Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Buitrago, Ana María. (2012) Marco conceptual que sustenta y argumenta la consolidación de las directrices del proyecto. (Contrato 083 de 2012) Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Buitrago, Ana María. (2012). Un Acercamiento propuesto a algunos saberes en el plan de desarrollo. (Contrato 083 de 2012) Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Carrillo, Claudia. (2013) Un artículo de carácter publicable con los resultados del proceso, desde el eje de innovación educativa: La innovación y su relación con el quehacer del maestro (Contrato 040 de 2013 producto n° 4). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Castillo, José María del (1825) “«Ley de 6 de agosto de 1821 sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos»” en Cuerpo de Leyes de la República de Colombia, tomo 1. Bogotá: Imprenta de Calero.
- CAUM (2004) “¿Para qué sirve la escuela?” Club de Amigos de la Unesco de Madrid.
- CEPAL/OREALC (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe) (1992): Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad (LC/G.1702/Rev.2-P) Santiago de Chile, abril. Publicación de las Naciones Unidas, No. de venta: S.92.II.G.6.
- Comenio, Juan Amos. (1982) [1631] “Didáctica Magna”. 5ª ed. México: Editorial Porrúa.
- INFANCIA:
- De Zubiría, J. (2009). “Desafíos a la educación en el Siglo XXI” Disponible en: http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/desafios_a_la_educacion.pdf Última consulta 24 de agosto de 2014.
- Durkheim, É. (1975) Capítulo I. La educación, su naturaleza y su función; Capítulo II. Naturaleza y Método de la pedagogía; En: Educación y sociología. P.p. 43-94. Barcelona: Ediciones Península.

MÓDULO - ESCUELA

- Echeverry, A. (1999) "Surgimiento de la instrucción pública en Santa Fe de Bogotá entre 1819 y 1842" en: Historia de la educación en Bogotá: Tomo I. Varios autores. Bogotá: IDEP. pp. 33-68.
- Forero, Pilar. (2014) " estudio sobre saberes y mediaciones circulantes en experiencias significativas en la temática "arte y corporeidad" en instituciones educativas distritales." (Productos n° 3 y 4) Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Artes- IDEP [Documento sin publicar].
- Forero, Pilar. (2014). Estudio sobre saberes y mediaciones circulantes en experiencias significativas en la temática "arte y corporeidad" en instituciones educativas distritales. (Producto n° 2) Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Artes- IDEP [Documento sin publicar].
- Freedman, K; Popkewitz, T. (1999). Enseñanza del arte e intereses sociales en el desarrollo de la escolarización estadounidense: orígenes ideológicos de la teoría del currículum. En: Revista de Estudios Curriculares Vol. 2, número 1; enero de 1999. Barcelona: Pomares Corredor, p. 87-114.
- Giroux, Henry (1981). Curriculum and Instruction: Alternatives in Education. Eds. A. Penna, H.A. Giroux and W. Pinar.
- Giroux, Henry; McLaren, Peter (1984). Between Borders: Pedagogy and Politics in Cultural Studies.
- Giroux, Henry; Purpel, David (1989). The Hidden Curriculum and Moral Education. Eds. Critical Pedagogy, the State, and the Struggle for Culture. Eds. Henry A. Giroux and Peter McLaren.
- González, J. (1999) "La Reforma Instruccionista de 1870 en Bogotá" En: Historia de la Educación en Bogotá, tomo I. Bogotá: IDEP.
- Graziano, N. (1999) "La crisis de la escuela: Una reflexión en torno al problema de su especificidad" Disponible en: <http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-10/la-crisis-de-la-escuela-una-reflexion-en-torno-al-problema-de-su-especifici> Última consulta 24 de agosto de 2014.
- Grundy, Shirley (1994). Producto o Praxis del Currículum. Madrid: Morata.
- Herrán, Pedro A. (1842). "Decreto del 1 de noviembre de 1842, organizando las universidades" Bogotá: Gaceta de la Nueva Granada.
- IDEP (2005) Revista Educación y Ciudad n° 7 octubre de 2005. "Bogotá una gran escuela experiencias nacionales e internacionales" Bogotá: IDEP.
- Illich, I. (1985) "La sociedad desescolarizada". Disponible en: http://www.mundolibertario.org/archivos/documentos/IvnIllich_lasociedaddesescolarizada.pdf Última consulta 24 de agosto de 2014.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP- y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2014) "Balance crítico sobre experiencias significativas tecnomediadas en colegios oficiales del distrito capital" (Segundo producto Proyecto "Saberes Tecnomediados de niños, niñas, jóvenes y maestros" Contrato interadministrativo no. 119 de 2013). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Kansanen, Pertti. (1998). La deutsche didaktik. En: Revista de Estudios Curriculares Vol. 1, número 1; enero de 1998. Barcelona: Pomares Corredor, p. 14- 21.
- Kemmis, Sthepen (1993). El currículum: Más allá de una teoría de la. Reproducción. Madrid: Morata.
- León, Ana Cristina. (2013) Balance documental que incluya el análisis de estudios publicados en por lo menos 3 universidades y/o centros de investigación con domicilio en Bogotá que

MÓDULO - ESCUELA

hayan abordado la relación experiencia pedagógica-escuela-maestros en los años 2011 a 2013. (Contrato 095 de 2013 Producto 1). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].

León, Jenny Rocío (2012). Componente: escuela, pedagogía y currículo. Proyecto: valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades (Producto n° 1 - Contrato n° 094 de 2012). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].

León, Jenny Rocío (2012). Valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades (Producto n° 4-contrato n° 094 de 2012). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].

López, Rodolfo. (2012) Proyecto educación para la ciudadanía. Documento de orientaciones curriculares para las instituciones educativas distritales. (Producto 5 contrato n° 105 de 2012). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].

Lozano, Lorenza. (Dir.) (2012) Diseño del componente. Directrices “la escuela de hoy, sus fortalezas y necesidades” “un espacio para hacer visible al ser humano”. Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].

Mallarino, G. (1871) “«Curso normal de los institutores primarios. Tercera conferencia: educación en las escuelas primarias»”, en La Escuela Normal” tomo 2. Bogotá: Dirección General de Instrucción Pública.

Marín D, Dora. (2013) Documento con el informe de actividades desarrolladas como parte del acompañamiento académico y técnico de los dos estudios contratados (Contrato 068 de 2013 Producto 3). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].

Marín D, Dora. (2013) Documento consolidado y publicable que recoja la producción elaborada en los productos 2 y 5; los aportes de los dos estudios y su relación con el tema de saberes del componente Escuela Currículo Y Pedagogía con las recomendaciones y sugerencias derivadas de la lectura crítica de los productos alcanzados en los dos estudios. (Contrato 068 de 2013 Producto 5). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].

Marín, D; Rubio, D. (2013). ESTUDIO: SABERES EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (Documento de trabajo, informe preliminar). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].

Marín, D. (2012) “INFANCIA: Discusiones contemporáneas, saber pedagógico y gubernamentalidad”. Tesis de maestría sin publicar.

Marín, Dora. (2013). Documento con el informe final de actividades desarrolladas como parte del acompañamiento académico y técnico de los dos estudios contratados. (Contrato 068 de 2013 Producto n° 4). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].

Marín, Dora. (2014) Documento conceptual sobre la noción “mediaciones escolares”. (Contrato 068 de 2013 producto n° 1) Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].

Medellín B., Jorge Alejandro; TORRES M., Adriano; AVELLA, Evelyn (2013) El sentido de la escuela propuesta de investigación para el IDEP. Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].

Mejía A, Luis Eduardo (2012) Documento parcial de las Directrices Emocionales del Proyecto Marco General. (Contrato 078 de 2012) Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].

Mejía A, Luis Eduardo (2012) Sobre Educación en la Felicidad de Flavia Arzeni. (Contrato 078 de 2012) Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].

Mejía A, Luis Eduardo (2012) Sobre Educación en la Felicidad de Flavia Arzeni II. (Contrato 078 de 2012) Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].

Mejía A, Luis Eduardo (2012) Un acercamiento a las directrices emocionales Estado del arte. (Contrato 078 de 2012) Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].

Mejía A, Luis Eduardo (2012). Componente Escuela, Currículo y Pedagogía: diseño del componente/ directrices emocionales. (Contrato 078 de 2012) Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].

Mejía A, Luis Eduardo (2012). Directrices del componente Segundo Estado del Arte “haciendo camino”. (Contrato 078 de 2012) Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].

MÓDULO - ESCUELA

- Mejía A, Luis Eduardo (2012). La auténtica felicidad de Seligman. (Contrato 078 de 2012) Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Mejía A, Luis Eduardo (2012). Directrices emocionales, primera versión Inteligencia Emociones, Daniel Goleman. (Contrato 078 de 2012) Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Mockus, A; y otros. (1994). "Las fronteras de la escuela". Bogotá: Editorial Magisterio.
- Moncada, R. (2005) "Ciudad, educación y escuela" En: Revista Educación y Ciudad n° 7. Octubre de 2005 "Bogotá una gran escuela experiencias nacionales e internacionales" Bogotá: IDEP. Pp. Pp. 33- 73.
- Murcia, Mercedes (2012) ¿Cómo construir saberes para la vida, desde la escuela? (Contrato 082 de 2012) Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Murcia, Mercedes (2012) "Componente escuela pedagogía y currículo Tevepanel construcción de saberes". Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Murcia, Mercedes (2012). "Análisis de respuestas de nuestra asesora Tevepanel construcción de saberes". Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Murcia, Mercedes (2012). Construcción de saberes. Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Murcia, Mercedes (2012). Informe Gestión a Septiembre de 2012 Proyecto diseño del componente escuela currículo y pedagogía. (Contrato 082 de 2012) Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Noguera, C; Castro, J. (1999) "La educación en la Santa Fe colonial" en: Historia de la educación en Bogotá: Tomo I. Varios autores. Bogotá: IDEP. Pp. 19-32.
- Ortiz, Geidy. (2012) Valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades (Producto n° 4- Contrato n° 093 de 2012). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Ospina Rodríguez, Mariano (1843) "Memoria del Secretario de Estado" Bogotá: Despacho del Interior y Relaciones Exteriores del Gobierno de la Nueva Granada al Congreso Constitucional.
- Parra, Gustavo. (2014) Documento analítico con los insumos bibliográficos consultados que sirvan como aporte al diseño estratégico del componente (Contrato 010 de 2014 producto n° 1). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Parra, Gustavo. (2014) Documento con insumos conceptuales identificados como parte de la revisión bibliográfica y que sirvan como aporte al diseño estratégico del componente (Contrato 010 de 2014 producto n° 2). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Ramírez, M; Téllez, J. (2006) "La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX." Bogotá: Unidad de Investigaciones de la Gerencia Técnica del Banco de la República.
- Rubio, David (2013). Primeras orientaciones metodológicas estudio sobre saberes en la temática lenguajes y comunicación. Consideraciones para el trabajo in situ. (Contrato 093 de 2013). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Rubio, David (2014) Estudio final sobre saberes en la temática lenguajes y comunicación. (Contrato 093 de 2013 Producto 3). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Rubio, David. (2013) Estudio sobre saberes en la temática lenguajes y comunicación. (Contrato 093 de 2013 Producto n° 2) Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Salgar, Eustorjio (1870) "Decreto Orgánico de 1° de noviembre de 1870 sobre Instrucción Pública Primaria." Bogotá: Imprenta de la Nación.
- Universidad Distrital, Francisco José De Caldas; Instituto Para La Investigación Educativa Y El Desarrollo Pedagógico, IDEP. (2014) Balance crítico sobre experiencias significativas tecnomedidas en colegios oficiales del distrito capital (Contrato interadministrativo no. 119 de 2013 Producto n° 02) Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].
- Urazan, Sara. (2013) "Informe técnico final que incluya los principales resultados conceptuales, metodológicos y de análisis del acompañamiento a los 3 proyectos y/o experiencias

MÓDULO - ESCUELA

significativas en saberes sobre la temática lenguajes y comunicación”. (Contrato 094 de 2013 Producto 2). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].

Urazan, Sara. (2013) Balance documental que incluya el análisis de estudios publicados en por lo menos 3 universidades y/o centros de investigación con domicilio en Bogotá que hayan abordado la relación experiencia pedagógica-escuela-maestros en los años 2011 a 2013. (Contrato 094 de 2013 Producto 1). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].

Varela, J; Álvarez-Uría, F. (1991) “Arqueología de la escuela”. Madrid: La Piqueta.

Vargas, Antonio (2013). “Saberes en lenguajes y comunicación” Producto I Documento con el balance documental sobre estudios publicados en por lo menos tres universidades o centros de investigación con domicilio en Bogotá, que hayan abordado la relación comunicación-educación en los años 2011 a 2013. (Contrato 101 de 2013 producto n° 1). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].

Vargas, Antonio (2013). ESTUDIO: “saberes en lenguaje y comunicación” producto II: Informe técnico final que incluya los principales resultados conceptuales y metodológicos y análisis del acompañamiento a los 3 proyectos y/o experiencias significativas en saberes sobre la temática lenguajes y comunicación, incluye informe final de las actividades de las actividades desarrolladas en cumplimiento del cronograma y el plan de trabajo pactado. (Contrato 101 de 2013 producto n° 2). Bogotá: IDEP [Documento sin publicar].

Zapata, V; Ossa, F. “Nociones y conceptos de «escuela» en Colombia, en la sociedad republicana (1819-1880)” Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie45a08.pdf> Revisado por última vez el 24 de agosto de 2014.

Zuluaga, Olga Lucía. (1999): «Instituciones educativas y libertad de enseñanza. 1845-1868», en Historia de la educación en Bogotá, tomo I. Bogotá: IDEP. Pp. 91-114.

OBSERVACIONES GENERALES

Este documento es parte del documento que recoge y sistematiza tres procesos adelantados con el propósito de avanzar en el Diseño estratégico del componente Escuela, currículo y pedagogía. Se extrae el documento relacionado con la institución escolar que analiza los usos de la noción escuela a partir de un rastreo documental. De esta forma, la autora primero hace unas precisiones históricas que permiten entender el momento de emergencia de la escuela y su llegada a Colombia con características específicas. En relación a los documentos señala tres posibles formas de entender a la escuela y sugiere una crítica que se sitúa el orden de la promoción de la excesiva individualización que por momentos pareciera ser la institución ideal planteada desde los documentos.

MÓDULO - ESCUELA

DOCUMENTO COMPLEMENTARIO 1:	
Tipo de documento	Informe
Autor(es)	Jorge Alejandro Medellín Becerra – Contrato No. 80 de 2013
Publicación	Sin publicar
Palabras Claves	Escuela, educación, Ley general, desarrollo humano

DESCRIPCIÓN

El documento se divide en dos partes: la primera, de tipo introductorio, plantea siete proposiciones alrededor de la escuela; la segunda parte presenta cinco relatos sobre la institución escolar. El presente documento en tanto módulo conceptual, se ubica en la primera parte del documento sobre la noción de escuela.

CONTENIDOS

No existe una concepción única de escuela. Las formas de entenderla, señala el autor, son producto de un momento histórico determinado; así, las discusiones actuales en torno a la escuela, más que su necesidad, señalan la importancia de plantear su sentido y utilidad a partir de sus funciones, en el marco de un tiempo y espacio determinados. Por ejemplo, el sentido de la escuela puede ser uno para los países europeos y otro para la región suramericana, incluso si se habla de la misma época. El autor advierte además la precaución de dar cuenta de la ubicación geográfica, condiciones demográficas, etc., para poder dotar de sentido a la escuela; sentido que difícilmente puede ser unificado.

A pesar de lo anterior, señala Medellín, la tendencia visible en el ámbito educativo es la unificación. Existen normas que definen y regulan el diseño y la operación de las escuelas pero no atienden a las necesidades, particularidades, fortalezas y limitaciones propias de las regiones o localidades, al tipo de escuela o comunidad vinculada. De la misma forma sucede con los exámenes de Estado en todos sus niveles que se dan a la tarea de clasificar a las instituciones según sus resultados como mejores o peores. Se explicita que la razón de ser de la escuela, su finalidad, debe ser el resultado de indagaciones colectivas al interior de cada institución educativa en donde se atiende a sus particularidades, y a las condiciones básicas de su entorno físico, social y cultural.

El documento señala a continuación como indispensable la tarea de entender conceptualmente la distancia entre el sentido de la escuela y el sentido de la educación. A nivel constitucional el artículo 67 de la Constitución Política define la educación como “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”. En el mismo artículo se presenta al Estado, la sociedad y la familia como responsables de una educación que “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.” Por su parte, el artículo 1° de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, define la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. La ley señala normas generales para organizar el servicio público de la Educación (ofrecido en las instituciones educativas públicas o privadas) “que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las

MÓDULO - ESCUELA

personas, de la familia y de la sociedad” y 13 fines que caracterizan la educación planteada desde la Constitución Política.

A pesar de la reglamentación anterior y de que la Ley General de Educación establezca los niveles educativos y las áreas obligatorias del plan de estudios y su objeto, también ordena la elaboración de un Proyecto Educativo Institucional –PEI- que se relaciona con los principios y fines particulares de la institución escolar y todo lo relacionado con su funcionamiento, correspondiendo a necesidades específicas del contexto y la comunidad.

Se describe además la definición de currículo, y partir de allí se argumenta que el objeto y los fines de la educación, definidos en la Constitución y la ley, muestran el sentido de la educación, y actúan como lineamientos generales para ayudar a la escuela a encontrar su propio sentido. Señala el autor que aunque la Ley limita al precisar niveles de educación formal y pautas características específicas, propone la promoción del desarrollo humano, la educación integral y las necesidades regionales.

Se señala así que “el problema” frente a la escuela no se localiza en la ley mal aplicada. El problema podría ubicarse en la continuidad de prácticas pedagógicas propias de épocas anteriores – e incluso en otras latitudes – que han consolidado paradigmas mucho más sólidos que la ley. El autor presenta siete proposiciones pedagógicas con el fin de que las instituciones entiendan y definan su propio sentido, todas nacen a partir de una práctica permanente de inquietud acerca de los parámetros escolares establecidos.

1. *Los niños, niñas y jóvenes no son sólo estudiantes:* Es necesario llevar el concepto de niño y niña a sobrepasar el rol de estudiante. Lo anterior, en el marco de proponer un nuevo sentido de la escuela. Se trata de ampliar y enriquecer los propósitos escolares y familiares para empezar a entender las diferencias dictadas por los temperamentos, las personalidades, los talentos y las vocaciones.

2. *La teoría es una caja de herramientas que debe ser saqueada con entera libertad:* Esta proposición sugiere una autonomía conceptual adentrándose en prácticas pedagógicas en donde valga más la observación sistemática de niños y niñas en el entorno escolar, que el seguimiento estricto de conceptos o teorías. Aquí se señala la inexistencia de una teoría ideal o de una pedagogía de molde. Así, tampoco lo que se ha hecho en el pasado sirve de esquema para reproducir.

3. *El desarrollo humano no sucede por grados, ni por programas, ni por áreas:* El desarrollo humano es más amplio y complejo que el desarrollo de los programas académicos. En tanto el desarrollo humano dura toda la vida, se encuentra por encima de los objetivos escolares pero, al mismo tiempo los orienta, les da norte, un *telos*; van más allá de la escuela, no sólo como objeto teleológico sino con relación al tiempo, en tal sentido los objetivos escolares no pueden hacer menos que promover y posibilitar el desarrollo.

4. *El rendimiento en la escuela no permite predecir el desempeño fuera de ella:* no es posible afirmar que una persona escolarizada por más de veinte años tenga éxito fuera de la escuela.

5. *El tiempo es un instrumento de trabajo:* El tiempo escolar, aproximado a un año, bosqueja las condiciones necesarias para la evaluación y la promoción de los alumnos al siguiente grado, y en el mismo sentido, las condiciones necesarias y suficientes para la no promoción o repitencia de los mismos; este ha sido un fenómeno tradicional y arraigado en el escenario pedagógico desde siempre. La imagen con una concepción estática del tiempo y del espacio, una imagen tradicional ajustada a lo que siempre se ha venido considerando como escuela, imposibilita comenzar aquello que le da sustento y sentido a sus actividades, propósitos y programas: el desarrollo humano.

6. *La obediencia es diferente a la responsabilidad:* los estudiantes deben alejarse del rol de seguir instrucciones mecánicamente, centrándose la educación en su interés para que ellos puedan tomar la iniciativa de sus acciones.

7. *La respuesta correcta es depende:* El sentido para la escuela debe ir en relación de las características propias del desarrollo humano, sus etapas, sus ciclos, sus procesos, con los puntos de

MÓDULO - ESCUELA

referencia del entorno y de la época en los cuales se desenvuelve y a los cuales se debe. Así, la aplicación y el seguimiento de programas, teorías, metodologías, esquemas y modelos pedagógicos por parte de una escuela, - hasta la interpretación de las normas oficiales- debe ir antecedida de la pregunta sobre el tipo de comunidad a la que se encuentra vinculada.

Las proposiciones pretenden ponerse al servicio de diversas experiencias institucionales, la segunda parte del documento, son cinco relatos pedagógicos que, por medio de personajes y circunstancias creadas, cuentan algunas propuestas sobre el sentido de la escuela..

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- El producto no cuenta con referentes o bibliografía dentro del cuerpo del documento.

OBSERVACIONES GENERALES

El documento se concentra en relatos narrativos que intentan establecer propuestas sobre el sentido de la escuela, para efectos de la elaboración de un módulo conceptual se toma la parte teórica del texto alrededor de las ideas planteadas sobre el sentido de la escuela. Sin embargo, al revisar esta parte conceptual, se encuentra que esta no está documentada de un modo consistente, hace falta un mayor número de referencias que permitan sostener la argumentación del autor y le eviten llegar a lugares y afirmaciones sobre la escuela que resultarían propias del sentido común. En ese sentido, es necesaria una relación con una tradición conceptual que permita explicar los aspectos presentados en el documento.

MÓDULO - ESCUELA

DOCUMENTO COMPLEMENTARIO 1:	
Tipo de documento	Informe
Autor(es)	Rosa Evelyn Avella Peña – Contrato No. 88 de 2013
Publicación	Sin publicar
Palabras Claves	Escuela, educación, Ley general, desarrollo humano

DESCRIPCIÓN

Caracterización general de la escuela de hoy desde la perspectiva de su diseño, normas y reglamentaciones. Su elaboración supuso una recopilación de normas vigentes, que reglamentan o regulan los componentes de la escuela como institución educativa. Trabajo de orden descriptivo que se apoyó en la normatividad actual.

CONTENIDOS

El documento presenta un esquema semejante al de una obra de teatro que abarca sus componentes fundamentales; así están los dramaturgos (o los autores de las normas educativas), la obra (decantada en los fines de la educación), el escenario (o la escuela propiamente dicha), el guion (o los proyectos educativos institucionales, PEIs), los actores (o los alumnos, profesores o docentes, directivos docentes, padres de familia), el público (o la sociedad frente a la escuela) y la crítica (o los estamentos de supervisión, control y vigilancia).

1. *Los dramaturgos:* Los dramaturgos hacen referencia a las instituciones encargadas de legislar el funcionamiento de las escuelas, se señala que la legislación actual se desprende de 1991 con la difusión de la Constitución Política que transfiere al Congreso la facultad de legislar la educación. El país adoptó el 8 de febrero de 1994 la Ley 115, denominada: Ley General de Educación.
2. *La obra:* De acuerdo a los fines de la educación estipulados en el artículo 67 de la Constitución Política de 1991, la autora enumera los fines allí estipulados.
3. *El escenario:* La Escuela. Perteneciente a la educación forma, es nombrada como una institución educativa encargadas de prestar el servicio público educativo. Se entiende por establecimiento educativo o institución educativa, a toda institución de carácter estatal o privado, organizada con el fin de prestar este servicio según lo dispuesto en el Art. 138 de ley 115/94. Este apartado del documento señala cómo está organizada la educación formal, (niveles. Ciclos, etc.) y procede a explicar cómo se constituye a nivel legislativo cada una de ellas.
4. *El guion:* A partir de la creación del plan de desarrollo educativo, se dispone que cada institución debe crear el Proyecto Educativo Institucional –PEI- respondiendo a necesidades particulares, se plantea de forma su carácter autónomo y se enumeran las características a nivel legislativo de los PEI.

MÓDULO - ESCUELA

En Compañía del PEI, parte del guion lo conforma el currículo, entendido desde la Ley General de Educación 115 como el “conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local. En el currículo debe incluir también lo referente a los recursos humanos, académicos y físicos para llevar a cabo el proyecto educativo institucional”. (Art. 76 Ley 115/94). El currículo también supone la organización de un plan de estudios que comprende áreas obligatorias ya dispuestas por la legislación nacional pero que pueden adecuarse a la naturaleza de la institución y las particularidades del contexto.

5. *Actores*: la institución requiere de unos miembros; según su competencia participan en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional. A partir de la legislación se ubican como actores principales: los estudiantes, los docentes, los directivos docentes, y actores secundarios: la familia y los egresados.

Cada uno de estos actores hace parte de la Comunidad Educativa (Art 6 Ley 115/94). Y desempeñan funciones, asumen roles, y establecen compromisos dentro de la institución. Todos los miembros de la escuela son competentes para participar en la dirección de las instituciones de educación y lo hacen por medio de sus representantes en los órganos del gobierno escolar, usando los medios y procedimientos establecidos en el Decreto 1860/94.

6. *El público*: Es la sociedad considerada como responsable de la educación con la familia y el Estado. Así, según lo señalado en el artículo 8 de la Ley General de Educación, colabora con el Estado y la familia en la vigilancia de la prestación del servicio educativo y en el cumplimiento de su función social.
7. *La crítica*: La inspección y vigilancia del servicio público educativo se orienta a velar por el cumplimiento de los mandatos constitucionales sobre educación y de los fines y objetivos generales de la educación establecidos en la Ley 115 de 1994, (Decreto 907/06).

A nivel nacional, el Ministerio de Educación Nacional realiza la función de inspección y vigilancia de la educación, atribuida inicialmente al Presidente de la República según se establece en el Decreto 907/06. Vela por el cumplimiento de la ley y los reglamentos sobre educación; asesora y apoya a los departamentos, a los distritos y a los municipios en el desarrollo de los procesos curriculares pedagógicos; evalúa permanentemente la prestación del servicio educativo, y fija criterios evaluativos para medir el rendimiento escolar de los educandos.

A nivel nacional se establece La Junta Nacional de Educación JUNE como órgano científico, con carácter de consultor permanente del Ministerio de Educación Nacional para la planeación y diseño de las políticas educativas del Estado. A nivel departamental a través de las secretarías de educación los gobernadores tienen como funciones: “*velar por la calidad y cobertura de la educación, Establecer las políticas, planes y programas, dirigir y coordinar el control y la evaluación de calidad, evaluar el servicio educativo, aplicar, en concurrencia con los municipios, los incentivos y sanciones a las instituciones educativas, entre otras*”. A nivel municipal, los Alcaldes por medio de las secretarías de educación u organismos que hagan sus veces: organizan, ejecutan, vigilan y evalúan el servicio educativo; nombran, remueven, trasladan, sancionan, estimulan, dan licencias y permisos a los docentes, directivos docentes y personal administrativo; orientan, asesoran y en general dirigen la educación en el municipio según lo estipulado en el Art 153 Ley 115/94.

MÓDULO - ESCUELA

En los distritos capitales funciona una junta distrital de educación cada uno de los distritos se establece una junta distrital de educación -JIDE. Para dar cumplimiento a las funciones de inspección y vigilancia, la Nación, los distritos y los departamentos coordinadamente con los municipios, elaborarán cada año planes operativos de inspección y vigilancia como parte del Plan Anual de Desarrollo Educativo de la respectiva entidad territorial. (Decreto 907/06).

La evaluación que se hace con fines de inspección y vigilancia se desarrolla en la parte administrativa y curricular del servicio educativo, adelantándose de manera sistemática y continua. El plan de inspección y vigilancia contempla la evaluación periódica de los proyectos educativos institucionales y reglamentos pedagógicos de todos los establecimientos de educación formal y no formal que prestan el servicio educativo. (Decreto 907/06).

Adicionalmente, se cuenta con el EL SISTEMA NACIONAL DE ACREDITACIÓN- SNA- (Decreto 1860/04): sistema que acredita la calidad de la educación dentro de las instituciones educativas, a los docentes, a los educandos y en general, a toda la comunidad; y con FOROS EDUCATIVOS, de tipo municipal, distrital, departamental y nacional, reflexionan sobre el estado de la educación y hacen recomendaciones a las autoridades educativas para el mejoramiento y cobertura de la educación. Están organizados anualmente y reúnen a las comunidades educativas de su jurisdicción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- El documento no cuenta con referencias bibliográficas.

OBSERVACIONES GENERALES

El esquema presentado, en palabras de la autora, es una aproximación a partir de la legislación que debe obedecer a procesos de maduración general, es decir debe alimentarse con futuros desarrollos y complementos. El documento tiene un fuerte componente descriptivo carece de posibles análisis que se puedan derivar de él.

MÓDULO - ESCUELA

DOCUMENTOS SUGERIDOS		
Autor(es)	Número de contrato	Título del documento
Dora Lilia Marín Díaz	003 de 2014	3 – Un documento que dé cuenta del primer avance conceptual de la relación escuela, currículo, saberes y mediaciones
Adriana Marcelo Londoño Cancelado	011 de 2014	1 – Un documento conceptual que dé cuenta del primer avance sobre la relación “Derechos, escuela y ciudad”, su articulación con el Plan de Desarrollo de la Bogotá Humana y con la construcción de política pública en educación del Distrito Capital
		2 – Un documento que incluya: a) los referentes conceptuales que sustentan el diseño del material didáctico y las piezas comunicativas, b) la propuesta de material didáctico y piezas comunicativas del estudio y c) los lineamientos de la formulación técnica y académica de la convocatoria pública para la reproducción del material didáctico y las piezas comunicativas del estudio “La Escuela y la Ciudad: una mirada desde los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes de los colegios distritales de Bogotá D.C.”
		3 – Un documento que dé cuenta del segundo avance conceptual del Estudio a partir de la relación de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes en el contexto de la escuela y la ciudad y su articulación con el Componente Escuela, Currículo y Pedagogía
		4 – El último producto incluye: a) Un documento final que consolide las contribuciones conceptuales generadas en torno a la relación “derechos, escuela y ciudad” y las recomendaciones de carácter pedagógico generadas a propósito de la propuesta de material didáctico y piezas comunicativas en el marco del estudio “La Escuela y la Ciudad: una mirada desde los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes de los colegios distritales de Bogotá D.C.” y b) un artículo de carácter publicable relacionado con el objeto del contrato cuya estructura y extensión serán convenidas con el supervisor del contrato
Martha Piñerez Cedido a Johana Hernández	015 de 2014	1 – Un documento con insumos bibliográficos que sirvan como soporte al Estudio según directrices impartidas por la supervisión del contrato
		2 – Un documento que incluya una matriz analítica que dé cuenta del balance de la revisión

MÓDULO - ESCUELA

		<p>bibliográfica según directrices impartidas por la dirección del contrato</p> <p>3 – Un documento descriptivo de avance del proceso llevado a cabo en relación con la gestión documental y administrativa en el marco del Estudio</p> <p>4 – Un documento final que integre y consolide las actividades administrativas y el rastreo analítico de la bibliografía consultada en el marco del Estudio “La Escuela y la Ciudad: una mirada desde los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes de los colegios distritales de Bogotá D.C.”</p>
Danit María Torres Fuentes	018 de 2014	<p>1 – Un documento conceptual que dé cuenta del primer avance sobre la relación de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes en el contexto del aula y gestión en la escuela, su articulación con el Plan de Desarrollo de la Bogotá Humana y con la construcción de política pública en educación del Distrito Capital</p> <p>2 – Un documento que dé cuenta de: a) los referentes conceptuales y las categorías de análisis, b) la propuesta para el trabajo de campo: ruta metodológica y la construcción del diseño metodológico y c) los lineamientos de la formulación técnica y académica de la convocatoria pública de la implementación del trabajo de campo del estudio “La Escuela y la Ciudad: una mirada desde los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes de los colegios distritales de Bogotá D.C.”</p> <p>3 – Un documento que dé cuenta del segundo avance conceptual del Estudio a partir de la relación de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes en el contexto del aula y gestión en la escuela y su articulación con el Componente Escuela, Currículo y Pedagogía</p> <p>4 – El último producto incluye: a) Un documento final que integre y consolide las contribuciones conceptuales, los resultados de la sistematización y los aportes a la relación “aula y gestión en la escuela” en el marco del estudio “La Escuela y la Ciudad: una mirada desde los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes de los colegios distritales de Bogotá D.C.” y b) un artículo de carácter publicable relacionado con el objeto del contrato cuya estructura y extensión serán convenidas con el supervisor del contrato</p>
Oscar Giovanni Fonseca Mantilla	052 de 2014	<p>1 – Un documento que dé cuenta del primer avance en la elaboración y montaje de la plataforma virtual y de los aplicativos que de ella derivan, en correspondencia con los referentes</p>

MÓDULO - ESCUELA

		<p>conceptuales y la ruta metodológica del estudio</p> <p>2 – Un documento que incluya el segundo avance relacionado con: a) la propuesta y diseño de piezas de comunicación correspondientes al álbum físico y virtual con sus respectivos aplicativos, b) la propuesta y diseño de piezas de promoción de las actividades del estudio (urna de la memoria, video maratón, foto maratón, flash mobs), c) la estrategia de pre-producción, producción y post-producción de las piezas comunicativas en video y radio producto del estudio, d) la estrategia de gestión y posicionamiento en redes sociales y medios de comunicación de las diferentes actividades y productos del estudio</p> <p>3 – Un documento final consolidado con los anexos pertinentes que dé cuenta de los resultados obtenidos a partir de la propuesta de material didáctico y piezas comunicativas elaborados en el marco del estudio y las acciones de acompañamiento con la entidad responsable de la reproducción y distribución de dicho material</p>
<p align="center">Corporación Universitaria Minuto de Dios</p>	<p align="center">079 de 2014</p>	<p>1 – Un documento que dé cuenta de la ruta metodológica para realizar la aplicación de los instrumentos de investigación de la primera y segunda fase, el procesamiento de la información de la primera fase y la propuesta de acompañamiento metodológico y soporte académico en la construcción colectiva del material didáctico y las piezas comunicativas de la segunda fase del estudio “La Escuela y la Ciudad: una mirada desde los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes de los colegios distritales de Bogotá D.C.”, bajo la figura de COLABORATORIO</p> <p>2 – Documento técnico que incluya la sistematización de los resultados de la Primera Fase en la totalidad de los colegios participantes en el estudio, los avances en la estrategia de acompañamiento académico y construcción colectiva del Colaboratorio dentro de Segunda Fase del estudio “La Escuela y la Ciudad: una mirada desde los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes de los colegios distritales de Bogotá D.C.” y los soportes del despliegue de algunas de las estrategias contempladas en la 2da fase (foto y video maratón, urnas de la memoria, diarios de maestro, flash mobs).</p> <p>3 – Un documento final consolidado con los resultados del proceso de la información, el acompañamiento metodológico y el soporte</p>

MÓDULO - ESCUELA

		académico en la construcción colectiva del material didáctico y las piezas comunicativas de la Segunda Fase del estudio “La Escuela y la Ciudad: una mirada desde los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes de los colegios distritales de Bogotá D.C.”
--	--	--

PRESENTACIÓN

Para la mayor parte de las personas es evidente que la familia constituye el primer espacio de socialización, encargado de la crianza y el apoyo al proceso de formación de niños, niñas y jóvenes, por lo menos hasta que estos alcancen a sostenerse por sí mismos, no sólo en lo económico, también en lo afectivo, lo moral y lo social. Sin embargo, desde hace varios años circula en diferentes escenarios sociales una idea que es conveniente analizar con mayor detenimiento: que la recomposición de las estructuras familiares está estrechamente relacionada con una serie de cambios socioculturales, económicos e incluso políticos, bien sea como efecto de esas transformaciones macro, o como un factor importante para que dichas transformaciones hayan ocurrido. De cualquier manera, se asume que tales cambios en relación con la idea de familia han ido modificando y afectando el vínculo con la escuela, asignándole a esta última cada vez más responsabilidades que anteriormente no le correspondían.

En ese sentido, es importante la perspectiva que ofrecen los análisis de Narodowski (1999), pues en ellos advierte sobre la necesidad de reconocer que la relación entre escuela y familia se delimitó de una manera específica en el proceso de conformación de la pedagogía moderna. Mientras que durante el Medioevo buena parte de la formación de los hijos dependía de las disposiciones de las familias, fuese a través de ayos y nodrizas, de los gremios de artesanos o sencillamente por cuenta de los adultos más cercanos – que podían ser o no los padres –, con la emergencia de la escuela esta institución tomará a su cargo dicha formación en términos de los saberes que debía aprender el individuo para estar en la sociedad como para desempeñarse en un oficio o profesión. Así, del régimen del padre, el niño pasaba al del maestro, quien asumía su dirección incluso en dirección contraria a valores, costumbres y hábitos que se enseñaban en la familia.

Ahora bien, en nuestra época esa relación parece haberse trastocado, pues el paso de la familia a la escuela no resulta ser una condición de la vida en sociedad – por lo menos en Occidente – sino que se convierte casi en una demanda. Los procesos de escolarización cada vez resultan más amplios, tanto porque inician a menor edad – ejemplo de ello son los jardines infantiles que acogen niños incluso menores a un año – sino que también se clama porque la jornada de las clases y demás actividades escolares tenga mayor duración. En este punto es importante señalar que mientras las familias y en general las comunidades tenían un cierto poder de decisión sobre las escuelas en las que se educaban niños y jóvenes, en la actualidad estas parecieran haberse desentendido también de ese tipo de influencia, dejando al Estado y sobre todo a las instituciones, la responsabilidad por la educación de sus hijos, lo cual incluye la adquisición de destrezas físicas e intelectuales, de unos conocimientos y de hábitos, entre otros aspectos.

A lo anterior se suma la discusión por las configuraciones de familia, pues el modelo nuclear de padre, madre e hijos cada vez resulta más escaso frente a otras posibilidades. En esa dirección, es importante recordar que ese modelo nuclear no ha sido eterno, ni universal, de hecho en la Edad Media las maneras de organizar la familia eran más amplias, incluían diversos núcleos y estaban regidos por lazos de sangre pero también por acuerdos entre esos mismos núcleos. Siguiendo a Foucault (2006), ese esquema de relación familiar se transformó en la modernidad, y de una estructura que servía como modelo para el gobierno y organización de la sociedad en su conjunto, se pasó a considerar a la familia como núcleo de la sociedad en tanto servía para movilizar diferentes tipos de políticas sobre la natalidad, la mortalidad, el control de las enfermedades, entre otros asuntos gubernamentales.

MÓDULO - FAMILIA

El presente módulo aborda este asunto a partir de diferentes conceptualizaciones que se han dado respecto a la relación entre escuela y familia. Aunque es posible encontrar una tendencia a reafirmar perspectivas que vinculan a la familia con el alto o bajo desempeño escolar – lo que sería una especie de reducción y herencia de esa alianza señalada por Narodowski – también se presentan otras miradas que recaban en asuntos como lo afectivo, el cuidado, la relación con las comunidades, y demás asuntos que amplían las posibilidades de análisis y que fortalecerían procesos relativos al desarrollo de políticas públicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Foucault, Michel. (2006) *Seguridad, Territorio, Población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Narodowski, Mariano (1999) *Después de clase. Desafíos y desencantos de la escuela actual*. Buenos Aires: AIQUE Editores.

MÓDULO - FAMILIA

**DOCUMENTO DE REFERENCIA: UN DOCUMENTO QUE CONTENGA EL ESTADO
DEL CONOCIMIENTO EN TORNO A LA RELACIÓN ESCUELA Y FAMILIA**

Tipo de documento	Informe
Autor(es)	Universidad de La Sabana Instituto de la Familia – Contrato 044 de 2014
Publicación	Sin publicar
Palabras Claves	Escuela, Familia, Saberes Escolares, Mediaciones Escolares

DESCRIPCIÓN

Este producto que presenta un estado del arte sobre la relación Escuela y Familia. Se seleccionaron bases de datos de revistas científicas con producción académica relacionada de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España y México en los últimos diez años. Se muestran distintas perspectivas conceptuales halladas que fundamentaron el estudio sobre la relación escuela y familia.

CONTENIDOS

En la primera parte del documento la revisión documental reconoce la preponderancia y función social de la familia en relación a la educación de los miembros más jóvenes de una sociedad; así, se entiende como la principal institución empoderada en la tarea de configurar una identidad estructurada y de brindar los principales elementos para que los sujetos puedan comprenderse como parte activa en la sociedad. Así mismo se plantea a la familia como ámbito en el que un sujeto se hace humano, en donde aprende a través de la ejemplaridad y el cariño la importancia del otro.

Frente a la relación entre Familia- Escuela a nivel conceptual se establecen varios puntos de encuentro concernientes al desarrollo del ser humano; por ejemplo el rol socializador de la familia y la escuela, así, se reconoce a la familia como un actor educativo central que le permite aceptar su tarea primordial porque en alguna medida condiciona la labor de la escuela. En tal sentido se afirma que las alianzas con los padres es una estrategia que incide en la formación; dicho involucramiento tiene sus límites. Se intenta que los padres se apropien el proceso y no obstaculicen estrategias pedagógicas. Entre otros aspectos, se establece la importancia de que el Estado promueva esta relación entre Familia y Escuela y, genere mecanismos que incentiven la participación desde la escuela y desde las familias; el propósito es que estas instituciones cumplan a cabalidad el fin de desarrollar al máximo las habilidades y potencialidades de los niños, niñas y jóvenes propio del proceso educativo. En la revisión documental, al lado de la responsabilidad de educar, también se reconoce que son agentes socializadores, pues es allí donde el sujeto se comprende de manera individuada, es decir, como una persona que pese a los rasgos físicos o espirituales compartidos con otros, tiene unas singularidades definitorias y que determinan o configuran su identidad. De esta forma, la interacción con otros, -en su familia o en la escuela-, permite entenderse como parte activa de un todo. En otras palabras, familia y escuela se plantean como lugares naturales importantes en los que la persona toma conciencia de su realidad psíquica y social.

La revisión documental arrojó que la relación entre la escuela y la familia repercute de manera favorable en el desempeño escolar y en el desarrollo del educando, por esta razón se reconoce que la educación no puede seguir actuando de forma separada, y debe involucrar tanto a la familia como a la escuela alrededor de los niños y niñas.

MÓDULO - FAMILIA

A través de lo que denomina roles de la relación familia- escuela, el documento menciona las facetas por medio de las que la familia se ha involucrado históricamente en la escuela. En primer lugar, apoya los procesos educativos cuando los padres hacen eco y siguen los aprendizajes que se desarrollan en el aula; de esta forma, ellos cooperan con la labor del maestro resolviendo las dudas o problematizando los contenidos durante la realización de las actividades extraescolares. Este componente está relacionado con la formación de los padres y la calidad de la educación a la que se acceda.

En segundo lugar se reconoce que, a nivel histórico, la familia ha acompañado el proceso educativo, velando por la calidad de la enseñanza y por el crecimiento moral y espiritual de los jóvenes de la *polis*. A partir de allí se establece que la familia es garante del desarrollo moral, espiritual y material del sujeto. De esta forma, se infiere que la relación efectiva entre la familia y la escuela es una preocupación histórica, ya que incide sobre el sujeto mismo y su comunidad.

En tercer lugar, otro de los roles atribuibles a la familia frente a la escuela es el de prevenir el maltrato infantil, relacionado directamente con la formación del criterio para el cuidado de sí y de los otros. Finalmente, es necesario aclarar que a la familia no se le otorga sólo un rol policivo o económico. El rol de la familia se señala como vital porque en dicho contexto se desarrollan los primeros hábitos de estudio y se fortalecen las actividades y que se propone la escuela para formar a los estudiantes. Así, se afirma que la educación familiar es informal, y su enseñanza circula en la vida misma con sus acontecimientos propios y no con algo estipulado en un currículo. Responde a lo esencial de la vida de las personas, a un proyecto vital en donde todos los miembros contribuyen y apoyan.

A continuación se mencionan los alcances de la relación familia -escuela, relacionados con el impacto positivo que tiene para la institución escolar el acompañamiento de la familia en el proceso educativo. Algunos de los alcances mencionados giran en torno al mejoramiento de rendimiento escolar; el fortalecimiento de la capacidad del educando para la toma de decisiones, en donde la familia se convierte en un respaldo emocional que le permite a los educandos saber que sus decisiones poseen sentido y están apoyadas.

Otros aspectos de los alcances se relacionan con la reducción de la entrada temprana del educando al mundo laboral en donde se concientiza sobre la importancia de la educación, y de las ventajas para el crecimiento personal, social y profesional. Además, se menciona la adquisición del aprendizaje significativo de la importancia de la comunicación, la cooperación, el respeto por los principios que garantizan la vida en comunidad, el reconocimiento de los límites y alcances de sus acciones, el valor de la sana convivencia, de la paz, la armonía, el ambiente y la familia como réplica a cada una de las habilidades sociales que se inculcan, en donde se evidencia que más que contenidos teóricos, son saberes necesarios para vivir en comunidad

A continuación se relacionan las dificultades que ha presentado la conformación de una relación sólida entre la familia y la escuela y estrategias diferentes de integración entre la escuela y la familia. Cada una de las estrategias se presenta en función del contexto y de las necesidades específicas del conjunto familiar propio del contexto. Las estrategias son experiencias nacionales e internacionales que evidencian el avance en desarrollos legislativos y de política pública en lo relativo a la participación de las familias en el contexto educativo. Sin embargo, no muestra mayores investigaciones sobre la evaluación de las políticas creadas para el fortalecimiento de dicha relación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altarejos, F. (2002). La relación familia-escuela. Estudios Sobre Educación n° 3. Pp. 113-120.
- Arostegui, I; Darretxe, L & Beloki, N. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 6(2). Pp. 187- 200.
- Barrios, M. (2010). Apuntes sobre familia, comunicación y cambio social. Reflexiones en torno a la obra de Virginia Gutiérrez de Pineda y Gino Germani. Revista Folios n° 24. Pp. 163-179.
- Bell, R., Illán, N. & Benito, J. (2010). Familia Escuela - Comunidad: pilares para la inclusión. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado n° 24.
- Beltrán, A. (2013). El tiempo de la familia es un recurso escaso: ¿Cómo afecta su distribución en el desempeño escolar? Apuntes n° 72. Pp. 117-156.
- Blanco, R., Umayahara, M. & Reveco, O. (2004). Participación de las familias en la Educación Infantil Latinoamericana. Santiago de Chile. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: Dos mundos llamados a trabajar en común. Revista de Educación n° 339. Pp. 119-146.
- Cáceres, A. & Muñoz, D. (2008) Participación de la familia en el jardín infantil estatal. Una mirada desde la vivencia de sus actores. Revista Universum n° 23. Pp. 38-65.
- Canovas, P.; Sahuquillo, M.; P. M.; Ciscar, E. & Martínez, C. (2014). Estrategias de intervención socioeducativa con familias: Análisis de la orientación familiar en los servicios especializados de atención a la familia e infancia de la comunidad valenciana. Educación XX1, 17(2). Pp. 265-288.
- Carriego, C. (2010). La participación de las familias: injerencia en la gestión y apoyo al aprendizaje. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8 (3). Pp. 50-67.
- Castro, J.M. & Regattieri, M. (2012). Interacción escuela familia: insumos para las prácticas escolares. Organizado por Jane Cerda, B. B. (2003). Familia y escuela: realidades y desafíos. Horizontes educacionales n° 8. Pp. 7-14.
- Colás, P. & Contreras, J. A. (2013). La participación de las familias en los centros de educación primaria. Revista de investigación educativa n° 31(2). Pp.485-499.
- Donati, P. (2003). Manual de Sociología de la Familia. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra EUNSA.
- Erikson, E. (2000). El ciclo vital completado. Editorial Paidós. Barcelona, Buenos Aires, México. Edición revisada y ampliada.
- Fernández, K., Bigott S. & Belkis V. (2011). Alianza escuela – familia – comunidad en el Jardín de Infancia Luis Ramos Escobar: una experiencia de desarrollo profesional docente. Revista de Investigación n° 35,(72).
- Fontana, A.; Alvarado, A.; Angulo, M.; Marín, E. & Quirós, D. (2009). El apoyo familiar en el proceso de integración educativa de estudiantes con necesidades educativas en condición de discapacidad. Educare, XIII (2). Pp.19-35.

MÓDULO - FAMILIA

- Gallego, C. (2013). Una formación compartida entre familias y profesores para el desarrollo de grupos de apoyo mutuo. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3). Pp. 109-119.
- García, C.; Martín, N. & Sampé, M. (2012). La implicación y la participación de las familias: elementos clave para la mejora del aprendizaje en los centros educativos con alumnado inmigrante. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación* n° 13. Pp. 192-212.
- García, C; Casabona, N & Sampé, M. (2012). La Implicación y la Participación de las Familias: Elementos Clave para la Mejora del Aprendizaje en los Centros Educativos con Alumnado Inmigrante. *Indivisa* n° 13. Pp. 192-212.
- Garreta, J. (2008). La participación de las familias en la escuela pública. Madrid: CEAPA.
- Julio, V. R.; Manuel, M.M. & Navarro, L. R. (2012). Estrategia educativa para la participación de los padres en compromisos educativos. *Escenarios* n° 10(2), Pp. 119-127.
- López Larosa S. (2003). Familia y escuela: trabajando juntos. *Revista Galegoportuguesa de Psicología e educación*, 7 (8), 291- 295.
- Julio, V.; Manuel, M. & Navarro, L. (2012). Estrategia educativa para la participación de los padres en compromisos escolares. *Escenarios*, Vol. 10, 2. Pp. 119-127.
- Londoño, L.V. & Ramírez, L.A. (2012). Construyendo relación familia-escuela: consideraciones a partir de intervención interdisciplinaria en el Colegio Bello Oriente en Medellín, Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* n° 36. Pp. 193-220.
- Loscertales, F. (2014). Familia, «escuela» y sociedad: Una esperanzada propuesta de futuro. *Aularia* n° 2. Pp. 9-16.
- Martínez, J & Alcaraz, S. (2013). Los centros educativos multiculturales Y sus relaciones con las familias: el Caso de la región de Murcia. *Educación XX1*, 16(1). Pp. 210-232.
- Martínez, S & Zielonka, L. (2005). La escuela ante las nuevas configuraciones familiares. *Cooperación Educativa*. Pp. 57-64.
- Mínguez, R. (2014). Ética de la vida familiar y transmisión de valores morales. *Revista de Educación*. n° 363. Pp. 210-229.
- Monarca, H. (2013). Trabajo colaborativo con padres y madres. *Ámbito de actuación desde la orientación educativa*. REOP n° 24(3). Pp. 114-123.
- Paniagua, A. (2013). Tan fuerte como su eslabón más débil. El caso de las AMPA en la integración escolar y social de las familias inmigradas. *Revista Complutense de Educación* n° 24(1). Pp. 69-89.
- Papalia, D.; WendkosOlds, S. & DuskinFeldman, R. (2012). *Desarrollo Humano*. Mc. Graw Hill. México. Undécima edición.
- Pérez Adán, J. (2006). *Sociología. Comprender la humanidad en el siglo XXI*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Pérez de Guzmán Puya, M. V. (2001). Sociedad y familia. *Revista Cuestiones Pedagógicas* n° 15. Pp. 255- 266.
- Rodríguez, A.; Altarejos, F. & Bernal, A (2006). La familia: ámbito de humanización del trabajo. *Educación y Educadores* n° 9(1). Pp. 73-85.
- Segovia, J.D.; Martos, M.A. & Domingo, L (2010). Colaboración Familia-escuela en España: retos y realidades. *Revista de estudios y Experiencia en Educación* n° 9(18). Pp. 111-113.
- Silva, A. & Tabernero, C. (2013). Escuela y familia: alianza estratégica para la prevención del maltrato infantil. *Educare* n° 17(2). Pp. 51-74.
- Valdés, Á.; Martín, M. & Sánchez, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa* n° 11 (1). Pp. 1-17.

MÓDULO - FAMILIA

- Valdivia, A. (2014). La familia en la escuela: aprender haciendo. Aula de Infantil, n° 75. Pp. 38-40.
- Vélez, L. (2009). La relación familia-escuela como alianza. Aproximaciones a su comprensión e indagación. Revista Q n° 3 (6), 15, enero-junio. Recuperado de: <http://revistaq.upb.edu.co>
- Vergara, J. (2013). Familia y educación familiar en la Grecia antigua. Estudios Sobre Educación n° 25. Pp. 13-30.
- Yurén, M. & De la Cruz M. (2009). La relación familia-escuela: condición de mejora de la eficacia escolar en la formación valorar de niños(as) migrantes. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, VII, 2.

OBSERVACIONES GENERALES

Revisión documental que plantea a partir de varias perspectivas la relación entre familia y escuela. En general, debe enfatizarse en la necesidad de revisar qué es lo educativo de la familia de hoy en tanto institución encargada de transmitir normas y modos de comportamiento contemporáneos. Si se quiere que la familia siga siendo un lugar de permanencia para la edificación de las nuevas generaciones, se hace necesario establecer líneas de trabajo conjunto, en donde ambas instituciones se apropien de las mismas preocupaciones, y se encaminen hacia el mismo fin. Principalmente, se espera que partan del mismo sentido de lo humano que quieren fortalecer. Lo anterior no propone que la escuela o la familia renuncien a sus roles específicos, o asuman otros para las que no han estado preparadas. Se trata del esclarecimiento de su función relacionada con la revisión de su compromiso en la formación de sus miembros más jóvenes, es decir, revisar el sentido de cada una de sus tareas y las implicaciones que trae cuando estas se hacen de forma inadecuada.

MÓDULO - FAMILIA

DOCUMENTOS SUGERIDOS		
Autor(es)	Número de contrato	Título del documento
Universidad de La Sabana	044 de 2014	2 – Un documento que dé cuenta del proceso de caracterización, cualificación y acompañamiento realizado con los docentes participantes
		3 – Un documento con recomendaciones y/o sugerencias en el orden pedagógico y de política pública para la ciudad en el campo de la relación escuela y familia
		4 – Un artículo de carácter publicable derivado del estudio que sintetice el análisis en torno a los saberes y mediaciones que se construyen en experiencias pedagógicas en la relación escuela y familia

PRESENTACIÓN

Desde hace varias décadas la organización de las instituciones educativas ha pasado por importantes procesos de reestructuración. En dichos procesos se enfatiza claramente en la necesidad de disponer los recursos materiales y humanos de las escuelas para alcanzar los objetivos que se proponen y además, para responder a los desafíos que las realidades les imponen a esta. En ese proceso de transformación institucional, la noción de gestión escolar se ha convertido en pieza fundamental, pues aunque a veces parece ser poco clara, moviliza a los actores como directivos, maestros, padres de familia y estudiantes a realizar acciones en las escuelas.

No obstante, esa noción al parecer no proviene del campo educativo y pedagógico. Como se indica en el presente módulo, sus raíces se encuentran en el campo empresarial y organizacional, de manera tal que muchas de las nociones asociadas a la gestión como eficiencia, eficacia, administración de recursos, entre otras, son trasladadas a la educación para entender e intervenir los modos de funcionamiento de las instituciones escolares. Dado que muchos de esos conceptos son aparentemente foráneos para la educación, muchas veces son aplicados de manera simplista, como si las instituciones educativas no requirieran de una mayor reflexión y complejidad de análisis. Es por esta razón que se procura generar propuestas alternativas que permitan el funcionamiento de las escuelas y a la vez, reconozcan la pluralidad de elementos que intervienen en estas, a pesar de que en ocasiones los términos que se utilicen en estas propuestas alternativas reafirmen aquello de lo que quieren tomar distancia.

Otro aspecto que es importante considerar respecto a la gestión escolar es que se considera un asunto menor dentro de los análisis de política educativa, incluso cuando se reconoce que es clave para alcanzar objetivos propuestos para el sistema educativo. Así mismo, en ocasiones se confunde la gestión escolar y la organización escolar. En esta línea, el presente módulo señala que si bien son conceptos con diferencias entre sí – de hecho la organización sería una disposición mayor de recursos, relaciones y personas en la institución, mientras que la gestión es más particular y relacionada principalmente con las funciones de las directivas –, en las prácticas sociales concretas se asumen casi como sinónimos o como dos procesos que están estrechamente vinculados. En este punto es importante anotar que desde la configuración de los sistemas educativos nacionales la tensión entre un aparato administrativo y las tendencias, los cuestionamientos y las necesidades de los entornos en que se ubican las escuelas, ha sido una constante, cuya vigencia permanece cuando a través de la gestión escolar se pide a las instituciones que atiendan a la política educativa y a la vez a las necesidades de las comunidades en que se encuentran.

Para finalizar, la relación más estrecha de la gestión con la labor de los directivos es un punto central en los análisis que se pueden realizar con este concepto, pues a través de la mirada del liderazgo que deben asumir, por ejemplo, los rectores y rectoras de las instituciones educativas, se traza toda una estrategia de gobierno y control de las instituciones que se soporta en las posibilidades de acción – el agenciamiento – de un individuo más que en las opciones que realmente se puedan desarrollar. Con certeza, el presente módulo permitirá mostrar al lector un panorama de las concepciones de la gestión y el liderazgo en la escuela, algunos de los problemas y las posibilidades que ofrecen estos conceptos para la vida de las instituciones.

**DOCUMENTO DE REFERENCIA: DOCUMENTO QUE CONTIENE EL RASTREO
BIBLIOGRÁFICO ANALÍTICO CON LAS TENDENCIAS EN GESTIÓN Y
ORGANIZACIÓN ESCOLAR A NIVEL NACIONAL E INTERNACIONAL**

Tipo de documento	Informe
Autor(es)	Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Contrato 063 de 2013
Publicación	Sin Publicar
Palabras Claves	Gestión Escolar, Organización Escolar

DESCRIPCIÓN

El documento muestra un balance de tipo analítico-descriptivo de diferentes conceptualizaciones y modelos de gestión escolar en ámbitos nacional e internacional. Ese balance se presenta en cuatro aspectos: 1) las diferentes definiciones que se han dado sobre organización escolar; 2) resultados y hallazgos de investigaciones realizadas en el país; 3) resultados y hallazgos de investigaciones y experiencias fuera de Colombia; 4) perspectivas alternativas relacionadas con asuntos como el agenciamiento y los modos de participación política escolar.

CONTENIDOS

En el marco de estudio sobre gestión y organización escolar realizado por el IDEP y la maestría en investigación social interdisciplinaria de la Universidad Distrital se espera

... analizar aquellos factores que generan formas alternativas de gestión y organización escolar en las instituciones, a partir del surgimiento de otras formas de agenciamiento y participación de los sujetos en la escuela, que trasciendan y se hagan visibles en las prácticas pedagógicas (P. 1).

Para cumplir con dicho objetivo, se muestra un balance de carácter analítico-descriptivo de perspectivas, tendencias conceptuales y modelos de gestión escolar en los ámbitos nacional e internacional. Dicho balance se presenta en cuatro puntos: primero, las diferentes definiciones que se han dado sobre organización escolar; segundo, resultados y hallazgos de investigaciones realizadas en el país; tercero, resultados y hallazgos de investigaciones y experiencias fuera de Colombia; cuarto y último, perspectivas alternativas relacionadas con asuntos como el agenciamiento y los modos de participación política escolar.

Respecto al primer asunto, se inicia con la conceptualización ofrecida por Carriego (2006), en la cual se reconocen cuatro procesos relativos a la gestión escolar: 1) Apertura al diálogo y búsqueda de consensos con el entorno de la institución escolar; 2) Liderazgo pedagógico que promueve la concreción de un currículo rico y acorde con necesidades del contexto; 3) Conciencia de posibilidades y límites de las instituciones; 4) Trabajo sistemático, autoevaluación y compromiso con el mejoramiento.

En relación con la postura de Ministerio de Educación Nacional, se señala la definición que esta institución ofrece de la gestión educativa y el mejoramiento de la calidad en relación con los

MÓDULO – GESTIÓN

objetivos propuesto en el Proyecto Educativo Institucional – PEI –. En esa dirección, se asume que las instituciones educativas son cada vez más abiertas, autónomas y complejas, por lo que requieren ajustar y mejorar su gestión en cuatro aspectos, con sus respectivos procesos: 1) Gestión directiva que incluye los procesos de direccionamiento estratégico y horizonte institucional, gobierno escolar, cultura institucional, gestión estratégica, clima escolar y relaciones con el entorno; 2) Gestión académica, en la cual se atienden asuntos como el diseño curricular, las prácticas pedagógicas, la gestión en el aula y el seguimiento académico; 3) Gestión administrativa y financiera, se desarrolla en conexión con la gestión académica, es relativa a la administración de la planta física y los recursos, de los servicios complementarios, el talento humano y el apoyo financiero y contable ; 4) Gestión de la comunidad, relacionada con la accesibilidad y proyección a la comunidad, la participación, la convivencia y la prevención de riesgos. Con base en estas cuatro áreas las instituciones deben seguir un plan de mejoramiento continuo que parta de un diagnóstico exhaustivo, luego se formule y dicho plan y finalmente, que se haga el respectivo seguimiento y evaluación de resultados.

Aunque el panorama trazado en la propuesta del Ministerio de Educación Nacional pueda estar pensado de manera consistente, es posible encontrar varias críticas que permiten ampliar la mirada sobre el problema de la gestión escolar. En primer lugar, los ejercicios de autoevaluación muchas veces son un requisito que se cumple pero de manera poco crítica. En segundo lugar, respecto a los planes de mejoramiento, estos suponen una relación de causa-efecto que no se puede dar en las instituciones, entre otras cosas porque no es posible hacer un acompañamiento juicioso a las dos primeras fases. En tercer lugar está la noción misma de calidad, ofrecida muchas veces como un universal “libre de valores y de cultura”, cuando debería ser un asunto que se produzca mediante un proceso dialógico y negociado entre los diferentes estamentos de las instituciones.

Otra manera de comprender la gestión educativa es la que desarrolla el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – ubicado en Argentina – y UNESCO. En esta vía se contempla que la gestión educativa no es un mero cambio de nombre para la administración o la planificación, pues se trata de un modo particular de conducir y entender la organización de la escuela como un asunto colectivo, de participación, basada en el cálculo estratégico y que permita generar decisiones y comunicaciones particulares. En suma, se trata que la gestión escolar no pierda su horizonte pedagógico a la vez que amplía la mirada sobre los vínculos “entre lo técnico y lo político en educación”, sobre las decisiones de los maestros y funcionarios que intervienen sobre los planes y estrategias definidos. Para ello se proponen varias señales que permitirían identificar la gestión educativa estratégica:

- 1) Centralidad de lo pedagógico,
- 2) Reconfiguración, nuevas competencias y profesionalización.
- 3) Trabajo en equipo,
- 4) Apertura al aprendizaje y a la innovación,
- 5) Asesoramiento y orientación profesionalizantes,
- 6) Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro y
- 7) Una intervención sistémica y estratégica.

Desde el programa “Rectores Líderes Transformadores” de la Fundación Empresarios por la Educación en Colombia, también se ofrece una conceptualización de la gestión escolar en relación con el PEI en tanto se asume que este contiene las metas, los valores, las intenciones, el análisis del entorno institucional y todos aquellos factores involucrados con la institución educativa para garantizar el acceso a educación de calidad de niños y jóvenes, pertinente, inclusiva, acorde con sus necesidades de desarrollo social, afectivo y personal.

MÓDULO – GESTIÓN

Desde el proyecto de reorganización curricular por ciclos desarrollado por el IDEP en 2013, la conceptualización de gestión escolar abarca tres aspectos: 1) la institución como organización que aprende, lo que significa una apropiación de la política educativa; 2) las relaciones profesionales y la organización del trabajo, las cuales suponen el fortalecimiento de procesos administrativos y la posibilidad de reorganizar el trabajo docente, por ejemplo, para los ciclos; 3) el liderazgo y las formas de ejercer poder en la institución, que se ajustan a asuntos como la promoción de la participación de diferentes miembros de la comunidad educativa y la dinamización de acuerdos establecidos entre tales miembros.

Finalmente, la conceptualización elaborada por Aguerrondo (1996) señala que el PEI es una expresión de la organización escolar, la cual muestra la forma en que están dispuestos elementos subjetivos – valores, comportamientos, nociones –, materiales – infraestructura, elementos de trabajo, servicios –, y formales – normas, tiempos y programas institucionales –. Esta serie de elementos integran y configuran la realidad y el entorno escolares, de tal manera que definen las condiciones para cumplir con la función educativa de la institución. La mirada de esta autora es cercana a la empleada desde el IDEP en el proyecto de reorganización curricular por ciclos.

Sobre el segundo asunto, las investigaciones y experiencias llevadas a cabo en Colombia y que se relacionan con la gestión escolar, se indica que esta se compone por las áreas de gestión indicadas en los documentos del Ministerio de Educación Nacional: directiva, pedagógica y académica, comunidad, administrativa y financiera. A su vez, “la gestión escolar tiene gran importancia en el mejoramiento de la calidad del país, puesto que genera cambios y realiza rupturas de prácticas, generando nuevas competencias y habilidades en sus participantes” (P. 13).

En las diferentes experiencias e investigaciones abordadas, se observan los siguientes elementos comunes: primero, a través de conceptos como eficacia y calidad educativa se observa una estrecha relación entre los procesos de gestión escolar y los logros académicos de los estudiantes; en esta relación cumpliría un papel importante la cultura de la planeación, la evaluación escolar y el fortalecimiento de las relaciones familia-comunidad-escuela en pro de mejorar sus condiciones de vida. Segundo, el concepto mismo de gestión escolar resulta difícil de definir pues algunas de las maneras en que se comprende

... derivan de una mirada empresarial de la educación [que] ubica las concepciones y prácticas predominantes de gestión escolar en categorías como: enfoque de gestión tecnológica, gestión como mecanismo de participación e interacción, gestión como trabajo cotidiano de la escuela, gestión asociada a la calidad educativa, gestión como proceso administrativo, gestión articulada con la implementación del PEI, gestión como cumplimiento y control, entre otros (P. 15).

En general, las referencias a la gestión escolar dan cuenta de una suerte de campo semántico, pues muchas veces se emplean casi como sinónimos términos como organización, administración, legislación y gestión escolar. Si bien teóricamente la organización escolar supone un mayor alcance y tradición académica, en los documentos se observa que esta se equipara la gestión. Esto se acompaña con un énfasis en el liderazgo que estaría vinculado con tres asuntos: lo transaccional, en términos de manejo de recursos y de relaciones efectivas, toma de decisiones, negociación, gestión del tiempo, entre otros; lo transformador, relativo a la generación de entusiasmo y actitud de cambio en la institución, la comunicación asertiva, la delegación de responsabilidad (relacionada con el *empowerment*); y lo trascendente, a propósito de asuntos como el desarrollo de su gente, el trabajo en equipo, el autoaprendizaje y la integralidad. Como puede verse, el desplazamiento hacia la gestión

MÓDULO – GESTIÓN

enfátiza el papel de los directores de las instituciones educativas, de forma tal que ser un buen líder para su institución significa ser un buen gestor.

Para el caso colombiano, las experiencias señaladas acogen muchos de los elementos referidos en el párrafo anterior respecto a la gestión escolar, aunque con un énfasis en asuntos como la diversidad cultural, la integración entre lo rural y lo urbano, la prevención de la deserción escolar, la innovación, etc. En general

Las propuestas invitan a afrontar una realidad cambiante, en el que la escuela y los educadores sean capaces de aprender y desaprender en apertura a la innovación, constituyendo un espacio de construcciones, en donde se gestionen los cambios y se de protagonismo a los diferentes actores (estudiantes, docentes, padres de familia directivos y administrativos). Posibilitando que el gobierno en la escuela permita satisfacer las necesidades básicas en sinergia con todos los elementos participantes en el proceso (P. 20).

Sobre el tercer aspecto, relacionado con experiencias e investigaciones realizadas fuera de Colombia sobre gestión escolar, se retoman trabajos de Chile, Argentina y España. En estos trabajos se destacan aspectos como:

- La proveniencia de la idea de gestión del ámbito empresarial, que implica la organización de las personas para alcanzar objetivos determinados, en algunos casos no permite visibilizar la dimensión educativa de la gestión escolar, pues eso supone un tratamiento particular.
- Respecto a lo anterior, se observa que conceptos como eficacia, evaluación, productividad, competitividad y otros, han ido llenando los discursos y la política en educación. Esto contrasta con un antecedente en el sector educativo y es que no había una tradición de formación ni de investigación en estos aspectos, por lo cual muchas de esas nociones no son problematizadas.
- Se observa una tensión entre una concepción autoritaria de la gestión escolar basada en resultados, respecto a una concepción más democrática que enfatiza en los recursos humanos.
- Uno de los objetivos de la gestión es que la escuela pueda cumplir con las demandas de su tiempo. Para ello se proponen cuatro ítems a desarrollar que coinciden con visiones presentadas en lo nacional: apertura al diálogo y búsqueda de consenso; liderazgo pedagógico, conciencia de las posibilidades y límites institucionales, autoevaluación y compromiso con la mejora.
- La gestión escolar supone un saber que no es sólo técnico sino que se conecta con la situación que se busca tratar. “Se trata de la posibilidad de generar condiciones para que algo tenga potencia, para que algunos se movilicen” (P. 26)
- Es preciso mirar los procesos que se han dado en Europa y Estados Unidos respecto a la gestión escolar, pues mientras que en los años 80 se propusieron más desde los estamentos gubernamentales centrales y los directivos de cada institución, desde los años 90 se enfatiza más en la descentralización de políticas curriculares y un mayor acento en la autonomía de cada escuela. Este segundo momento es clave analizarlo, pues ha supuesto retos para las instituciones educativas, en especial por el vínculo con las comunidades y la necesidad de responder a las necesidades de sus entornos.
- A propósito de uno de los trabajos retomados desde Chile (Briceño, 2007), se indica que
... el trabajo con directivos es estratégico para aplicar políticas de mayor autonomía de gestión institucional y pedagógica en las escuelas... Se deben definir los roles de

MÓDULO – GESTIÓN

los miembros de los equipos directivos, en términos de competencias y la consecuente conformación de equipos efectivos (P. 27).

Respecto al cuarto asunto, sobre la posibilidad de una conceptualización alternativa de la gestión y organización escolar, se indica que hay una comprensión generalizada de estas a partir del modelo empresarial de forma tal que se instrumentalizó la educación

... haciendo que por una parte, lo administrativo tuviera más peso que lo pedagógico en la Escuela, y por otra, que los/as maestros/as se preocuparan más por alcanzar los objetivos planteados en los planes de estudios que por desplegar las condiciones para favorecer el aprendizaje en los niños y niñas (P. 29).

En esta mirada sobre la educación en América Latina han cumplido un papel central los organismos multilaterales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial (BM), desde los cuales se han impulsado políticas de planificación en el sector educativo que, a la larga, terminaron por desplazar la práctica de los maestros a un plano secundario y por ende, permitió la fragmentación de la enseñanza en paquetes de acuerdo con objetivos, actividades, recursos y distribuciones de tiempo específicas. Este tipo de políticas están ancoradas en la idea de calidad, en términos de indicadores, desempeños regulados y evaluaciones con patrones generales.

Frente a este panorama en relación con la gestión escolar, los planteamientos de Dahlberg y sus colegas se retoman para indicar que el discurso de creación de sentido, frente al de la calidad, hace posible comprender y asumir la diversidad, la complejidad y la multiplicidad de subjetividades y perspectivas. Esto no supone una oposición entre la gestión y la práctica educativa, pues como lo señalara Aguerrondo, se trata de asuntos que en la escuela asumen funciones complementarias que permiten a la escuela alcanzar sus objetivos. Lo que se debe buscar es una superación de una dimensión instrumental de la escuela, “para pensarla como institución social en la que los sentidos de la democracia y la participación pueden materializarse y tener lugar” (P. 34). En suma, se trata de darle a la gestión un carácter pedagógico, asunto clave para pensar la educación hoy como bien público que hace posible transformar la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Valdeleón Wilson. (2011) Gestión escolar y producción de subjetividad en Colombia (1990-2005). En: Revista de la Universidad de La Salle No. 56. 175-229.
- Aguerrondo, Inés. (1996) La escuela como organización inteligente. Argentina: Editorial Troquel.
- _____. (2009) Niveles o ciclos. El reto de la articulación. En: Revista Internacional Magisterio. Organización Escolar por Ciclos. Abril – Mayo.
- Antúnez Serafin, “Claves para la organización de centros escolares”
- Baracaldo, Martha. (2007). Investigación de los Saberes Pedagógicos. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Bogotá. pp. 55-118
- Carriego, Cristina. (2006) Gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo. Colegio Pestalozzi y Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires, Argentina.
- Casassus, Juan. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina. UNESCO – Chile.
- Dahlberg, Gunilla; MOSS, Meter y PENCE, Alan. (2005) Biblioteca de infantil 10. Más allá de la calidad en educación infantil, Capítulo 5. Editorial Graó. España.

MÓDULO – GESTIÓN

- Freire, Paulo. (1997). Política y educación. Siglo Veintiuno Editores. México
- Fundación empresarios por la educación Colombia. (2013) “Rectores Líderes Transformadores” Módulo 3 Gestión Pedagógica - Segunda parte. Bogotá: autor.
- Gather, Monica. (2004). Innovar en el seno de la institución escolar. Graó, 1ª ed. Barcelona.
- Gunilla, Dahlberg; Meter, Moss y Alan Pence. Más allá de la calidad en educación infantil. Biblioteca de infantil 10., Capítulo 5. Editorial Graó. España. Abril 2005.
- INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO – IDEP. (2013) Estudio temático sobre reorganización curricular por ciclos 2013. Producto No. 2 “Un marco conceptual y metodológico para la realización del estudio sobre reorganización curricular por ciclos”. Presentado por: Nadia Catalina Ángel Pardo. 2013. [Documento de trabajo sin publicar]
- IPE BUENOS AIRES INSTITUTO INTERNACIONAL DE PLANEAMIENTO DE LA EDUCACIÓN. UNESCO - Ministerio de Educación de la Nación. (s.f.) Módulo 2 - Gestión Educativa Estratégica. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa.
- López, Néstor. (2009). De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina. Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IPE-Unesco. Buenos Aires. 1ª edición. pp. 39-14
- Lorenzo Delgado, M. (2005): “El liderazgo en las organizaciones educativas: Revisión y perspectivas actuales”. Revista Española de Pedagogía. Año XIII, nº 232, septiembre-diciembre.
- Mackencie de Visbal, M. (2006): La calidad de la educación en el Departamento del Atlántico (Colombia). Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Inédita.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2008) Guía para el Mejoramiento Institucional. De la Autoevaluación al Plan de Mejoramiento. Serie Guías N° 34. Bogotá: autor.
- _____ (2004) Planes de Mejoramiento: ¿Y ahora cómo mejoramos?”. Serie Guías No. 5. Bogotá: autor.
- Neirotti, Nerio. (2008). De la experiencia escolar a las Políticas públicas. Proyectos locales de equidad educativa en cuatro países de América Latina. IPE- UNESCO.
- Piedrahita, Claudia y cols. (2012). Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. 1ª ed.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2011) Reorganización curricular por ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos. Bogotá: autor
- Tello, César. (2008). Gestionar la escuela en Latinoamérica. Gestión educativa, realidad y política. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata. pp. 1-10

OBSERVACIONES GENERALES

El documento muestra diversas tendencias relacionadas con la gestión escolar, algunos aspectos sobre la proveniencia de este concepto desde el campo empresarial y las posibles orientaciones que ha tenido y que podría dársele en las instituciones educativas. En este punto, es clave en el documento que muestre la relación entre organización y gestión escolar, pues a veces parecen asuntos claramente diferenciados y otras veces se confunden entre sí. Sin embargo, para una conceptualización más precisa sería importante un rastreo histórico más amplio del concepto.

**DOCUMENTO COMPLEMENTARIO 1: DOCUMENTO QUE CONTENGA LA
FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL SOBRE ESTILOS DE DIRECCIÓN Y SU
INCIDENCIA EN LOS PROCESOS DE GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR, A LA
LUZ DE LAS CATEGORÍAS QUE SE DETERMINEN EN LA INVESTIGACIÓN**

Tipo de documento	Informe
Autor(es)	Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Contrato 088 de 2014
Publicación	Sin publicar
Palabras Claves	Gestión Escolar, Organización Escolar, Liderazgo, Participación

DESCRIPCIÓN

El documento sitúa en primer lugar la importancia de estudiar la organización o gestión escolar como parte de los análisis relacionados con las políticas educativas. En segundo lugar se presentan tres tendencias posibles de análisis: la tecnológica-positivista, la interpretativa-sociocognitiva y la crítica. Finalmente se destaca la importancia de conformar modelos alternativos de gestión, con base en los elementos descritos y apoyados en la capacidad de agencia de los rectores y rectoras de las instituciones.

CONTENIDOS

El documento forma parte del estudio “Liderazgo, participación y gestión en la escuela” cuyo objetivo es caracterizar procesos y modelos de gestión y organización escolar a partir de análisis de las formas de liderazgo y participación que se dan en la escuela, y en el cual se busca emplear la categoría de agenciamiento para elaborar dicho análisis. De manera particular, se busca centrar la atención en el trabajo de los rectores como líderes de las instituciones educativas que buscan garantizar el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes.

En el campo de estudios políticos sobre educación, la organización o gestión escolar ha ocupado regularmente un lugar secundario. Sin embargo, eso no quiere decir que no sea un asunto primordial para entender las dinámicas de poder en las instituciones educativas, en los escenarios locales, nacionales e inclusive internacionales. En esas dinámicas resulta muy importante conocer el papel ocupado por los rectores de los colegios, de ahí el interés por el liderazgo escolar y su relación con el entramado social y cultural de las instituciones.

Los análisis que se relacionan con este tema por supuesto toman en cuenta aspectos sobre el carisma o la disposición de aquellos individuos que toman el lugar de líderes en las instituciones. No obstante, debe entenderse que ese liderazgo corresponde a un resultado histórico, en el cual esas cualidades personales pueden funcionar tanto para ser valoradas y reconocidas como resistidas. Con el fin de abrir el espacio para analizar experiencias de algunos rectores y rectoras de colegios públicos en la ciudad de Bogotá, se prevé realizar una ruptura con enfoques que asumen un modelo burocratizado, rígido y poco autónomo, autoritario y que abusa del poder. Esos elementos – junto a

MÓDULO – GESTIÓN

otros como la “simpleza” de las instituciones educativas o el énfasis en el ejercicio de enseñanza como única acción de los maestros – ocupan un lugar importante entre los muchos prejuicios que se tienen para no estudiar la organización escolar y que, como se había mencionado anteriormente, la relegan a un papel secundario. Frente a este tipo de miradas, lo que se busca es una perspectiva más contextualizada, que atienda por lo menos cuatro asuntos: manejo de conflictos en la escuela, cultura institucional, relaciones de poder y formas de comunicación interinstitucional.

De acuerdo con los planteamientos de Lorenzo (1994), el rector o rectora se puede considerar como un intelectual transformativo, que reflexiona sobre lo que ocurre en la cotidianidad de sus labores. Se trata de ver cómo en las funciones administrativas y de gestión es posible dar un lugar para los procesos de enseñanza y aprendizaje, el derecho a la educación y la pedagogía como un eje de la calidad en la institución. En este punto, es pertinente observar que las instituciones educativas cumplen un papel muy importante en las transformaciones sociales, no como reproductoras de políticas educativas enfocadas en el currículo o en la organización de las instituciones. En ese sentido, debe reconocerse que la escuela es el lugar

... donde se puede tener la oportunidad de iniciar, consolidar y sofisticar los procesos de *pensamiento*, entendido no sólo como un proceso racional exclusivamente, sino como el fortalecimiento de la capacidad humana de ir atrás del sentido – con la razón, la emoción, la imaginación – de estar vivos en un mundo que nos es extraño y que compartimos con otros que están, que vendrán y con el legado que dejaron los que ya no participan físicamente de esta búsqueda interminable (P. 8).

Como una forma de reconocimiento de esa experiencia, desde hace una década se viene adelantando en Bogotá un proceso de fortalecimiento de la organización escolar en relación con la calidad de la educación que reciben niños y jóvenes de la ciudad. Además de la ampliación de la infraestructura escolar, también se ha hecho énfasis en asuntos como la participación y la construcción de ciudadanía desde la escuela. La reflexión sobre el liderazgo escolar de los rectores y rectoras permitiría avanzar en el reconocimiento de los procesos que se han suscitado en las instituciones y que han tenido impacto en los planes de estudio, las prácticas de evaluación, la convivencia y las relaciones en las instituciones. De esta reflexión y análisis depende también la generación de modelos de liderazgo pedagógico efectivos, que permitan la reflexión, la participación y la colaboración en las instituciones educativas.

Esta referencia al proceso desarrollado en Bogotá en los últimos diez años contrastaría con un sistema educativo con una fuerte segregación por clase social, ingreso económico, procedencia de lo rural e diferenciación entre lo privado y lo público. Muchas de esas marcas permanecerían hoy, en cierta medida como un efecto combinado con una fuerte influencia cristiana (católica) en nuestro medio, por ejemplo en asuntos como el embarazo adolescente, la identidad sexual, la relación que se teje entre inteligencia y prestigio de las instituciones, entre otros que aparecen reflejados en las estadísticas sobre acceso a la educación, calidad educativa, ingreso a educación superior, etc. Frente a este panorama la pregunta por el liderazgo educativo podría tener alguna incidencia como una potencia transformadora de equipos y personas sobre las realidades escolares y del sistema educativo en general.

Según Lorenzo (1994), es posible identificar al menos tres enfoques en relación con la organización escolar: el primero es el técnico-positivista, que se caracteriza por una mirada de la organización a partir de productos cuantificables y de objetivos y procesos que se asumen como una meta a alcanzar

MÓDULO – GESTIÓN

por parte de todos los integrantes de la institución, cuya conducta se rige por una serie de normas y una estructura burocrática; este enfoque hace que ideas como la “neutralidad” de los espacios educativos y la necesidad de ofrecer soluciones técnicas a los asuntos que allí se atienden permanezcan con fuerza en las maneras de organizar la escuela.

El segundo enfoque es el interpretativo o sociocognitivo, preocupado por establecer un punto de vista más real sobre las instituciones, más centrado en los procesos que en los productos de la institución. De ahí que se analice la organización escolar como una construcción basada en las acciones e intenciones humanas más que en la reglamentación de órganos y funciones. Conocer una organización escolar supone saber de las interacciones entre sus integrantes, de las intenciones que tienen estos con sus acciones. Desde este enfoque aparece la preocupación por la cultura escolar, que ofrece algunas críticas en relación con cierto carácter ambiguo de las metas asignadas al sistema escolar, la desconexión entre escuela y mundo del trabajo, y el aislamiento entre los diferentes integrantes de las organizaciones educativas: padres, administrativos, profesores, estudiantes.

El tercer enfoque se denomina crítico, en el cual se pone un acento especial sobre aspectos de la organización escolar como las relaciones de poder, las estructuras de clase, las ideologías, etc. Para un rector, este enfoque supone un ejercicio del poder no sólo a través de la toma de decisiones, también está en la habilidad de delimitar los campos y las reglas de juego que enmarcan esas decisiones, en especial aquellas que procuran garantizar la permanencia de la organización y la posibilidad de emancipación a través de la educación.

La mención de estos tres enfoques no significa que en las instituciones no haya híbridos entre estos, pero sí ayuda a aclarar y proponer argumentos frente a la orientación que debe tomar la comprensión de las organizaciones escolares y el liderazgo. En general, se puede observar que la lectura de la gestión educativa no puede hacerse como una mera tecné – aunque esta sea importante –, de hecho, esta trasciende los órganos y funciones prescritos en la legislación. Así mismo, con base en esos elementos ya existentes y diferenciados, es posible pensar en formas de liderazgo alternativo, en especial respecto a la posibilidad de agenciamiento de los rectores y rectoras. Este aspecto puede entenderse como el actuar, pero también es preciso asumirlo como potencia en continua transformación que está situada políticamente.

De cara a la materialización del derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes en las instituciones educativas, el compromiso de los rectores y los profesores de los colegios implica una participación activa en los procesos pedagógicos en coordinación con padres de familia, comunidades y organismos gubernamentales. El derecho a la educación se puede hacer visible en cuatro aspectos: disponibilidad, acceso, permanencia y calidad, esta última entendida más allá de las condiciones de planta física o los resultados de las pruebas, aunque sean asuntos importantes. Se trata más de garantizar que los estudiantes de los colegios oficiales sean partícipes de la cultura, la ciencia y la tecnología, que desarrollen sus potencialidades y talentos. En este marco, la agencia de los rectores en las instituciones puede resultar fundamental en tanto las prácticas pedagógicas y las administrativas funcionen de modo sinérgico incluso cuando ante la incertidumbre generada por la diversidad de espacios, imaginarios, prácticas, y demás aspectos presentes en la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, Antonio. (2012) Políticas actuales en mejora y liderazgo educativo. España: Ediciones Aljibe

MÓDULO – GESTIÓN

- Cajiao, Francisco. (2014) Fortalecimiento institucional y liderazgo educativo. La importancia de las instituciones en la construcción de civilidad. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Guattari, Felix. Rolnik, S. (2006) Micropolítica. Cartografías del deseo. Madrid: Traficantes de sueños.
- Lorenzo, Manuel. (1994) El liderazgo educativo en los centros docentes. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- Sen, A. (1999) Desarrollo y Libertad. Barcelona: Editorial Planeta.
- Villamizar, Clara. Flórez, Andrés. Quevedo, Juan. Gracia, Marco. Rodríguez, Gabriel. (2010) Liderazgo y cultura en las organizaciones escolares: un estudio de caso sobre el desarrollo educativo. Santa Marta: Universidad del Magdalena.

OBSERVACIONES GENERALES

El documento se concentra en la noción de liderazgo más que en la propia gestión escolar. Sin embargo, la exploración realizada muestra cómo el primero se vuelve un componente fundamental de la segunda, de ahí que de cada uno de los tipos posibles de líder en las instituciones – representado por el rector o la rectora – se desprendan tipos de gestión que se ponen en marcha en las instituciones educativas. En este punto es clave la categoría de agenciamiento, sin embargo, a pesar de mencionar la importancia de esta para los análisis, no es suficientemente desarrollada.

MÓDULO – GESTIÓN

DOCUMENTOS SUGERIDOS		
Autor(es)	Número de contrato	Título del documento
<p align="center">Vivian Iveth Herrera Colmenares Cedido a Helyda Dayana González Carreño</p>	<p align="center">067 de 2012</p>	1 – Documento bases de datos por instituciones educativas y por ejes
		2 – Documento diagnóstico de las necesidades de cualificación docente por institución educativa y por ejes
		3 – Documento sobre el proceso de cualificación docente de las instituciones educativas
		4 – Documento sobre el proceso de profundizaciones, tutorías y seguimientos a los proyectos de aula de las instituciones educativas
		5 – Documento que recopila y clasifica la información entregada por los orientadores y profesionales de campo en la fase 2
		6 – Documento que recopila y clasifica la información entregada por los orientadores y profesionales de campo en la fase 3
		7 – Documento que recopila y clasifica la información entregada por los orientadores y profesionales de campo en la fase 4
		8 – Documento que recopila y clasifica la información entregada por los orientadores y profesionales de campo en la fase 5
		9 – Informe ejecutivo final de gestión
<p align="center">Universidad Distrital Francisco José de Caldas</p>	<p align="center">063 de 2013</p>	1 – Documento que incluya la propuesta de identificación y caracterización de modalidades alternativas de gestión y organización escolar, en el marco de las categorías de agenciamiento, gubernamentalidad y su visibilización en las prácticas pedagógicas. Dicha propuesta incluye insumos conceptuales y metodológicos con categorías, variables, tipos de análisis, tipos de instrumentos, así como el plan y cronograma de trabajo
		3 – Documento que contenga las rutas y estrategias de formación, interacción, reflexión, discusión y cualificación entre los maestros participantes en el proyecto, así como el trabajo de campo realizado
		4 – Documento de carácter publicable con los resultados del estudio, que contenga los análisis de los factores que generan otras formas de gestión y organización escolar
<p align="center">Universidad Distrital Francisco José de Caldas</p>	<p align="center">088 de 2014</p>	1 – Documento que incluya la propuesta de caracterización de procesos y modelos de gestión y organización escolar a partir del análisis de las formas de liderazgo y participación que se dan en la escuela. Dicha propuesta incluye las

MÓDULO – GESTIÓN

		generalidades del estudio y cronograma de trabajo
		3 – Documento que dé cuenta de los resultados y tendencias derivadas del proceso de identificación y caracterización de los estilos de dirección y liderazgo de los rectores y/o directivos docentes de los colegios oficiales participantes del estudio
		4 – Documento de carácter publicable con los resultados del estudio que incluya: a) apuestas y perspectivas que generen otras formas de gestión y organización escolar desde las formas de liderazgo y participación política en la escuela y b) lineamientos y recomendaciones sobre liderazgo, participación y gestión escolar para la política educativa de Bogotá D.C.

PRESENTACIÓN

En los últimos años tomó fuerza una noción que al parecer estuvo relegada a un segundo plano en el campo de la educación y la pedagogía, tanto en las reflexiones más serias como en su reconocimiento en las prácticas cotidianas: mediación. El rastreo a través de una base de datos en ciencias sociales, humanidades y educación permite ver que sobre esta noción o usando el concepto al cual ella parece remitir se ha escrito bastante en la última década. Esto no quiere decir que el concepto que subyace al uso de este término sea totalmente nuevo, sino que la frecuencia de su uso, así como la fuerza que tiene para hacer visibles otros procesos escolares y su función en los prácticas de socialización de los más nuevos permiten reconocer otros elementos importantes de las prácticas escolar; particularmente aquellos vinculados con la actividad del profesor, con la producción y uso de herramientas metodológicas y didácticas, así como con la producción de estrategias para resolver y atender temas de convivencia en el escenario educativo.

Una primera forma como esta noción es usa en las reflexiones del campo educativa está asociada a los procesos de resolución de conflictos. Esta perspectiva fue propuesta originalmente en los Estados Unidos durante los años 70 como una forma de dar espacio a las comunidades para que atendieran las dificultades y desavenencias que se presentaban en ellas. Dada la efectividad de dicha estrategia, pronto fue implementada en las instituciones escolares para resolver las situaciones que son propias de la vida escolar, y pasó a usarse en diversas partes del mundo, especialmente en aquellas cuyos sistemas escolares atiendes temas relacionados con diferencias derivadas de la presencia de poblaciones inmigrantes, de patrones culturales diferentes, de nuevos o diferentes grupos identitarias (culturas juveniles, por ejemplo).

Otra forma que tomó esta noción en los discursos educativos está vinculada al impacto creciente de las tecnologías digitales y los medios masivos de comunicación e información en la sociedad. Aunque no todos los países y ni siquiera todas las comunidades tienen acceso a muchos de estos dispositivos, es claro que gran parte de la población mundial se relaciona con ellos e incluso, en su vida cotidiana se ve afectada por ellos. La escuela no escapa de dicha situación y es por ello que tales dispositivos y formas de acceso a la información aparecen bien sea como una forma de contenido, bien como un medio para las actividades de enseñanza, o bien como una estrategia que garantiza el acceso a contenidos. En particular esta última situación, aparece como un fuerte argumento para afirmar no sólo que la presencia de estos dispositivos actualizan la escuela sino que , de forma mas radical, ellos le disputa el lugar de escenario privilegiado para la socialización y el acceso al conocimiento, en tanto ofrece contenidos mucho más llamativos y fáciles de obtener por parte del usuario (¡no del estudiante!).

MÓDULO - MEDIACIONES

La tercera manera en que se hecho un acercamiento a la idea de mediación se relaciona con la didáctica y los procesos de aprendizaje. En este sentido, los planteamientos de Vigotsky sobre la mediación semiótica han sido un eje central en la forma en que se comprenden procesos que ocurren en las aulas.

En el presente módulo se elabora una presentación más amplia de las diferentes maneras en que se ha buscado conceptualizar la mediación en la escuela y que se señalaron anteriormente. Como una vía de entrada a las discusiones que se han dado respecto a la noción en cuestión, bastante cercana a los análisis indicados en la tercera perspectiva enunciada, la idea que Philippe Meirieu señala sobre la mediación en la escuela resulta bastante potente para fortalecer esa conceptualización.

De acuerdo con este pedagogo francés, la mediación es como una especie de bricolaje, en el que se encuentran historias de un sujeto con conquistas, objetos culturales y saberes que han sido declarados objeto de aprendizaje necesario para ese sujeto. En este marco, el maestro se esfuerza por reunir cosas que a veces parecieran generar más separaciones: “la edad, la experiencia anterior, los intereses más inmediatos, así como las preocupaciones a largo plazo” (Meirieu, 2001, p. 123). La mediación

[...] es en efecto, a la vez, aquello que reúne y aquello que separa, lo que asocia y lo que permite separarse, lo que une y lo que permite moverse gracias al punto de apoyo que provee. La mediación, sin embargo, también debe permitir desatar, y aquí es donde está el problema. Transmitir un saber necesario pero que se sabe provisional o, al menos superable... jugar un papel esencial, incluso irremplazable, pero aceptar, e incluso reivindicar, que un día llegue el abandono, no por un gusto morboso por el sufrimiento o empujados por un deseo oscuro de apiadarse de uno mismo por este abandono, sino porque esta es la condición paradójica de nuestro éxito... tal es el objetivo esencial.

Esta entrada supondría una conceptualización de la mediación, no tanto como una noción aparentemente vacía que se llena de contenido desde campos ajenos a la educación y la pedagogía – como la sociología, la comunicación, la psicología, etc. –, sino como un concepto que permitiría diferenciar aquello que es específico del oficio de maestro y que le permite hacer esa suerte de bricolaje que menciona Meirieu.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MEIRIEU, Philippe. (2001) De la Mediación. En: La opción de educar. Barcelona: Octaedro. P. 123-127

DOCUMENTO DE REFERENCIA	
DOCUMENTO CONCEPTUAL SOBRE LA NOCIÓN “MEDIACIONES ESCOLARES”	
Tipo de documento	Informe
Autor(es)	Dora Lilia Marín Díaz – Contrato 068 de 2013
Publicación	Sin publicar
Palabras Claves	Medio- mediaciones escolares- resolución de conflictos- aprendizaje –medios de comunicación.

DESCRIPCIÓN

Documento conceptual que rastrea la noción de “Mediaciones escolares”. El objetivo es reconocer las formas y usos que adquirió la noción en los discursos pedagógicos. Así mismo, traza nuevos caminos relacionados con la reflexión sobre los saberes y las mediaciones escolares en la formulación del estudio general adelantado por el IDEP.

CONTENIDOS

La noción de mediaciones escolares surge dentro de una familia de palabras, en donde, “medio” (*medius*) es el vocablo principal. De manera general, su uso refiere o, a una posición entre otras (en medio de), a un entorno o ambiente (en determinado medio), o como herramienta para conseguir un fin señalado (usando determinados medios). Sin embargo, la noción “medio” no es nueva en los discursos educativos y pedagógicos y, emerge con anterioridad a temas como la convivencia escolar y la resolución de conflictos, la relación de la escuela con los medios masivos de comunicación e información y las nuevas tecnologías. Es posible decir que la noción de “medio” comenzó a tomar forma dentro de las prácticas científicas, de gobierno y pedagógicas de corte liberal, entre los siglos XVII y XVIII; siguiendo a Foucault (2006) cada una de ellas obedeció a unos modos de pensamiento y conducción específicos.

El balance conceptual presentado en el documento localiza los usos de la noción de mediaciones escolares, referidos específicamente al campo educativo. A través de una revisión de la literatura de este campo, se examinan las formas que tomó dicha noción, el uso que se hizo y que al parecer influyen en su definición actual. La autora señala que la noción de mediación o mediaciones escolares no refiere una definición concisa dentro de unas reflexiones e investigaciones en el campo educativo que la caracterice; por el contrario, se reconoce una multiplicidad de modos en las cuales se intentan explicar formas de pensar, de describir y resolver problemas relacionados con las prácticas escolares a través de esta noción. En este sentido, se localizan tres usos posibles:

a) *mediación escolar como mecanismo para resolver conflictos en la escuela*, - relacionados con la convivencia escolar o con la interacción entre diferentes culturas- se considera como una oportunidad, herramienta, proceso o resultado del proceso de mediación de un conflicto escolar o de diversidad cultural dentro de la escuela: convivencia, intercambio, comunicación, diálogo, socialización, conciliación, negociación y solución, serían el campo de nociones que circulan alrededor de esta perspectiva, desde donde se configura la figura del mediador como un elemento central del proceso de mediación.

Desde esta concepción, la mediación escolar retoma diferentes reflexiones que sirven de base para los programas escolares cuyo propósito es la resolución de conflictos en la escuela: la teoría de resolución de conflictos, el enfoque del diálogo restaurativo, el aprendizaje cooperativo que favorezca conflictos de tipo intelectual o cognitivo, y los programas de ayuda entre iguales. Contribuye a la atención de asuntos de diversidad cultural, además de posibilitar la solución de conflictos entre pares culturales. Lo anterior no implica necesariamente el análisis de las particularidades para la aplicación de una estrategia de mediación en un contexto determinado. Al respecto, pueden señalarse dos aspectos: en primer lugar, la mediación escolar además de ser un asunto central en la resolución de conflictos, se convierte en un recurso medular en la atención a la diversidad cultural dentro de la institución escolar; de otro lado, se convierte en un ejercicio y, en tanto proceso formativo, busca la transformación de los sujetos convirtiéndolos en mediadores y responsables de sus acciones individuales y colectivas, dentro y fuera del espacio escolar.

A partir de esta perspectiva, el mediador aparece como un sujeto clave, como aquella tercera parte “neutral” en búsqueda de posibles alternativas de solución para el conflicto. La idea de mediación se aproxima a la figura de un intercambio comunicativo, de un diálogo, en el cual se “facilita el proceso de negociación” y, del cual resulta ser la contraparte, “y deja a las partes la responsabilidad de acordar una solución” (Suárez Basto, 2008, p. 192). En otras palabras, es la construcción de significados y perspectivas con relación a los intereses y modos de pensar del otro; de igual forma esta figura de mediador también adquiere la forma de un medio educativo y formativo desde donde se garantizan acciones y situaciones que impulsan la convivencia escolar, la aceptación del conflicto y la diferencia cultural.

b) *mediación escolar relacionada con los usos y desafíos que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías trajeron a las prácticas escolares en las últimas décadas*; se habla de la relación entre medios de comunicación e institución escolar. Al respecto, el documento ubica dos posturas: en primer lugar, se evidencia que el acceso a la información y las nuevas formas de comunicación desbordan las posibilidades de la escuela, reemplazando los esquemas de secuencialidad del aprendizaje y del acceso al conocimiento que constituían sus modos de acción; por otra parte, el acceso a la información y las nuevas formas de comunicación son el reto que instituciones, maestros y comunidades escolares aceptaron y que, al asumir ese reto, introdujeron al espacio escolar artefactos tecnológicos, informaciones originarias de estos medios y experiencias vividas con estas formas de comunicación y uso del conocimiento, estos se tornan al mismo tiempo en materia de reflexión e instrumento para el aprendizaje: nuevas mediaciones escolares.

En síntesis, se entienden las mediaciones como una aproximación y el uso a las nuevas tecnologías en la escuela, así mismo, se plantea su influencia en los modos de practicar la enseñanza y en las nuevas maneras de ser y estar en los espacios sociales. Lo anterior significa la producción de formas distintas de cultura escolar y extraescolar, y de otras formas de subjetividad.

c) *mediación escolar como mediación pedagógica y didáctica*, cumple un rol esencial en la determinación de los saberes que deben ser enseñados, en los instrumentos y estrategias establecidas para garantizar el aprendizaje de ciertos contenidos y habilidades. Desde esta perspectiva, la noción de mediación escolar que opera hace referencia a aquellos materiales didácticos, a las acciones y a las estrategias que posibilitan el alcance de los objetivos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, es importante destacar a partir de la noción mediaciones la significancia que empiezan a tener nociones como aprendizaje, crecimiento, interés, desarrollo en los discursos educativos y el desplazamiento de las reflexiones en torno a las prácticas de enseñanza. Desde esta óptica es posible observar cómo en los discursos pedagógicos y educativos – sobre todo a partir del último siglo-, el

centro de las elaboraciones serán el aprendizaje y los medios que lo garantice, más que la enseñanza y sus contenidos.

En este sentido es posible situar el uso de dispositivos electrónicos y de los medios de comunicación bien sea como nuevo contenido de enseñanza o como herramienta para la misma, estas han transmutado, además de las prácticas pedagógicas escolares, los discursos que intentan explicarlas. Según el documento, la importancia de la noción de medio sobre todo en la primera mitad del siglo XX es su vinculación a la idea de un entorno favorable para producir aprendizajes y, hacia la segunda mitad del siglo XX esa noción se articulada a la imagen de instrumento para un fin pedagógico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alzate, Ramón. (1999) Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de Resolución de conflictos. En: Brandoni, Florencia (Comp.) (1999) Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Bauman, Zygmunt (2003) Modernidad líquida. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Bauman, Zygmunt. (2007) Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Gedisa.
- Buckingham, David (2002) Crecer en la era de los medios electrónicos. Madrid: Morata.
- Buckingham, David (2005) Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Barcelona: Paidós.
- Castells, Manuel (2001) Materiales para una teoría preliminar sobre la sociedad de redes. En: Revista de educación, número extraordinario. P. 41-58. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Castells, Manuel. (2009). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La sociedad red. México: Siglo XXI Editores.
- Chevallard, Yves. (1997) La transposición didáctica. Buenos Aires: AIQUE.
- Coll, César. Onrubia, Javier. Mauri, Teresa. (2007) Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. En: Anuario de Psicología, vol. 38, núm. 3, dic. 2007, pp. 377-400. Recuperado el 7 de febrero de 2014. Universitat de Barcelona. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97017407003>
- Corbo Zabatel, Eduardo. (1999) Mediación: ¿cambio social o más de lo mismo? En: Brandoni, Florencia (Comp.) (1999) Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Delgado-Salazar, Ricardo. Lara-Salcedo, Luz Marina. (2008) De la mediación del conflicto escolar a la construcción de comunidades justas. En: Universitas Psychologica vol. 7, núm. 3, sept.-dic. 2008, pp. 673-690. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado el 8 de febrero de 2014. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64770306>
- Font, Vincent (2002). Una organización de los programas de investigación en Didáctica de las Matemáticas. Revista EMA. Vol, 7, Nº 2, 127-170.
- Foucault, Michel (2006) Seguridad, territorio, población. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- García-Vera, Antonio Bautista (1989) El uso de los medios desde los modelos del currículum. En Comunicación, lenguaje y educación, No. 3-4. P. 39-52.
- Gómez Mendoza, Miguel Ángel. Alzate Piedrahíta, María Victoria. Arbeláez Gómez, Martha Cecilia. Romero Loaiza, Fernando. Gallón, Humberto. (2005) Intervención y mediación pedagógica: los usos del texto escolar. En: Revista Colombiana de Educación, núm. 49, pp. 83-102. Universidad Pedagógica Nacional.

MÓDULO - MEDIACIONES

- Herrera Batista, Miguel Ángel (2006) Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. En: Revista Iberoamericana de Educación, No. 38/5 Recuperado el 16 de febrero de 2014.
- Ibarrola García, Sara; Iriarte-Redín, Concha (2013) La influencia positiva de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e institucional: percepciones del profesor mediador. En: Profesorado. Revista de Curriculum y formación del profesorado, Vol. 17, núm. 1, enero-abril 2013, pp. 367-384. Universidad de Granada. Recuperado el 6 de febrero de 2014 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56726350022>
- Martín-Barbero, Jesús. (2009) Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. En: Teoría de la educación, educación y cultura en la Sociedad de la Información, vol. 10, núm. 1, marzo 2009, pp. 19-31. Universidad de Salamanca Recuperado el 7 de febrero de 2014. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201018023002>
- Martínez, Alberto. (2004) De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Bogotá, Barcelona: Anthropros Editorial, Convenio Andrés Bello.
- Martínez, Alberto. Castro, Jorge Orlando. Noguera, Carlos Ernesto. (2004) Currículo y modernización. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Martínez Beltrán, José María. (1994) La mediación en el proceso de aprendizaje. Madrid: Editorial Bruño.
- Marín Díaz, Dora Lilia (2009) Infância: discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. [Tesis de maestría]
- Martín-Barbero, Jesús (1987) De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía. México: Editorial Gustavo Gili S.A.
- Menéndez Vega, Cristina (2012) Mediadores y mediadoras del aprendizaje. Competencias docentes en los entornos virtuales de aprendizaje. En: Revista Iberoamericana de Educación, No. 60. Pp. 39-50. Recuperado el 16 de febrero de 2014.
- Morduchowicz, Roxana (Coord.). (2003) Comunicación, medios y educación. Barcelona: Octaedro.
- Moreno Vizcaíno, Gloria Liliana. (2011) Formación inicial de docentes a distancia en Colombia, sus medios y mediaciones pedagógicas (1999-2010) Innovación Educativa, vol. 11, núm. 57, oct-dic 2011. pp. 169-176. Instituto Politécnico Nacional (México) Recuperado el 8 de febrero de 2014.
- Noguera, Carlos Ernesto. (2012) El gobierno pedagógico: del arte de educar a las tradiciones pedagógicas. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Pulido, Rosa; Martín- Seoane, Gema; Lucas-Molina, Beatriz. (2013) Orígenes de los programas de mediación escolar: Distintos enfoques que influyen en esta práctica restaurativa. En: Anales de psicología, vol. 29, núm. 2, mayo 2013, pp. 385-392. Universidad de Murcia. Recuperado el 7 de febrero de 2014 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16726244012>
- Ramírez González, Rudecindo. (2009) La noción de mediación semiótica en el enfoque constructivista vigotskyana. En: Omnia, vol. 15, núm. 1, pp. 70-81. Universidad del Zulia. Recuperado el 8 de febrero de 2014.
- Schroeder, José Enrique. (2004) La mediación escolar, un método con futuro. En: Pharos, vol. 11, núm. 2, noviembre-diciembre, 2004, pp. 91-96. Universidad de las Américas. Recuperado el 6 de febrero de 2014 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20811209>
- Schvarstein, Leonardo. (1999) La mediación escolar en contexto. En: Brandoni, Florencia (Comp.) (1999) Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias. Buenos Aires: Editorial Paidós.

MÓDULO - MEDIACIONES

- Suárez Basto, Olga Elena. (2008) La mediación y la visión positiva del conflicto en el aula, marco para una pedagogía de la convivencia. En: Diversitas: Perspectivas en Psicología, vol. 4, núm. 1, 2008, pp. 187-199. Universidad Santo Tomás. Recuperado el 6 de febrero de 2014 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67940115>
- Tuñón Pitalúa, Martha Cecilia. Pérez, Mercedes Victoria. (2009) Característica del discurso en el aula de clase como mediación para el desarrollo del pensamiento crítico. En: Zona Próxima, núm. 11, dic. 2009, pp. 144-159. Universidad del Norte. Recuperado el 7 de febrero de 2014.

OBSERVACIONES GENERALES

Documento principal de orden conceptual, a pesar de existir formas diversas de entender la mediación, la autora se ocupa de los campos cuya incidencia en la escuela es evidente y tiene relación con las formas de estar dentro de la institución escolar, a propósito, el siguiente documento permite complementar esta indagación dentro de diversos los estudios sobre el tema, pues abarca otras disciplinas en donde la mediación es una noción central.

MÓDULO - MEDIACIONES

DOCUMENTO COMPLEMENTARIO 2: PROCESOS DE APRENDER Y SUS MEDIACIONES EN LOS ESCOLARES DEL DISTRITO CAPITAL	
Tipo de documento	Fragmento – Informe
Autor(es)	Grupo de investigación Cognición y Lenguaje en la infancia - Universidad Nacional de Colombia– Contrato 060 de 2014
Publicación	Sin publicar
Palabras Claves	Aprendizaje, Corrientes, Teorías, Cognición, Mediación, Interacción y Ambiente

DESCRIPCIÓN

Segunda parte del documento presentado por la Universidad Nacional de Colombia, en donde se explica la mediación entendiendo su relación con el aprendizaje y a partir de varios campos desde donde se utiliza la noción con sus particularidades y usos propios.

CONTENIDOS

Esta parte del documento cuyo concepto central es la mediación, entendiendo su relación con el aprendizaje, la toma como elemento que interviene en la dialéctica entre el sujeto y los objetos de conocimiento. La mediación, determina una forma particular de relación de un sujeto con los objetos del mundo; sin embargo, estas formas de relación han sido abordadas de manera distintas: desde el ámbito de la filosofía, como categoría relacional hegeliana (Sánchez López, 1985), en el derecho y su uso en la resolución de conflictos (Nadal, 2010), en la epistemología de las ciencias sociales, en la comunicación y el lugar de “los medios” (Martín-Serrano, 1986), y en la educación, fundamentalmente asociada con el concepto de mediación simbólica y sus divisiones dentro de la mediación pedagógica (Vygotsky, 1995a).

El documento se aproxima a todos los ámbitos nombrados, por ejemplo, a partir de la filosofía la mediación es el momento en que el ser, oponiéndose a sí mismo, se piensa y, desde el pensamiento, vuelve sobre sí enriquecido con un conocimiento propio, que es la inmediatez relativa de la que surgirá nuevamente la oposición. La mediación es el acto por el que el pensamiento y la cosa pensada realizan su identidad en el conocimiento del ser por sí (Vásquez-Arrieta, 2009). Por otra parte, desde el ámbito del derecho la mediación es el sistema de resolución de conflictos en donde las partes dan sus propias soluciones dirigidos por un mediador caracterizado por ser un tercero, imparcial y cualificado que sienta las bases para encontrar soluciones consensuadas en donde “todos ganan”. Esta perspectiva considera el conflicto como algo positivo en donde restablecer la comunicación es la vía de solución.

Desde las ciencias sociales la mediación se considera como un sistema de reglas y de operaciones que son aplicadas a cualquier conjunto de hechos, o de cosas pertenecientes a planos heterogéneos de la realidad para introducir un orden; la mediación social es la que posibilita el estudio de la producción de la transmisión y utilización de la cultura a través de modelos culturales y sus funciones. El campo de la comunicación, por su parte, entiende que los medios de comunicación no reproducen deliberadamente la realidad, ellos tienen la capacidad de mediar cultural, política y económicamente sus producciones con el fin de elaborar un tipo de representación de la realidad compatible con unas necesidades propias del sistema. Existen dos tipos de mediación: la cognitiva que permite que las cosas que cambien tengan lugar en la concepción del mundo de los sujetos y, la

mediación estructural que es la adaptación de los medios para ofrecer modelos de representación del mundo y de producción de la comunicación.

En el campo educativo existen diferentes teorías de mediaciones de conocimiento que surgen a partir de las relaciones entre aprendices y enseñantes. La psicología ofrece propuestas frente a la mediación que emergen de la relación del sujeto-objeto, la mayoría se centra en el concepto de interacción y la elaboración de significaciones que posibiliten una relación de sentido en donde el sujeto modifica el objeto al tiempo que es modificado por el objeto.

La mediación semiótica por su parte ha servido de base teórica para los principios de la mediación pedagógica. Esta considera que ni el ambiente ni el individuo por separado son suficientes para una explicación de la mente, pues en la interacción de estos se configura la actividad. Toda actividad está mediada por herramientas y símbolos. Los signos, particularmente, son intermediarios que se originan en la interacción social, median la relación entre las personas y constituyen herramientas o instrumentos usados para operar sobre uno mismo; el signo posee dos dimensiones: en primer lugar es un estímulo intermedio que se posiciona entre el estímulo y la respuesta como herramienta creada por el hombre para regular su propio comportamiento y el de los demás y, es mediador social, pues abre la posibilidad de la conciencia. Un signo supone la elaboración cognitiva de otros, y su capacidad para comprenderlo. Los signos además mediatizan la memoria, transforman las funciones naturales del mundo humano y permiten entender la relación entre elementos plenos y separados.

La mediación pedagógica que intenta elaborarse a partir de la mediación semiótica, entiende al profesor como un mediador y la mediación es entendida como ese conjunto de acciones, recursos y materiales didácticos que intervienen en el proceso educativo para facilitar la enseñanza y el aprendizaje. El alumno protagoniza su aprendizaje al interactuar con la información y otros alumnos así como con la organización y los medios técnicos. El docente toma un lugar central porque, como facilitador, planea estratégicamente el aprendizaje, media para que el aprendiz construya su propio significado relacionando el contexto escolar y la significación le que otorga el aprendiz.

En último lugar se encuentra la mediación tecnológica. Partiendo de que el sujeto tiene la posibilidad de relacionarse con los objetos de dos formas, bien sea de forma inmediata – directa o mediada por artefactos culturales, de los cuales existen tipos físicos y tipos semióticos, la mediación otorga la particularidad a las herramientas tecnológicas de comprender estas dos características. Se entienden las herramientas tecnológicas como medio facilitador para el ejercicio cognitivo y como formas de representación que modifican al sujeto tanto a nivel psicológico como a nivel cultural. El uso de herramientas tecnológicas exige el ejercicio de prácticas funcionales de acuerdo a la herramienta en uso pues, cada una tiene un lenguaje propio, significado y valor; la herramienta tecnológica se torna como un instrumento de la mente que adecua la emergencia de lo que el sujeto tiene en su interior, respondiendo al objeto de pensamiento de acuerdo a su construcción histórico-cultural. Debe aclararse que, desde el estudio de la cultura, la mediación tecnológica no es instrumental y se vuelve parte de la estructura de la sociedad del conocimiento desde un lugar dentro de la cultura, adelantado por programas educativos formales, no formales e informales que utilizan materiales educativos, sobre todo las TIC. La mediación tecnológica no remitiría a los artefactos sino a los nuevos modos de percepción y lenguaje, nuevas narrativas, escrituras y sensibilidades que configuran las subjetividades. La mediación tecnológica tiene como fin facilitar la intercomunicación entre el estudiante y los orientadores favoreciendo por medio de la intuición y del razonamiento, una aproximación comprensiva de las ideas a través de los sentidos dentro de la extensión de una educación pensada como participación, creatividad, expresividad y racionalidad.

Finalmente para efectos del aprendizaje, el efecto mediacional de las tecnologías se puede considerar desde dos perspectivas: lo que se aprende con la tecnología y lo que se aprende de la tecnología (Landazábal, 2010). Estas perspectivas se anuncian sobre los modos de aprender y pensar que se configuran de acuerdo a las características propias de las herramientas que se usan y posibilitan

formas de interacción social o productos de aprendizaje relativos a cada una de estas, definiendo así, el aprendizaje como objeto mismo de la mediación.

Este apartado termina con una elaboración conceptual que permite entender la mediación. Así, se describen las características del profesor que es mediador, los contextos de mediación como lugares donde se dan las interacciones de aprendizaje, la interacción mediática e intermediación y la intersubjetividad y mediación como elementos alrededor de la mediación que permiten elaborar una comprensión amplia del concepto trabajado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ardèvol, E., Estalella, A., & Domínguez, D. (2008). La mediación tecnológica en la práctica etnográfica. In E. Ardèvol, A. Estalella, & D. Domínguez (Eds.), *La mediación tecnológica en la práctica etnográfica*. Barcelona: Universidad Abierta de Cataluña.
- Area, M. (2005). Las tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación Y Evaluación Educativa*, 11(1), 3–25.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un Punto de Vista Cognoscitivo* (2a ed.). México: Trillas.
- Avendaño, W. (2013). Un modelo pedagógico para la educación ambiental desde la perspectiva de la modificabilidad estructural cognitiva. *Luna Azul*, 36, 110–133.
- Bajtin, M. M. (1986). *Speech Genres & Other Late Essays*. Austin, TX: Texas University.
- Bandura, A. (1969). Social learning of moral judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 11(3), 275.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191.
- Barrows, H. S. (1992). *The tutorial process*. Springfield, IL: Southern Illinois University School of Medicine.
- Bohlmann, N., & Weinstein, R. (2013). Classroom context, teacher expectations, and cognitive level: Predicting children's math ability judgments. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(6), 288–298.
- Borzone, A. (2005). Conversar y comprender: El desarrollo de estrategias de comprensión, a través del discurso compartido. *Revista Mexicana de Psicología*, 20(2), 121–145.
- Borzone, A., & Rosemberg, C. (1994). El intercambio verbal en el aula: Las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia Y Aprendizaje*, 67-68, 115–132.
- Bower, G., & Hilgard, E. (2004). *Teorías del aprendizaje*. México: Trillas.
- Brandão, A. C. P., Leal, T. F., & Nascimento, B. E. S. (2013). Conversando sobre textos na alfabetização: o papel da mediação docente. *Cadernos CEDES*, 33(90), 215–236.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 158
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cabero, J., Duarte, A., & Barroso, J. (1997). La piedra angular para la incorporación de los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los contextos educativos: la formación y el perfeccionamiento del profesorado. *EDUTEC: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (8). Retrieved from <http://www.uib.cat/de-part/gte/revelec8.html>

- Calle, M., & Saavedra, L. (2009). La tutoría como mediación para el desarrollo autónomo del estudiante. *Tabula Rasa*, 11, 309–328.
- Campos, M. C. R. M., & Macedo, L. D. (2011). Desenvolvimento da função mediadora do professor em oficinas de jogos. *Psicologia Escolar E Educacional*, 15(2), 211–219.
- Canedo-Ibarra, S. P., Castelló-Escandell, J., García-Wehrle, P., Gómez-Galindo, A. A., & Morales-Blake, A. R. (2012). Cambio conceptual y construcción de modelos científicos precursores en educación infantil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 691–727.
- Carr, W. (1994). *Investigación-Acción*. Madrid: Diada.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Carriego, C. (2000). *Mediación Pedagógica*. Buenos Aires: Fundec.
- Cassany, D. (2000). De la gramática a la reflexión lingüística. *Novedades Educativas*, 119, 38–52.
- Centro Educativo Libertad. (2000). *De la multiplicidad de lenguajes, adquisición y desarrollo de la lecto escritura en el CEL*. Bogotá.
- Cheng, B., Wang, M., & Mercer, N. (2014). Effects of role assignment in concept mapping mediated small group learning. *Internet and Higher Education*, 23, 27–38.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Chiari, G., & Nuzzo, M. L. (1996). Psychological constructivisms: A metatheoretical differentiation. *Journal of Constructivist Psychology*, 9, 163–184.
- Chinn, C. A. (1998). A critique of social constructivism explanations of knowledge change. In B. Guzzetti & C. Hynd (Eds.), *Perspectives on conceptual change: Multiple ways to understand knowing and learning in a complex world* (pp. 77–115). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Christie, J., & Enz, B. (1992). The effects of literacy play interventions on preschoolers' play patterns and literacy development. *Early Education and Development*, 3, 205–220.
- Ciapuscio, H. (1996). El conocimiento tecnológico. *Redes*, 3(6), 177–194. 159
- Colaço, V. D. F. R., Pereira, E., Chaves, H. V., Pereira Neto, F. E., & Sá, T. S. D. (2007). Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula. *Estudos de Psicologia*, 1(12), 47– 56.
- Cole, M. (1989). Cultural Psychology: A Once and Future Discipline? In J. J. Berman (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, Cross-cultural Perspectives* (pp. 279–336). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cole, M. (2009). Using Wiki technology to support student engagement: Lessons from trenches. *Computers in Education*, 52, 141–146.
- Colegio Agustiniano San Nicolás. (2001). *Los fenómenos naturales como emergencias: De la certeza de las propiedades intrínsecas a la incertidumbre de las interacciones*. Bogotá.
- Colegio Manuelita Sáenz. (2000). *La correspondencia interescolar: Un circuito de vida*. Bogotá.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. *Infancia Y Aprendizaje*, 41, 131–142.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. In C. Coll, J. C. Palacios, & A. Marchesi (Eds.), *Psicología de la Educación* (pp. 435–453). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. (2001). Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación. In C. Coll, J. C. Palacios, & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, vol. 2: Psicología de la educación escolar* (pp. 29–64). Madrid: Alianza Editorial.

- Coll, C., Mauri, T., & Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), 1–18.
- Coll, C., & Onrubia, J. (1998). A construação de significados compartilhados em sala de aula: atividade conjunta e dispositivos semióticos no controle e no acompanhamento mútuo entre professor e alunos. In C. Coll & D. Edwards (Eds.), *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional* (pp. 75–106). Porto Alegre: Artemed.
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos : el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza Supporting Learning in Educational Contexts : the Exercise of Educational Influence and the Analysis of Teaching. *Revista de Educación*, 33–70.
- Coll, C., Rochera, M. J., & Colomina, R. (2010). Usos situados de las TIC y mediación de la actividad conjunta en una secuencia instruccional de educación primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(21), 517–540. 160
- Collazos, C., Guerrero, L., & Vergara, A. (2001). Aprendizaje Colaborativo: Un cambio en el rol del profesor. In *Proceedings of the 3rd Workshop on Education on Computing*. Punta Arenas, Chile.
- Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (2001). *Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula*. (C. Coll & J. Palacios, Eds.) (Desarrollo.). Madrid: Alianza Editorial.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (1987). *Applied behavior analysis*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Córlica, J. L. (n.d.). *Comunicación y Nuevas Tecnologías: Su Incidencia en las Organizaciones Educativas*. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Correa, M. (2006). Contexto, interacción y conocimiento en el aula. *Pensamiento Psicológico*, 2(7), 133–148.
- Correa, S. (2004). Evaluación del aprendizaje de ciencias en la educación primaria de Tamaulipas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(2), 119–151.
- Cuadrado, I., & Fernández, I. (2008). ¿Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en secundaria? Un estudio comparativo desde el análisis del discurso. *Infancia Y Aprendizaje*, 31(1), 3–23.
- Da Silva, S. M. C., de Castro Almeida, C. M., & Ferreira, S. (2011). Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. *Psicologia Em Estudo*, 16(2), 219–228.
- Daniels, H. (2004). *Vygotsky and Pedagogy*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Davidson, D. (1994). *Filosofía de la psicología*. Barcelona: Anthropos.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz-Barriga, F. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: Un marco de referencia sociocultural y situado. *Tecnologías Y Comunicación Educativas*, 41. Retrieved from <http://72.14.209.104/>
- Duran, D., & Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Edwards, A., & Collison, J. (1996). *Mentoring and developing practice in primary schools*. Buckingham: Open University Press.
- Edwards, A., & Protheroe, L. (2004). Teaching by proxy: Understanding how mentors are positioned in partnerships. *Oxford Review of Education*, 30(2), 183–197. 161

- Einsenberg, M., & Berkowitz, R. (1990). *Information problem-solving: the big six skills approach to library and information skills instruction*. Norwood, NJ: Ablex.
- Eisner, E. (1994). *Procesos cognitivos y currículo*. Barcelona: Martínez Roca.
- Eisner, E. (1998). *Cognición y curriculum. Una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fainholc, B. (2004). *El concepto de mediación en la tecnología educativa apropiada y crítica*. *Educación*. Retrieved August 01, 2014, from <http://weblog.educ.ar/educacion-tics/archives/002461.php>
- Fast, L., Lewis, J., Bryant, M., Bocian, K., Cardullo, R., Rettig, M., & Hammond, K. (2010). Does math self-efficacy mediate the effect of the perceived classroom environment on standardized math test performance? *Journal of Educational Psychology*, *102*, 729–740.
- Fernández, J. M. (2009). *Aprendiendo a escribir juntos: Multimodalidad, conocimiento y discurso*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Ferreiro, R. (2007). Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: El aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *9*(2).
- Ferreiro, R., & Calderón, M. (2003). *El ABC del aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. New York, New York, USA: University Park Press.
- Feuerstein, R. (2006). *Instrumental Enrichment*. Jerusalem: ICEL Publications.
- Feuerstein, R., Klein, P. S., & Tannenbaum, A. J. (1991). *Mediated Learning Experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implications*. Londres: Freund Publishing House.
- Feuerstein, R., & Reimer, M. (1980). Instrumental enrichment: Theoretical basis, goals, and instruments. *The Educational Forum*, *44*(4), 401–423.
- Figueroa, A., & Guevara, I. (2010). *El juego de rol como mediación para la comprensión de emociones básicas: Alegría, tristeza, ira y miedo en niños de educación preescolar*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Fisher, R., Myhill, D., Jones, S., & Larkin, S. (2010). *Using talk to support writing*. Londres: Sage.
- Flavell, J. H. (1982). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires: Paidós.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Fodor, J. (2000). *The mind doesn't work that way*. Cambridge, MA: The MIT Press. 162
- Forman, E. A., & Cazden, C. B. (1985). Perspectivas Vygostkianas: el valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia Y Aprendizaje*, *27-28*, 134–157.
- Formosinho, J., & Formosinho, J. (2001). *Associação criança: um contexto de formação em contexto*. Braga, Portugal: Livraria Minho.
- García, V., & Ortiz, J. (2010). Efecto de una mediación tecnológica para el aprendizaje de las fracciones desde la concepción parte-todo en estudiantes de cuarto de primaria. *Magistro*, *4*(8), 93–103.
- Gelman, R., & Cordes, S. (2001). Counting in animals and humans. In E. Dupoux (Ed.), *Language, brain, and cognitive development: Essays in honor of Jacques Mehler* (pp. 279–301). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Gómez, A. (2009). Un análisis desde la cognición distribuida en preescolar. El uso de dibujos y maquetas en la construcción de explicaciones sobre órganos de los sentidos y el sistema nervioso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *14*(41), 403–430.
- Gómez, M. (2009). Mediación para la comprensión lectora en escuelas rurales de San Gil, Santander, Colombia. *Revista Docencia Universitaria*, *8*(1).

MÓDULO - MEDIACIONES

- Gómez-López, L., & Gómez-Castro, A. (2012). El aprendizaje mediado entre compañeros para el manejo de programas computacionales. *Revista Electrónica Sinéctica*, 38, 1–12.
- González, J. (2007). Debates en el aula preescolar a partir de cuentos. Estudio comparado en España y México. *Perfiles Educativos*, 29(118), 54–78.
- Greeno, J. G. (1994). Gibson's affordances. *Psychological Review*, 101(2), 336–342.
- Gutiérrez, M., Ball, M., & Márquez, E. (2008). Signo, significado e intersubjetividad: una mirada cultural, 12(43), 689–695.
- Guzmán, K., & Rojas, S. (2012). Escritura colaborativa en alumnos de primaria, un modo social de aprender juntos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 217–245.
- Haywood, H., Brooks, P., & Burns, S. (1991). Cognitive curriculum for young children. In A. Costa (Ed.), *Developing minds programs for teaching thinking* (pp. 107–109). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curricular Development.
- Hollan, J., Hutchins, E., & Kirsh, D. (2000). Distributed cognition: Toward a new foundation for human-computer interaction research. *ACM Transactions on Computer-Human Interactions*, 7(2), 174–196.
- IED Instituto Técnico Internacional. (2001). *Ecosistemas escolares como herramientas para evaluar procesos de desarrollo de pensamiento*. Bogotá.
- IED Manuelita Sáenz. (2006). *Veo, juego, leo, escribo rodando por mi ciudad*. Bogotá.
- Institución Académica Costa Rica. (2001). *La tecnología como agente de cambio de las prácticas educativas en matemáticas*. Bogotá.
- Instituto Nacional de Educación Media INEM Santiago Pérez. (n.d.). *Hacia la excelencia académica: La palabra como vehículo de interacción y cultura*. Bogotá.
- Instituto Nacional de Evaluación y Asesoramiento Educativo, Neturity, & Fundación Germán Sánchez Ruipérez. (2007). *Las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación. Informe sobre la implantación y el uso de las TIC en los centros docentes de educación primaria y secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Retrieved from <http://www.oei.es/tic/TICCD.pdf>
- Johnson, D. (1998). *Cooperation in the Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. (1999). *Critical issue: Addressing the literacy needs of emergent and early readers*. Retrieved August 03, 2014, from <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/content/cntareas/reading/li100.htm>
- Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 93, 429–445.
- Kaimii. (1986). *El niño reinventa la aritmética*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Kershner, R., Warwick, P., Mercer, N., & Kleine Staarman, J. (2014). Primary children's management of themselves and others in collaborative group work: "Sometimes it takes patience..." *Education 3-13*, 42(2), 201–216.
- Kintsch, W. (1992). How readers construct situation models for stories. The role of syntactic cues and causal references. In A. F. Healy, S. M. Kosslyn, & R. M. Shiffrin (Eds.), *From learning processes to cognitive processes* (pp. 261–178). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kuklinski, M., & Weinstein, R. (2001). Classroom and developmental differences in a path model of teacher expectancy effects. *Child Development*, 72, 1554–1578.
- Labarrere, A. (n.d.). Bases conceptuales de la mediación y su importancia actual en la práctica pedagógica.
- Labarrere, A. (2003). Funcionamiento cognitivo y desarrollo en ZDP. *Pensamiento Educativo*, 32, 141–154.

- Landazábal, D. P. (2010). Mediación en entornos virtuales de aprendizaje: análisis de las estrategias metacognoscitivas y de las herramientas comunicacionales. In *Cognición, aprendizaje y currículo*. Bogotá: Universidad del Bosque.
- Larremendy-Joerns, F. (2002). Ciencia cognitiva y educación: Más allá de la falacia de la aplicación. In *Discusiones en la Psicología Contemporánea* (pp. 153–172). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 164
- Lim, W., So, H., & Tan, S. (2010). eLearning 2.0 and new literacies: Are social practices lagging behind? *Interactive Learning Environments*, 18(3), 203–218.
- Maimone, E. H., & Tomás, D. N. (2005). Observação do educador infantil pela escala de empenho do adulto. *Psicologia Escolar E Educacional*, 9(2), 269–278.
- Mares, G., Guevara, Y., Rueda, E., Rivas, O., & Rocha, H. (2004). Análisis de las interacciones Maestra - Alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en primaria. *Investigación*, 9(22), 721–745.
- Martín-Barbero, J., Orozco, G., Narváez, A., & Valencia, D. G. (2002). Medios, mediaciones y tecnologías. *Signo Y Pensamiento*, 41(21), 12–20.
- Martínez, J. M. (1988). *Modificabilidad Cognitiva y Programa de Enriquecimiento Instrumental (Esquemas para la Comprensión y Práctica del Modelo de Reuven Feuerstein)*. Madrid: Instituto Superior S. Pío X.
- Martínez, R. D., Montero, Y. H., & Pedrosa, M. E. (2000). Aprendizaje significativo, contexto y mediación simbólica. In M. A. Moreira, J. A. Valadares, C. Caballero, & V. D. Teodoro (Eds.), *Teoria da Aprendizagem Significativa. Contributos do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa*. Peniche, Portugal.
- Martín-Serrano, M. (1986). *La producción social de comunicación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín-Serrano, M. (1987). *La mediación social*. Madrid: Akal Editores.
- Martín-Serrano, M. (1997). La mediación de los medios. In J. Martín-Barbero & A. Silva (Eds.), *Proyectar la comunicación* (pp. 137–156). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2008). The seeds of time: Why classroom dialogue needs a temporal analysis. *Journal of the Learning Sciences*, 17(1), 33–59.
- Mercer, N., Warwick, P., Kershner, R., & Kleine Staarman, J. (2010). Can the interactive whiteboard help to provide "dialogic space" for children's collaborative activity? *Language and Education*, 24(5), 367–384.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Montealegre, R. (2005). La actividad humana en la psicología histórico-cultural. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 23, 33–42.
- Morin, E. (1999). *La cebeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morrow, L. M., & Rand, M. K. (1991). Promoting literacy during play by designing early childhood classroom environments. *The Reading Teacher*, 44(6), 396–402.
- Moskaliuk, J., Kimmerle, J., & Cress, U. (2009). Wiki-supported learning and knowledge building: Effects of incongruity between knowledge and information. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25, 549–561.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Smith, T. A., Garden, R. A., Gregory, K. D., González, E. J., ... O'Connor, K. M. (2002). *Marcos teóricos y especificaciones de evaluación de TIMSS 2003*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

- Muraro, S. (2005). *Una introducción a la informática en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Nadal, H. (2010). La mediación: Una panorámica de sus fundamentos teóricos. *Revista Eletronica de Direito Processual*, 5(4), 116–145.
- National Research Council. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Neimeyer, R. A. (1995). An invitation to constructivist psychotherapies. In A. R. Neimeyer & M. J. Mahoney (Eds.), *Constructivism in Psychotherapy* (pp. 1–8). Washington, DC: American Psychological Association.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (1993). Access to print for children of poverty: Differential effects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal*, 30(1), 95–122.
- Newell, A., Shaw, J. C., & Simon, H. A. (1958). Elements of a theory of human problem solving. *Psychological Review*, 65, 151–166.
- Newell, A., & Simon, H. A. (1976). Computer science as empirical enquiry: Symbols and search. *Communications of the ACM*, 19, 113–126.
- Norman, D. A. (1998). *The design of everyday things*. Londres: The MIT Press.
- Novak, J. D. (1982). *Teoría y Práctica de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a Aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- O’Connell, S., & O’Connor, K. (2007). *Introduction to communication: Grades preK-2. The math process standards series*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- O’Connor, M. C. (1998). Language socialization in the mathematics classroom: Discourse practices and mathematical thinking. In M. Lampert & M. L. Blunk (Eds.), *Talking mathematics in school: Studies of teaching and learning* (pp. 17–55). New York, NY: Cambridge University Press.
- Osorio, Y. (2006). Hacia la construcción del conocimiento: entre el signo, el objeto y el sujeto. *Grafías*, 3, 1– 17.
- Pappas, C. (1991). Fostering full access to literacy by including information books. *Language Arts*, 68, 111– 151.
- Pappas, C. (1993). Is narrative “primary”? Some insights from kindergartners’ pretend reading of stories and informational books. *Journal of Reading Behavior*, 25, 97–127.
- Perinat, A. (1986). *La comunicación preverbal*. Barcelona: Avesta.
- Perinat, A. (2002). De Vygotski a la psicología cultural. In *Seminario Doctoral “Vygotsky y la psicología cultural.”* Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.
- Perinat, A. (2006). Vygotsky: Revisión crítica y actualización de su teoría del desarrollo social-cultural y de la mediación semiótica. In *Seminario Inaugural del Doctorado en Educación dictado en la Universidad de Los Andes*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.
- Perry, K., Donohue, K., & Weinstein, R. (2007). Teaching practices and the promotion of achievement and adjustment in first grade. *Journal of School Psychology*, 45, 269–292.
- Piaget, J. (1969a). *Biología y Comportamiento*. México: Siglo Veintiuno.
- Piaget, J. (1969b). *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Piaget, J. (1972). *El Nacimiento de la Inteligencia en el Niño*. Madrid: Aguilar.
- Piaget, J. (1980). *Problemas de psicología genética*. Barcelona: Ariel.
- Pifarré, M., & Li, L. (2012). Teaching how to learn with a wiki in primary education: What classroom interaction can tell us. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(2), 102–113.

- Porlán, R. (1998). Pasado, presente y futuro de la didáctica de las ciencias. *Enseñanza de Las Ciencias*, 16(1), 175–185.
- Prieto, J. L. (1999). *¿Cómo aprendemos a compartir los contenidos culturales?*
- Puche-Navarro, R. (1993). ¿Por qué volver a Piaget? In R. Puche-Navarro & C. Gillieron (Eds.), *¿Volver a Piaget?* Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Ribes, E., & López, F. (1985). *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Riviere, A. (1984). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Aprendizaje Visor. 167
- Rochera, M. J., de Gispert, I., & Onrubia, J. (1999). Organización social del aula, formas de interactividad y mecanismos de influencia educativa. *Investigación En La Escuela*, 39, 49–62.
- Rodríguez, W. (2003). Interacción social y mediación semiótica: Herramientas para reconceptualizar la relación desarrollo-aprendizaje. *EDUCERE*, 6(20), 369–379.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Londres: Oxford University Press.
- Rojas-Drummond, S. M., Mazón, N., Fernández, M., & Wegerif, R. (2006). Explicit reasoning, creativity and co-construction in primary school children's collaborative activities. *Journal of Thinking Skills Creativity*, 1(2), 84–94.
- Rojas-Drummond, S. M., & Peón, M. (2004). Exploratory talk, argumentation and reasoning in mexican primary school children. *Learning and Instruction*, 13(86), 653–670.
- Romero, P. (2003). *Evaluación y procesos de pensamiento para el aprendizaje significativo*. Bogotá.
- Rosas, M., & Vargas, M. (2010). *Análisis sobre la incidencia de la aplicación de tecnologías en el colegio liceo de cervantes - uso del tablero digital*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Rosemberg, C. R., Borzone de Manrique, A. M., & Diuk, B. (2003). La lectura de textos expositivos: Estrategias de interacción para acercar los textos a los niños. *Revista Mexicana de Psicología*, 20(2), 121–145.
- Rumelhart, D. E., Hinton, G. E., & Williams, R. J. (1986). Learning internal representations by error propagation. In D. E. Rumelhart, J. L. McClelland, & The PDP Research Group (Eds.), *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition* (pp. 318–362). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Sánchez López, J. (1985). Mediación, metáfora, complejidad. *Revista de Filosofía*, 26, 47–83.
- Schvarstein, L. (2004). La mediación en el contexto escolar. *Poiésis: Revista Electrónica de Psicología Social*, 7, 1–21.
- Shaw, R. E., Turvey, M. T., & Mace, W. M. (1982). Ecological psychology. The consequence of a commitment to realism. In W. Weimer & D. Palermo (Eds.), *Cognition and the Symbolic Processes* (pp. 159–226). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Sisto, V. M. (1998). *Del Signo al sentido*. Santiago: Centro de Investigaciones Sociales.
- Sivieri, H. D. O., Maimone, E. H., & Oliveira, A. P. (2012). Avaliação do perfil mediacional de uma professora da educação infantil. *Psicologia Escolar E Educacional*, 16(1), 105–112.
- Smith, M. W., Dickinson, D. K., Sangeorge, A., & Anastasopoulos, L. (2002). *Early language & literacy classroom observation*. Baltimore: Paul Brookes.

- Smolka, A. L., De Goes, M. C., & Pino, A. (1995). The constitution of the subject: a persistent question. In J. Wertsch, P. Del Río, & A. Álvarez (Eds.), *Sociocultural Studies of Mind* (pp. 165–187). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Stodolsky, S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona: Paidós.
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Monsenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 727–757). New York, NY: Longman.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tharp, R. G., Estrada, P., Stoll-Dalton, S. Y., & Yamauchi, L. A. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Tharp, R., & Gallimore, R. (1991). *The instructional conversation: teaching and learning in social activity*. Santa Cruz, CA: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Retrieved from <http://www.ncbe.gwn.edu/miscpubs/ncredsll/tr2.htm>
- Tochon, P., & Munby, H. (1993). Novice and expert teachers' time epistemologies: A wave function from didactics to pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 9(2), 205–218.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Torreblanca, O., & Rojas-Drummond, S. (2010). Mediación tecnológica para el desarrollo de habilidades de observación en estudiantes de Psicología: un enfoque socioconstructivista. *Perfiles Educativos*, 32(127), 58–84.
- Tuckman, B. W., & Monetti, D. M. (2011). *Psicología educativa*. México: Cengage Learning.
- Tuñón, M., & Pérez, M. (2009). Características del discurso en el aula de clase como mediación para el desarrollo de pensamiento crítico. *Zona Próxima*, 11, 144–159.
- Tyson, L., Venville, G. J., Harrison, A. G., & Treagust, D. (1997). A multidimensional framework for interpreting conceptual change events in the classroom. *Science Education*, 81(4), 387–404.
- Uribe, J. J. (2002). *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá: CESO.
- Valdebenito, V., & Duran, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: Efectos de la fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva Educativa*, 52(2), 154–176.
- Valencia, N. (2013). *Fundamentación del centro de estudio para la mediación y el aprendizaje virtual*. Medellín, Colombia: Fundación Universitaria Católica del Norte. Retrieved from <http://www.ucn.edu.co/sistema-investigacion/Documents/sistema-investigacion-innovacion/FundamentacionConceptualCentrosEstudio/CentroEstudioMediacionAprendizajeVirtual.pdf>
- Valls Plana, R. (1971). *Del yo a nosotros*. Barcelona: Laia.
- Valsiner, J. (2001). Process structure of semiotic mediation in human development. *Human Development*, 44(2-3), 84–97.
- Vásquez-Arrieta, T. (2009). Comunicación, lenguaje y pedagogía: Una mirada desde las mediaciones. *Folios*, 29, 27–36.
- Vega, G., Rojas-Drummond, S., & Mazón, N. (2008). Apropiación de habilidades para evaluar información: Estudio con alumnos de educación primaria. *Investigación Bibliotecológica*, 22(45), 79–103.

- Vega, M., Rodríguez, D., & García, M. (2013). Avances acerca de los efectos del aprendizaje cooperativo sobre el logro académico y las habilidades sociales en relación con el estilo cognitivo. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 155–174.
- Velasco, A. (2007). Un sistema para el análisis de la interacción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(3), 1–12.
- Villalta, M., Assael, C., & Martinic, S. (2013). Conocimiento escolar y procesos cognitivos en la interacción didáctica en la sala de clase. *Perfiles Educativos*, 35(141), 84–96.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Soubberman, Eds.). Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica-Grijalbo.
- Vygotski, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotski, L. S. (1993). Pensamiento y lenguaje. In *Obras Escogidas II*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. S. (1995a). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In L. S. Vygotski (Ed.), *Obras Escogidas III*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. S. (1995b). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotski, L. S. (1996). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica. 170
- Wang, P., & D., S. (1998). A cognitive model of document use during a research project. Study I. Document selection. *Journal of the American Society for Information Science*, 49(2), 115–133.
- Wayne, A., DiCarlo, C., Burts, D., & Benedict, J. (2007). Increasing the literacy behaviors of preschool children through environmental modification and teacher mediation. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(1), 5–16.
- Webb, N. M. (1991). Task-related verbal interaction and mathematics learning in small groups. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22, 366–389.
- Wegerif, R. (2007). *Dialogic education and technology*. New York, NY: Springer.
- Weinstein, R., Marshall, H., Sharp, L., & Botkin, M. (1987). Pygmalion and the student: Age and classroom differences in children's awareness of teacher expectations. *Child Development*, 58, 1079–1093.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Wells, G., & Mejía, R. (2005). Hacia el diálogo en el salón de clases: Enseñanza y aprendizaje por medio de la indagación. *Revista Electrónica Sinéctica*, 26, 1–19.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la Formación Social de la Mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1997). Narrative tools of history and identity. *Culture and Psychology*, 3(1), 5–21.
- Wertsch, J., Álvarez, A., & Del Río, P. (1995). *Sociocultural studies of mind*. New York, New York, USA: Cambridge University Press.
- Woo, M., Chu, S., Ho, A., & Li, X. (2011). Using a wiki to scaffold primary-school students' collaborative writing. *Educational Technology & Society*, 14(1), 43–54.
- Yaden, D. B., Rowe, D. W., & MacGillivray, L. (1999). *Emergent literacy: A polyphony of perspectives*. Ann Arbor, MI: CIERA.

MÓDULO - MEDIACIONES

- Young, H., & Reifel, S. (2011). Promoting children's communication: A Kindergarten Teacher's Conception and Practice of Effective Mathematics Instruction. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(2), 194– 210.
- Zapata, B., & Restrepo, M. (2013). Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 11(1), 217–227.

OBSERVACIONES GENERALES

El documento se divide en cuatro partes, las primeras tres son de orden conceptual; para efectos de la organización de los módulos se decidió extraer la segunda parte acerca de la mediación con el fin de complementar el presente módulo. Aquí se explica la noción de mediación tal y como fue trabajada en el documento presentado por la Universidad Nacional.

Este documento se relaciona de forma directa con el documento principal de este módulo sobre mediación, además lo complementa en tanto presenta formas diferentes de entenderlo a partir de unos campos de estudio específicos ya mencionados. El documento, en tanto parte de un proceso más amplio que intenta estudiar el fenómeno del aprendizaje, precisa con mayor detalle sus relaciones en lo referente a la mediación pedagógica y didáctica.

Todas las fuentes del documento, en tanto corresponden a una elaboración conceptual más amplia, están en módulo III correspondiente al aprendizaje, cuyo documento principal es *Procesos de aprender y sus mediaciones en los escolares del Distrito Capital*.

**DOCUMENTO COMPLEMENTARIO 1: INFORME CORRESPONDIENTE AL
PRODUCTO 3, UN DOCUMENTO QUE DÉ CUENTA DE LOS AVANCES
CONCEPTUALES Y LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS EN EL TEMA
“CONSTRUCCIÓN DE SABERES, MEDIACIONES, ESCUELA Y COMUNIDAD” Y SU
RELACIÓN CON EL COMPONENTE ESCUELA, CURRÍCULO Y PEDAGOGÍA**

Tipo de documento	Informe
Autor(es)	Fanny Blandón Ramírez – Contrato 030 de 2014
Publicación	Sin publicar
Palabras Claves	Mediación, Resolución de Conflictos, Familia, Tecnología.

DESCRIPCIÓN

Documento que da cuenta de avances conceptuales de las categorías de análisis sobre “construcción de saberes, mediaciones, escuela y comunidad” en el marco del Componente Escuela, currículo y pedagogía.

CONTENIDOS

El informe se construyó a partir de los conceptos desarrollados en un informe anterior; se mostró el rastreo de conceptos de aprendizaje, mediación y relación escuela- familia. Dentro de las conclusiones se planteó el concepto de mediación relacionado con tres posibilidades teóricas: mediación como resolución de conflicto, mediación tecnológica y mediación semiótica. La mediación respecto a elaboraciones de la psicología social, consideró derivaciones tecnológicas y en relación al conflicto escolar.

El documento parte del análisis de estudios e investigaciones en diferentes países, espacios, redes, congresos y diversos agentes, donde se seleccionaron experiencias que tuvieran riqueza conceptual, descriptiva y analítica cuyo criterio aportó a la construcción de categorías para analizar el objeto del estudio. Dicho de otro modo, se evidencian las tendencias en investigación de la temática abordada, sus diferencias, propuestas, intereses y conclusiones a nivel metodológico y conceptual.

La autora describe los contenidos de cada categoría para el posterior análisis de los contenidos, y la explicitación de los trabajos en donde se hace evidente el uso de la categoría. De esta forma, la mediación y el conflicto escolar se relaciona con aquellas experiencias que intervienen en los procesos de mediación del conflicto dentro de la escuela. Esta categoría encuentra el mayor número de experiencias en el contexto iberoamericano, mantiene una perspectiva de derechos teniendo en cuenta las dinámicas de las sociedades posmodernas en el marco de los discursos de la interculturalidad y la promoción del diálogo, el reconocimiento del otro y comprensión de la realidad propia del sujeto.

La mediación intercultural, a pesar de no referir el término interculturalidad de forma explícita, se presenta como aquellas prácticas que refieren a la mediación entre diferentes

culturas y especificidades de procesos de mediación en dinámicas sociales. Aquí se incluye la relación mediación y medios. De otra parte, la relación ética- mediación referencia a las dimensiones éticas de dichos procesos de mediación escolar, familiar y social, que se constituyeron como categoría de análisis; esta categoría se muestra como la necesidad de actuar de forma ética de acuerdo a unas normas sociales y la política institucional, nacional y local así como el reconocimiento del otro como sujeto social.

La mediación didáctica en perspectiva del desarrollo de habilidades y potencialidades precisa cómo se dan los procesos de enseñanza- aprendizaje partiendo de los diferentes tipos de mediación relacionados con el desarrollo de habilidades y potencialidades en donde se incluyen las mediaciones con las nuevas tecnologías, de esta forma se concibe la mediación como la forma de potenciar aprendizajes con una relación estrecha con la didáctica, el desarrollo cognitivo y las TIC.

En la mediación familiar se establecen relaciones entre el concepto de mediación y el ámbito de la familia mientras que en la categoría sujetos mediadores se hace referencia a los sujetos que ejercen procesos de mediación en los diferentes ámbitos, específicamente, se señala al docente como organizador y mediador en el proceso en donde se encuentra el alumno con el conocimiento, de esta forma, su principal función es orientar y guiar la actividad mental constructiva de los alumnos.

Adicionalmente, se relacionan las redes ubicadas a través de la búsqueda de datos y páginas web en donde se mencionan experiencias significativas.

Finalmente, se establecen relaciones entre el contexto de Distrito Capital y el Contexto Iberoamericano. Aparecen como categorías de análisis: la mediación y el conflicto escolar, en donde se establecen estrategias de solución de conflictos diversos tipos en las escuelas. Así se escogieron experiencias relacionadas con procesos de mediación del conflicto en la institución escolar.

Otra categoría es la de espacios sociales como objetos de mediación en donde los diferentes escenarios como la ciudad y las diferentes instituciones promueven relaciones entre el conocimiento disciplinar y la realidad diaria potenciando diferentes procesos tales como la reflexión, evaluación y transformación.

La tercera categoría que aparece es tipos de mediación con las tecnologías en la escuela, aquí se plantean clasificaciones de tipos de mediaciones que realizan los maestros al utilizar las tecnologías como objeto de mediación en las aulas.

Aparece otra categoría relacionada con la mediación desde la perspectiva del desarrollo de habilidades y potencialidades, aquí se habla de los procesos de enseñanza aprendizaje que parte de los diferentes tipos de mediación en relación a la temática. Finalmente, se encuentra la categoría mediación y familia en donde se establecen las relaciones entre mediación y el ámbito familiar.

Para terminar, las categorías mencionadas además de tener características propias, bien sea por mantenerse a lo largo del estudio, aparecer de forma constante en los informes, por ser específicas en un contexto particular, o emerger en nuevos avances conceptuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CABRERA, S. (2010). ¿De qué hablamos cuando hablamos de mediación tecnológica? Instituto de desarrollo regional. Facultad de ciencias económicas, Universidad Autónoma de Rio Cuarto.

CIUFFOLINI, M; DIDONI, M; JURE, H; PIÑERO, A. (2007). Cine y literatura como elementos para la mediación pedagógica: una experiencia desde la medicina familia. Archivos en artículo original Vol. 9 n° 3. Pp. 142- 145.

CASTRO, S; GUZMÁN, B; CASADO, D. (2007). Las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Laurus. Pp. 213- 234.

FIERRO, M; FORTIUL, O. (2008) Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. XI congreso nacional de investigación educativa/ 17. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. Ponencia.

MONTOYA, M; PUERTA, I. (2012). La mediación familiar. El encuentro de las partes como apertura a la transformación. Opinión jurídica Jul- Dic. Pp. 97- 113.

NARANJO, M. (2012). Tecnologías de la información y la comunicación para la mediación pedagógica.

ORTA, M. (2011). Mediación escolar y observatorios para la convivencia. Estudio comparado entre comunidades autónomas.

PARRA, K. (2010). Docente de aula y el uso de mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Investigación y postgrado. Online. Vol 25.

OBSERVACIONES GENERALES

Informe que plantea el desarrollo de trabajos previos y la relación entre categorías trabajadas con antelación a la luz de nuevos hallazgos conceptuales y lectura de diversos documentos. El trabajo presenta diversas perspectivas y formas de aproximarse a unas categorías identificadas a partir de antecedentes y contextos específicos con un criterio de soporte conceptual y analítico.

MÓDULO - MEDIACIONES

DOCUMENTOS SUGERIDOS		
Autor(es)	Número de contrato	Título del documento
Fanny Blandón Ramírez	30 de 2014	1 – Un documento descriptivo con los lineamientos de la formulación técnica y académica de la convocatoria pública de los estudios: 1. “Estudios sobre los procesos del aprender y sus mediaciones en los escolares del Distrito Capital” y 2. “Estudio sobre saberes y mediaciones en torno a la relación escuela y familia”.
		2 – Un documento analítico que dé cuenta del balance sobre estudios e investigaciones desarrolladas en el ámbito distrital que aborden la relación: construcción de saberes, mediaciones, escuela y comunidad
		4 – Un documento final que integre y consolide las contribuciones conceptuales y las categorías de análisis en el tema: “Construcción de saberes, mediaciones, escuela y comunidad” y su relación con el Componente Escuela, Currículo y Pedagogía con los resultados de los estudios: 1. “Estudios sobre los procesos del aprender y sus mediaciones en los escolares del Distrito Capital” y 2. “Estudio sobre saberes y mediaciones en torno a la relación escuela y familia”.
		5 – Un artículo de carácter publicable relacionado con el ámbito de saberes, mediaciones y comunidad y cuya estructura y extensión serán convenidas con el supervisor del contrato

PRESENTACIÓN

La discusión sobre el saber y el conocimiento en la escuela pareciera estar a la orden del día, tanto en las políticas educativas como en las reflexiones académicas y en las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras en las instituciones. ¿Qué es importante saber hoy? ¿Qué debería ser aprendido en la escuela? ¿Cómo se puede adecuar eso que se aprende en la escuela a las necesidades del mundo contemporáneo? Como puede verse, se trata de una inquietud puesta de un modo negativo, pues más que una pregunta por unos conceptos o nociones – de diferentes áreas – que se valoran como parte de un legado histórico y cultural, construido por la escuela y que sería pertinente para ser enseñado a las siguientes generaciones, lo que se busca usualmente es cuestionar eso que hay en la escuela. Desde esta perspectiva, las reflexiones y las prácticas deberían enfocarse en cualificar esos saberes, hacerlos más cercanos a las experiencias que los estudiantes tienen fuera de la escuela, a las comunidades y a los desarrollos científicos, especialmente aquellos derivados del uso de las tecnologías digitales.

De cierta manera, algunas de esas miradas sobre los saberes en la escuela pueden tener un fundamento claro y consistente, que concuerda con la agenda política que busca superar formas de segregación social de las personas por la vía del proceso de escolarización. De hecho, la mayoría coincide en que ese es un asunto fundamental para cualquier sistema educativo moderno y con bastante razón. Sin embargo, ese punto de vista – en el sentido más amplio que nos puede proveer como una metáfora – deja de lado lo que efectivamente emerge y circula en la escuela.

Emplear la idea de saberes y no de conocimientos escolares es sugerente respecto a la posición que se pretende tomar en este módulo. Usualmente el saber es considerado de menor importancia, menos sistemático y veraz que los conocimientos, que se relacionarían con los desarrollos de las disciplinas científicas, todos ellos suficientemente validados, por lo menos hasta que otros los releven. Sin embargo, en este caso, lo que es defiende es justamente la potencia que tienen los saberes escolares para mostrar que no todo lo que ocurre en la escuela debería ser modificado, incluso, que sólo gracias a eso que emerge y circula en la escuela es posible pensar en otras posibilidades para nuestras sociedades. En suma, se trata de un desplazamiento – para tomar un punto de vista distinto – respecto a los saberes escolares, que en ocasiones se configuran en cuerpos ordenados de nociones y conceptos – como disciplinas escolares –, mientras que otras veces tendrían su principio de unidad en formas de comportamiento, modos de percibir el mundo y maneras de relacionarse consigo mismo.

En esta línea, el presente módulo profundiza en esta mirada de los saberes escolares, apoyada en algunos planteamientos foucaultianos, pero especialmente sustentada en los desarrollos conceptuales generados a partir de estudios realizados en el IDEP entre 2013 y 2014 a propósito de tres temáticas: Lenguajes y Comunicación, Arte y Corporeidad, Saberes tecnomediados. En los tres casos, el objeto de análisis fue precisamente aquello que pasa en la escuela, lo que producen maestros y maestras del Distrito Capital en experiencias pedagógicas que, a propósito de esas temáticas, permiten evidenciar los saberes que emergen, se configuran y circulan en la escuela, así como las preocupaciones que animan los procesos en las instituciones y que estarían relacionadas con el problema de la formación.

MÓDULO - SABERES

DOCUMENTO DE REFERENCIA SOBRE LOS SABERES ESCOLARES “DE” Y “EN” LA ESCUELA	
Tipo de documento	Producto 5/ Documento publicable
Autor(es)	Dora Lilia Marín Díaz – Contrato 068 de 2013
Publicación	En edición
Palabras Claves	Saber, saberes escolares, formación, enseñanza, aprendizaje

DESCRIPCIÓN

El documento indaga por las formas como emergen y circulan los saberes escolares en las experiencias y proyectos formulados por los maestros y las maestras a partir de sus intereses y necesidades profesionales. Esto significó formular una pregunta por el propio concepto de saberes escolares que orientó el estudio que indaga por la emergencia y circulación de los saberes escolares en tres temáticas: *Lenguajes y comunicación*, *Arte y corporeidad*, y *Saberes tecnomedidos*. Desde allí se señala la relación entre saberes “de” y “en” la escuela; se pregunta por el saber a partir de la relación con el conocimiento y el método como forma de llegar a lo verdadero e intenta trazar una ruta de análisis diferente que toma distancia de los saberes escolares en clave de lo que debería ser enseñado y cómo debería enseñarse en el marco de unas disciplinas especializadas; de modo distinto, la autora se acerca al problema del saber indagando por aquellos saberes formalizados que obedecen a los modos de relacionarse consigo mismo, con los otros y con el mundo, es decir, aquellos saberes que toman distancia de los umbrales epistemológicos, sin dejar de reconocer su importancia, pero que se centran en los umbrales éticos, políticos y estéticos, respectivamente.

CONTENIDOS

A propósito de los saberes “en” y “de” la escuela, el documento señala que la preposición “de” expresa: *a) la posesión o pertenencia, b) la composición o contenido, c) el asunto o la materia de que trata algo, d) la procedencia u origen, y e) la condición o cualidad de ese algo*. Así, cuando se habla de *saberes de la escuela*, se hace referencia a aquellos saberes que le son propios, originados y se organizan bajo las condiciones escolares, por lo tanto llevarían unas cualidades determinadas. De otro lado, la preposición “en” indica: *a) el lugar, el tiempo o el modo de algo, b) de lo que ese algo se ocupa, sobre lo que trata, y c) la situación de ese algo estudiado*. De esta forma los *saberes en la escuela* agrupan aquellos saberes que son parte de la vida de la institución escolar, circulan en sus espacios y que pueden producirse en la escuela o se apropian en la interacción de los sujetos que la habitan con otras instituciones y estamentos sociales.

Los saberes considerados “escolares” se caracterizan por producirse “en” la escuela o, por circular “en” ella sin ser necesariamente su lugar de producción, sin embargo, estos saberes la definen y la constituyen. En tal sentido, de acuerdo al balance documental realizado por la autora como parte de la fundamentación conceptual del estudio, se ubican dos modalidades que se establecen en la configuración, producción y circulación de estos saberes: *los saberes enseñables y los saberes sobre la enseñanza* (Marín, 2013).

Una primera línea de estudios desarrollada interroga sobre los saberes enseñados o enseñables y se amplía desde dos perspectivas. La primera línea de análisis está relacionada con teorías culturalistas,

MÓDULO - SABERES

postcoloniales, críticas, entre otras; esta concentra sus estudios en los saberes llevados a la escuela desde criterios arbitrarios para la definición y selección de contenidos y objetos de saber. La mayoría de estos provienen del “conocimiento disciplinario” producido por las comunidades de especialistas y generalmente, apartados de los saberes propios, locales, comunes; en otras palabras, se aparta de los saberes que provienen de la experiencia de niños, niñas, maestros y sus comunidades

Esta perspectiva de los saberes enseñados o enseñables dibuja el cruce de dos ejes de tensión: el primero hace referencia a niveles de formalización del saber que cuenta con dos puntos extremos, el conocimiento científico y el conocimiento local ubicando al saber como resultado de las experiencias vividas de los niños, niñas y jóvenes que, pese a estar por fuera del ámbito escolar, les da la posibilidad de encarar a la institución educativa; y, el segundo eje que trata del reconocimiento de los modos particulares del ser, cuyos tensores son la singularidad y la estandarización en las formas de producción de figuras subjetivas particulares.

La otra perspectiva desde la cual se estudia el desarrollo de los saberes enseñados o enseñables recoge los estudios que interrogan los saberes y las maneras como son producidos en la escuela. En esta línea se configuró un campo de estudios sobre la historia del currículo (en el caso anglosajón), de las disciplinas escolares (en el caso francófono) y del análisis de los manuales escolares (en el caso español). Desde estas configuraciones, los saberes escolares se entienden como una producción misma de la escuela y no como una reproducción o divulgación del conocimiento científico. Estos saberes se han configurado históricamente en relación a unos fines educativos y pedagógicos específicos. Por ejemplo, desde la perspectiva francófona, Chervel (1991) y Julia (1995) enfatizan que los saberes propios de las disciplinas escolares son obra de la institución escolar y no una apropiación a medias de los discursos especializados.

Por otra parte, se encuentran los estudios de los saberes derivados del ejercicio de la enseñanza desde la línea histórica que examinan la forma de producción y circulación de los saberes “en” la escuela o sobre la enseñanza, basados en desarrollos que, desde la década de los setenta, presentó la sociología crítica de la educación y la corriente de historia cultural. Desde esta línea, la escuela es un escenario fundamental para producir saberes; esta, además de incluir aquellos saberes que le serían propios, también incluye aquellos objetos de comunidades de especialistas que se volvieron, posteriormente objetos de conocimiento.

Estos saberes analizan los saberes producidos en la práctica profesional del profesor, en tal sentido pueden considerarse como “pedagógicos”. Tales saberes encuentran dos formas de desarrollarse: bien sea, como una derivación de las reflexiones sobre los saberes enseñados o enseñables, sujetos a la pregunta por el lugar del maestro y de la escuela como productores o reproductores de un saber dada su posición ética en los procesos de selección y organización de contenidos, entre otros o, como un saber escolar producido en la práctica profesional del maestro, es decir, como una forma de saber pedagógico que ubica al maestro como sujeto productor de saber, clave en sus procesos de elaboración y circulación. En el saber derivado de la práctica pedagógica del profesor aparece un conjunto de estudios denominados “del pensamiento del profesor”, relacionados con la perspectiva que posiciona al maestro como intelectual.

Los estudios relacionados con el pensamiento del profesor se desarrollan desde dos grandes enfoques: el primero de corte cognitivo, relacionado con el estudio de variables que establecen las acciones de quien enseña y los resultados de su acción y, otro alternativo, en donde el comportamiento del profesor en el aula se especifica en la interacción entre sus pensamientos, juicios y decisiones en el proceso de enseñanza; así, gradualmente, se conformaría un modo de ser docente específico y un saber propio a su actividad profesional. De alguna forma, estas perspectivas centralizan sus reflexiones sobre los saberes escolares relacionándose con un asunto referente a los objetos de enseñanza y a la acción de enseñar.

MÓDULO - SABERES

Aparece un cambio de enfoque cuando se considera la pregunta sobre la cual están fundadas los proyectos o experiencias propuestos por los maestros y maestras, en tanto ya no se refieren a la enseñanza o aprendizaje de contenidos de una disciplina o sus usos sino que, señalan la formación o conducción de unos modos de vida éticos, políticos o estéticos de los estudiantes como asuntos centrales. De esta forma, se da cuenta de dos desplazamientos importantes: en primer lugar, las nociones sobre las reflexiones y preocupaciones de los maestros y maestras pasan de la enseñanza y el aprendizaje a la formación y, en segundo lugar, sobre la procedencia y los umbrales que conforman los saberes que emergen y circulan en la escuela, pues, pasan de ser saberes que traspasan o bordean umbrales epistemológicos (saberes del conocimiento) a ser saberes que traspasan o rodean umbrales éticos, políticos y estéticos; se configuran estos últimos como elementos centrales en los modos de practicar la vida hoy.

Este desplazamiento hacia la formación da cuenta de nuevos puntos de análisis, por ejemplo, desde la perspectiva filosófica francesa es posible entender el saber y su relación con el conocimiento a partir de la utilización de un método en donde los saberes alcanzan un umbral de epistemologización o cientificidad pero, siguiendo a Foucault, también es posible localizar un amplio y fructífero conjunto de prácticas cuya procedencia es posible de explorar y permite entender formas de comportamiento y conducción que los individuos hacen de sí mismos y los otros. Existen, en tal sentido, saberes independientes de la ciencia que alcanzan niveles de organización y formalización que permiten la orientación de actitudes, comportamientos, modos de ser sujetos y grupos, definiendo los preceptos éticos, estéticos y políticos. A partir de esta perspectiva filosófica es posible direccionar la reflexión sobre los saberes escolares, encontrar nuevas rutas de análisis, no sólo encaminadas a la relación del saber con el método y el conocimiento que estaría representado en los estudios sobre enseñanza y aprendizaje ya mencionados. Por el contrario, en la actualidad se trata de estudiar los saberes que atraviesan o se aproximan a umbrales políticos, éticos y estéticos. Lo anterior, significa la inmersión en nuevos terrenos y, el reconocimiento de las formas en que emergen y circulan estos saberes en el marco de la formación a partir de la tradición alemana (*Bildung*) y las prácticas de escolarización desde las cuales los individuos piensan y actúan dentro y fuera del aula.

En síntesis, el documento aborda por dos vías el tema de saberes escolares: por un lado, desde la relación entre enseñanza y aprendizaje, que se rastrea en los discursos pedagógicos en relación con las formas en que resulta más adecuado enseñar y aprender un saber, esto conduce a un problema del currículo —a nivel de los planes de estudio y de la didáctica— y, por otra parte, está la formación —concepto vinculado con la tradición pedagógica germana— que, sin dejar de lado la preocupación por los saberes del plan de estudios, se orienta hacia otros asuntos tales como la configuración del carácter, la determinación ética y el sentido estético, entre otros.

Finalmente, las experiencias de los maestros desbordan en gran medida la pregunta por la enseñanza y el aprendizaje cuando se enfrentan a situaciones o problemáticas en la escuela y cuyo análisis no es fácil, así, resulta pertinente preguntarse por la formación que circula en los bordes y continúa irrumpiendo las situaciones prácticas de la escuela. En ese sentido, se entiende su aparición en los proyectos y experiencias que ellos proponen de orden político, ético y estético.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, Ann Taylor. (1986) Jardines de Niños. Jardines de Dios: Kindergartens y guarderías en Alemania en el siglo XIX. En: Revista de Educación # 281 Sept.-Dic. 1986, p. 125-144.
- Álvarez, Alejandro (2010). Formación de nación y educación. Colombia: Siglo del Hombre, GHPP.

MÓDULO - SABERES

- Apple, Michael (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- Baquero, Ricardo (2007). Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar. En: Baquero, Ricardo; et al. (2007). *Las formas de lo escolar*. Argentina: Del estante, p. 79-98.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid, Alianza
- Chervel, André (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. En: *Revista de Educación*. n. 295, Mayo-agosto. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, p. 59-111.
- Clark, C. M. Peterson, P. L. (1986) Teacher's thought processes. En: M.C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching* (3a ed.) New York: Macmillan. P. 255-296.
- Elías, Norbert (1987) *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Finocchio, Silvia (2010). Una cartografía de saberes escolares en movimiento para América latina. En: *Revista Propuesta Educativa*. n. 34. Buenos Aires: FLACSO.
- Foucault, Michel (1987) *La arqueología del saber*. 12ª edición. México: Siglo XXI, 1987.
- Foucault, Michel (2002) *Hermenéutica del Sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel (2006a) *Defender la Sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel (2006b) *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Giroux, Henry (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Goodson, Ivor. (1991) La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. En: *Revista de Educación*. n. 295, Mayo-agosto. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, p. 59-111.
- Goodson, Ivor (2003) *Estudio del currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goodson, Ivor; Dowbiggin, Ian (2003). *La historia del currículum, la profesionalización y la organización social del conocimiento*. En: Goodson,
- Ivor (2003). *Estudio del currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu, p. 83 – 104.
- Julia, Dominique (1995). *La culture scolaire comme objet historique. Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*. En: *Paedagogica Historica, supplementary series*, V. I., p. 353-382.
- Klafki, Wolfgang. (1997) La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. En: *Educación (Tübingen)* No. 36, p. 40-60.
- Lotman, Iuri (1996). *La semiósfera. La semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra.
- Marín Díaz, Dora Lilia (2013) *Balance de revisión documental finalizado*. Bogotá: IDEP [Informe de investigación – Documento de Trabajo]
- Martín-Barbero, J. (1999). La educación en el ecosistema comunicativo. En: *Comunicar*, octubre, núm.13, pp. 13-21. Grupo Comunicar. Colectivo Andaluz para la Educación en Medios de Comunicación. Andalucía, España.
- Martínez, Alberto (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. España: Anthropos, Convenio Andrés Bello.
- Mc Luhan, M. (1991). *La aldea global: transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Noguera Ramírez, Carlos Ernesto (2012) *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores / Grupo de Historia de la práctica pedagógica en Colombia.
- Pérez, Ángel; Gimeno, José (1988). *Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico*. En: *Infancia y Aprendizaje*. n. 42. p. 37-63.

MÓDULO - SABERES

- Quintana Marín, Lina María (2010) Maestros escritores de la enseñanza de la lectura en Colombia (1924-1963). Tesis presentada para optar al título de magister en educación. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Rodríguez Rave, Lorena María (2010) La apropiación de la Escuela Nueva y su incidencia en la enseñanza de las matemáticas. Tesis presentada para optar al título de magister en educación. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Rubio, David. (2013) Informe de actividades. Bogotá: IDEP [Documento de trabajo].
- Santos, Boaventura de Sousa. (2009) Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. México: Siglo XXI Editores, CLACSO.
- Solère-Queval, Sylvie (2003). Saber. En: Houssaye, Jean (comp.). Cuestiones pedagógicas. Enciclopedia histórica. México: Siglo XXI, p. 403-410.
- Steedman, Carolyn. (1986) “La madre concienciada”: el desarrollo histórico de una pedagogía para la escuela primaria. En: Revista de Educación # 281 Sept.-Dic. 1986, p. 193-212.
- Tenti Fanfani, Emilio (2000). Saberes sociales y saberes escolares. En: Revista Cero en Conducta. v. 15., p. 41-52.
- Tonucci, Francesco (2008). La misión principal de la escuela ya no es enseñar cosas. En: <http://www.lanacion.com.ar/1085047-la-mision-principal-de-la-escuela-ya-no-es-ensenar-cosas>. Acceso en: 2 de agosto de 2013.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas – UDFJC (2013) Documento conceptual y ruta metodológica del estudio sobre experiencias tecnmediadas en colegios oficiales del Distrito Capital que hagan parte del análisis para el estudio. Bogotá: autor/IDEP [Documento de Trabajo].
- Vasco Uribe, Carlos Eduardo. (2012) Distintas formas de producir conocimiento en la Educación Popular. En: Revista Educación y Ciudad No. 22. Primer Semestre Enero-Junio de 2012
- Vasco, Eloísa (1999). El Saber Pedagógico: razón de ser de la Pedagogía. En: Díaz, Mario (Comp.) (1999). Pedagogía, Discurso y Poder. Bogotá: Corprodic.
- Viñao, Antonio (2008). A história das disciplinas escolares. En: Revista Brasileira de História da Educação n. 18 set./dez. Traducción de: Marina Fernandes Braga. p. 173-215.

OBSERVACIONES GENERALES

El documento hace parte del proceso de fundamentación y desarrollo del componente Escuela, Currículo y Pedagogía del IDEP. Durante el 2013 se inició el proyecto Saberes y Mediaciones escolares, que, mediante tres estudios diferentes, indagó sobre la forma como emergen y circulan los saberes escolares o los saberes “en” o “de” la escuela. Cada estudio se relacionó con una temática que, a pesar de poder vincularse con algunas asignaturas del plan de estudios, no se corresponde de forma directa con estas. Así, la propuesta indaga por la producción y circulación de los saberes escolares en las temáticas de: *Lenguajes y comunicación*, *Arte y corporeidad*, y *Saberes tecnmediados*, por medio del acompañamiento de proyectos y experiencias, propuestos por maestros y maestras de colegios del sector oficial en el Distrito Capital.

Para desarrollar el proyecto, pensar en los saberes escolares significó indagar por las formas como ellos emergen y circulan en la escuela, a través de las experiencias y proyectos formulados por los maestros y las maestras a partir de sus intereses y necesidades profesionales. Esto sugirió la pregunta por la noción de saberes escolares que orienta el estudio, de esta forma emergieron las preguntas acerca del sentido que las preposiciones “en” y “de” le dan a la relación saber-escuela, en tanto son las más usadas al momento de referir algo cercano a lo que se entiende por “saberes escolares”. De

MÓDULO - SABERES

este modo, más que un ‘capricho lexicológico’, el documento se aproxima al sentido que estas preposiciones dan a la mencionada relación, y permitió aclarar el campo de estudio y las formas de entender cómo se producen, se utilizan y circulan los saberes en la escuela, definiendo límites para los elementos que se abordarían en el estudio propuesto.

Tanto en la vía de la enseñanza y el aprendizaje, como en la vía de la formación, es importante profundizar el análisis de corte histórico que permita rastrear las posibilidades de una noción como “saberes escolares”, de modo particular en relación con las llamadas tradiciones pedagógicas. En ese sentido, se reconoce una relación más fuerte con las tradiciones francófona y anglosajona – a través de las perspectivas de la historia de las disciplinas escolares y la historia del currículum – que con la tradición germana. Esa exploración puede resultar bastante potente no sólo para delimitar esta noción, también para pensar trabajos que en esta línea se realicen desde el Instituto.

MÓDULO - SABERES

**DOCUMENTO COMPLEMENTARIO 1: ARTE Y CORPOREIDAD EN LA ESCUELA,
EL LUGAR DONDE EMERGE “EL CUERPO- QUE-SABE”.**

Tipo de documento	Artículo Producto 4-a Estudio sobre saberes y mediaciones circulantes en experiencias significativas en la temática “arte y corporeidad” en Instituciones Educativas Distritales.
Autor(es)	Pontificia Universidad Javeriana Facultad de Artes – Contrato 118 de 2013
Publicación	En edición
Palabras Claves	Corporeidad, saberes, arte

DESCRIPCIÓN

Artículo de carácter reflexivo que revisa el lugar del cuerpo como productor, receptor y reproductor de saberes en la institución escolar, y del arte en tanto mediación de dicha producción, reproducción y recepción dentro del tejido que la escuela y el contexto próximo disponen. La revisión se realizó por medio de una dinámica mixta de *estudio – acompañamiento* a 11 experiencias del área de Arte y Corporeidad, lideradas por maestros de 10 instituciones educativas del Distrito Capital de Bogotá.

CONTENIDOS

El documento revisa el lugar del cuerpo en tanto productor, receptor y reproductor de saberes en la institución escolar y del arte como mediación de tal producción, reproducción y recepción dentro del tejido que dispone en dicha relación la escuela y su contexto próximo. Debe señalarse que los procesos estudiados y acompañados exceden y permean desde muchos ángulos al currículo, el aula, e incluso el propio espacio físico de la escuela, cruzando factores no siempre explícitos en las formas de organización escolar, o en sus dinámicas de funcionamiento. Las prácticas que implican estos procesos, son los saberes propios que se elaboran a través de la experiencia y tienen particulares desenvolvimientos discursivos (producto de la elaboración de dichos saberes) y sus enunciados que, al tiempo desbordan los ámbitos curriculares asignados a las Artes y a la Educación Física, comprendiendo otras áreas disciplinares, e incluso excediendo los contornos únicamente curriculares que le son asignados. El documento intenta mostrar que las problemáticas del cuerpo y sus manifestaciones se involucran con el acontecer de la escuela desde múltiples lugares de construcción de subjetividades, así mismo, dichas problemáticas se involucran con las relaciones intersubjetivas que operan casi siempre como dinámicas de cuestionamiento crítico sobre los presupuestos de la realidad escolar que se tejen como medio para la construcción de lo alternativo o lo divergente. El enfoque conceptual del estudio trabajó alrededor de la comprensión de tres categorías centrales: Corporeidad, Saberes y Arte como mediación, y expone algunas de las relaciones entre ellas en el contexto escolar.

El documento procura esclarecer la naturaleza y forma de circulación de los saberes movilizados por las experiencias participantes mediante una dinámica de acompañamiento a los procesos y diálogo con los docentes que las lideran; así se aproxima al problema de la dilucidación de tales saberes y de sus formas de circulación desde dos perspectivas: La primera propone identificar el campo de la corporeidad como aquel lugar en donde emergen saberes a partir de las formas de aprendizaje que se dan por medio de la convivencia entre cuerpos, que conocen y aprehenden el mundo mediados por la

MÓDULO - SABERES

existencia de un sí mismo *en relación con* otros, en afección con ellos y con el mundo que cohabitan, y en segundo lugar, otra, metodológica, que favorece la identificación de las formas de enunciación surgidas en la experiencia. Siguiendo a Foucault (1979) se denomina saber al “conjunto de las condiciones según las cuales se ejerce una práctica, según las cuales esa práctica da lugar a unos enunciados parcial o totalmente nuevos según los cuáles, en fin, puede ser modificada” (pg.351). El cruce de dichas perspectivas permitió identificar el arte y la corporeidad como un lugar de emergencia de saberes afectivos y críticos, de potencia transformadora.

La corporeidad se entiende desde los enfoques teóricos post cartesianos, fenomenológicos y narrativos. De esta forma, actúa como un concepto integrador que considera al cuerpo tanto en su dimensión biológica, como en su dimensión existencial y experiencial, y lo sitúa como “protagonista de todo acto humano”. La noción de corporeidad traspasa todos los vínculos y contradicciones establecidas entre cuerpos, subjetividades e intersubjetividades dados, en la escuela, e implica todas las manifestaciones de los cuerpos envueltos marcados por la cultura, tanto en las formas de domesticación como de emancipación.

La corporeidad también se define como el lugar donde las impresiones recibidas por el cuerpo se conforman como potencialidades expresivas en busca de lenguajes para su manifestación y formas de enunciación, tales manifestaciones y enunciaciones hablan de lo que “el cuerpo sabe”. Sin embargo, la noción de corporeidad no implica el abandono del término cuerpo, sino la flexibilización de su comprensión ante el agotamiento de un cuerpo objetivo y material. Sin embargo, el cuerpo no niega la corporeidad, sino que forma parte de ella: mientras el cuerpo puede ser considerado como un objeto acotado y definido, la corporeidad se entiende como “un puñado de arena que a veces se escapa entre los dedos”. La corporeidad se comprende como acto vivo, constante y cambiante en el que las personas se narran a sí mismos, bajo la idea de ser una multiplicidad de personajes, de contradicciones, de interrogaciones que no son ni abarcables, ni solucionables, ni delimitadas; la corporeidad como un tejido complejo de escrituras, borrones, reescrituras, se define como una categoría inestable, pues, en tanto no es agotable no se puede abarcar la propia corporeidad.

La noción de corporeidad al mismo tiempo plantea el desplazamiento de la inteligencia y su lugar exclusivo en la razón hacia el cuerpo. Los autores se aproximan a la perspectiva nietzscheana, la cual supone un giro epistemológico en donde el centro ya no es la razón; sin el cuerpo no habría ficción de sujeto posible, pues, no habría un fundamento que permitiera reconocer la experiencia o la propia existencia. Así, el cuerpo sería el espacio en donde se da la conformación de un Yo. Lo que supone además la no separación de las estructuras mentales –racionales, cognitivas, lingüísticas- del organismo biológico. El documento además retoma las perspectivas de Chirolla y de Spinoza a partir de las cuales el cuerpo se entiende como esa capacidad de afectar y ser afectado. La noción de corporeidad como lugar de percepción-acción se localiza en una perspectiva fenomenológica desde donde el único modo de conocer es el cuerpo, a partir de la capacidad de percibir, pues es el cuerpo y no la mente, la vía de acceso privilegiada al mundo.

A partir de allí, el cuerpo y el mundo se comprenden como una continuidad entre el sintiente y lo sentido, suponiendo que no existe realidad que no sea configurada desde la experiencia. Pero, la experiencia no sólo representa la percepción del mundo, también es la posibilidad de ser afectado por el mundo y afectar el mundo. Dicha afectación no acontece sólo en lo inmediato de la percepción, sino que esta es reactualizada y retroalimentada continuamente. Es dicha percepción variable la que permite incorporar e interpretar el mundo.

El documento entiende la noción de arte “como mediación”, pues, es a partir de ésta concepción que “lo artístico” posibilita el reconocimiento y la manifestación de un “cuerpo que sabe”, como ocurre en las prácticas y los discursos envueltos en las experiencias estudiadas. Se entiende el “obrar” del arte como un campo de mediaciones y como un dispositivo de actuación (el del “cuerpo-que-sabe”). La noción del “cuerpo que sabe” difiere de la idea del cuerpo que sólo percibe las formas y

MÓDULO - SABERES

posteriormente las representa correspondiente a la concepción reduccionista e instrumentalizada que establece la necesidad de la educación artística en la escuela como aquel lugar para el desarrollo de capacidades motrices y sensibilidades tácticas, hápticas, auditivas y visuales. El arte “como campo de mediación” también se toma como dispositivo que actúa desde la manifestación crítica de las corporeidades en conflicto con realidades naturalizadas y contrarresta estructuras de sujeción, invisibilización y neutralización de posibilidades transformadoras del contexto de actuación.

Entender el arte como dispositivo de actuación, permite afectar el mundo y la realidad en la que se está circunscrito. Si se asume como dispositivo de actuación y de agenciamiento crítico, es posible entender el arte como parte de una mediación pedagógica, en tanto abre la receptividad cognitiva hacia la adquisición de todo tipo de aprendizajes, esto es, a partir de la generación de estrategias que trabajan desde lo sensible, la afectación, e implicación por parte de los estudiantes frente a lo que se busca hacerles conocer.

Esta concepción de “arte como mediación” hace posible asumir el saber desde una perspectiva que considera que el “saber del cuerpo” emerge en la manifestación artística. Entender el arte como campo de mediaciones, permite la generación de dispositivos de actuación que operan denunciando y desestabilizando realidades ya naturalizadas en la escuela y en sus contextos próximos.

A partir de la corporalidad, el saber que circula es el de *saber ser* quién se es, *saber estar* donde se está, un saber presente, porque por el cuerpo está presente. Así, desde un lugar sensible y afectivo, el cuerpo siempre sabe, incluso si no sabe qué sabe, y pese a que nunca sabe completamente lo que requiere saber; el cuerpo es ese lugar en donde se deposita la experiencia, en primera instancia, sensible y afectiva en el sentido de ser afectado y tocado por el mundo circundante.

En esta relación aparece la escuela como el lugar en donde se enmarca el estudio, se entiende como un territorio de construcción de subjetividades. Las instituciones educativas, son el lugar en donde por excelencia emerge la construcción de narrativas, incluso no sólo que surgen a partir de los contenidos a aprender, sino también de aquellas narrativas contextuales que atraviesan a los sujetos y sus propias voces, sus formas particulares de narrarse. Las prácticas artísticas en la escuela se toman como un dispositivo político de transformación social. Aquí, las instancias de poder que habitan en las corporeidades no se entienden como líneas dominantes en el sentido de la institución escuela como sociedad disciplinaria o máquina de subjetivación sino que, se descubren posibles fisuras por medio de las cuales se filtran otras realidades que dichas máquinas de subjetivación no pueden sujetar y se inauguran desde nuevas corporeidades.

La escuela se configura también como lugar de convivencia entre cuerpos, construcción de intercambio, de interacción de saberes que se generan y aprehenden desde cada cuerpo individual y transitan en un cuerpo colectivo. Lo que allí se construye, se reproduce, se genera, y se instaura en las conciencias, modelando subjetividades y cuerpos sociales, se asimila “dentro y fuera del aula [...] se aprende con todo el cuerpo, con todo el ser” (Pateti, 2007, pág. 2). La institución de escuela, pese a fomentar una fragmentación del conocimiento, no está exenta de la cotidianidad, y de las formas de aprendizaje por medio de la convivencia entre cuerpos que conocen y aprehenden el mundo por medio de la existencia de un sí mismo en relación con otros.

Finalmente, desde el intercambio derivado en los encuentros entre líderes, se ven las prácticas de Arte y corporeidad, no como un campo de emergencia de saberes afectivos únicamente, sino como aquel lugar donde se construyen los “saberes críticos”, que son capaces de trabajar en la transformación de las realidades escolares y sociales presentes. Se plantea reconocer el campo de la corporeidad como lugar en donde emergen saberes a partir de las formas de aprendizaje que se dan a través de la convivencia entre cuerpos, estos cuerpos conocen y aprehenden el mundo mediados por la existencia de un sí mismo que está en relación y afección con otros y con el mundo en el que ellos conviven. El campo de la corporeidad se sitúa en medio de un desarrollo pedagógico que se vislumbra desde todas las áreas disciplinares de las que se dé cuenta en un proyecto curricular que

MÓDULO - SABERES

busque la formación integral de sujetos autónomos, reflexivos, sensibles, que tengan capacidad de revertir las circunstancias contextuales propias de la realidad presente del país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D.P.; Novak, J.D. Y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, Editorial Trillas. Traducción al español, de Mario Sandoval.
- Bisquerra, R. (Coordinador) (2009) *Manual de metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Flores Talavera, Gabriela. (2011) Estado del arte. Revista: “Formando Investigadores”. GFT Blogspot. México
- Freire, Pablo. (1999) *La educación en la ciudad*. México: ED. Siglo XXI.
- Torío López, S. (2004). *Familia, escuela y sociedad*. Aula Abierta. No. 83.
- Universidad de Antioquia (2003) *Seminario Estudios de usuarios*. Escuela Interamericana de Bibliotecología.
- Vigotsky, L. S. (1987) *Historia del desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*, Ed. Científico Técnica, Ciudad de la Habana, Cuba.
- Vinyamata, Eduard (2003) “Comprender el conflicto y actuar educativamente”, en Vinyamata, E. (ed.), *Aprender del Conflicto*. Conflictología y educación, Barcelona: Graó. Benjamin, W. (2007). *La obra de arte en la época de su reproductividad técnica*. En: *Obras*. Madrid: Abada Editores.
- Brigante, A. M. (2005). *Paseo de Orlando*. En: *El cuerpo, fábrica del yo: producción de subjetividad en el arte*: Luis Caballero y Lorenzo Jaramillo. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.
- Bourdieu, P. y Passeron J. C. (1995). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Ediciones Fontamara.
- Butler, J. (2001). *¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault*. En: <http://eipcp.net/transversal/0806/butler/es>. Revisado por última vez en 10 de noviembre de 2013.
- Castañer, A. E. (2006). *La corporeidad: hacia una inteligencia corporal en la escuela*. Grao: Barcelona
- Chirolla, G. (2005). *El cuerpo: una matriz de subjetivación y de des-subjetivación*. En: *El cuerpo, fábrica del yo: producción de subjetividad en el arte*: Luis Caballero y Lorenzo Jaramillo. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.
- Csordas, T. (1990). *Embodiment as a Paradigm for Anthropology*. En: *Revista Ethos*, Vol. 18, No. 1. (Mar., 1990), pp. 5-47.
- De Agüero Servin, María de las Mercedes (2011). *Conceptualización de los saberes y el conocimiento*. Revista decisio. Septiembre –Diciembre 2011.pgs 16-20Universidad Iberoamericana | Santa Fe, Ciudad de México. Disponible en: http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_30/decisio30_saber3.pdf. Última consulta, mayo, 2011.
- Dewey, John. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Duch, L. y Mélichí, J. (2005). *Escenarios de la Corporeidad*. Madrid: Trotta.
- Foucault, Michel (1979). *La Arqueología Del Saber*. Siglo XXI editores, p. 307 50.
- Gadamer, H. G. (1999). *La educación es educarse*. Buenos Aires: Paidós. (pág. 56).

MÓDULO - SABERES

- Gil Florez, Javier, (1994). Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa. Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A. Barcelona.
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). Micropolítica. Cartografías del deseo. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Holloway, J. (2005). Cambiar el mundo sin tomar el poder, el significado de la revolución hoy. Caracas: Melvin.
- Ibáñez, Jesús. (2003) Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica. Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Le Breton, D. (1995). Antropología del cuerpo y modernidad. Buenos Aires: Nueva Visión
- Merleau-Ponty, M. (1977). El ojo y el espíritu. Paidós: Buenos Aires
- Mesquita, A. (2011). Insurgências Poéticas, arte ativista e ação coletiva. São Paulo: Annablume.
- Munévar, Mora, Piñeros, (2012) Educación, subjetividad y territorio: a propósito de una experiencia pedagógica en la localidad de Bosa. En: <http://scholar.google.com/scholar?um=1&ie=UTF-8&lr&q=related:HGHFIAS8SxMX5M:scholar.google.com/>. Revisado por última vez en: 17 de marzo del 2014.
- Negri, A. (2005). La constitución de lo común II Seminário Internacional – Capitalismo Cognitivo: “Economía del Conocimiento y la Constitución de lo Común” – 24 de octubre de 2005 disponible en: <http://www.cultura.gov.br/site/2005/10/24/conferencia-a-constituicao-do-comum-antonio-negri/> Revisado por última vez en: 10 de noviembre de 2012.
- Pabón, C. (2000). Actos de fabulación Arte, cuerpo y pensamiento. En: M. d. Cultura. Proyecto pentágono investigaciones sobre arte contemporáneo en Colombia. Bogotá: Ministerio de Cultura. (pág. 263).
- Rolnik, S. (2013). El cuerpo que sabe, Conferencia en el Encuentro del Instituto Hemisférico de Performance, 12 de enero de 2013, Brasil. En línea: <http://hemisphericinstitute.org/hemi/es/enc13-keynote-lectures/item/2085-enc13-keynote-rolnik>. Revisado por última vez en: 12 de septiembre de 2013
- Pateti, Y. (2007). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo. Paradigma, Vol. XXVIII, N° 1, junio de 2007 / 105-129, pág. 4. Disponible en: <http://www.scielo.org.ve/pdf/pgd/v28n1/art06.pdf> Consultado por última: 15 noviembre de 2013.
- Scharagrodsky, Pablo (2010). El cuerpo en la escuela. Explora-Pedagogía. Disponible en: <http://explora.educ.ar/wp-content/uploads/2010/04/PEDAG05-El-cuerpo-en-la-escuela.pdf>. Consultado por última: 15 Noviembre. 2013.
- Strauss, Anselm, y Corbin, Juliet. (2002) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Ed. Universidad de Antioquia.
- Turner, B. (1996). The Body & Society. Londres: SAGE.
- Usina, Arquitectura, Política y Autogestión. (2012). Un comentario sobre los Mutirões de vivienda. Interferencia-co.net. disponible en: <http://interferencia-co.net/nc/detalle/cat/traduccion/articulo/arquitectura-politica-y-autogestion-un-comentario-sobre-los-mutiroes-de-vivienda/> Revisado por última vez en: 10 de octubre de 2012.
- Vasilachis, Irene, (2006). La investigación Educativa. En: Estrategias de investigación cualitativa. Vasilachis, Irene (Coord.) Ed. Gedisa. Barcelona.

OBSERVACIONES GENERALES

MÓDULO - SABERES

El documento se presenta como un artículo de carácter reflexivo en el marco del Estudio sobre saberes y mediaciones circulantes en experiencias significativas en la temática “arte y corporeidad” en instituciones educativas distritales desarrollado en la investigación sobre saberes y mediaciones escolares principiada por el IDEP y como parte del componente Escuela Currículo y Pedagogía. Hace parte del resultado del proyecto de investigación de la Pontificia Universidad Javeriana inscrito por el Departamento de Artes Visuales de la Facultad de Artes, emprendido en términos de “estudio-acompañamiento” a los maestros y maestras líderes de las experiencias educativas participantes en el proyecto en tres niveles: conceptual, metodológico y contextual.

En relación con el documento principal, es importante señalar que este texto complementario estaría mostrando elementos relacionados con los umbrales estético y ético de los saberes escolares más que con respecto al umbral político. Sin embargo, no puede dejarse de lado que a partir del trabajo con las experiencias participantes en el estudio, se advierte que estas en cierto modo constituyen modos y/o posibilidades para la transformación social, lo que permitiría ubicar algunos rasgos de saberes escolares por la vía de dicho umbral político.

MÓDULO - SABERES**DOCUMENTO COMPLEMENTARIO 2: DOCUMENTO CONSOLIDADO Y
PUBLICABLE**

Tipo de documento	Documento con la producción elaborada en los productos 1 y 3; los aportes de los proyectos de los colegios acompañados con las recomendaciones y sugerencias derivadas de la lectura crítica de los productos alcanzados en el estudio.
Autor(es)	Jorge Arcila – Contrato 089 de 2013
Publicación	En edición
Palabras Claves	Cuerpo, corporeidad, escuela, saberes, arte

DESCRIPCIÓN

Documento que sitúa los estudios del cuerpo y la corporeidad en primer lugar a nivel histórico, luego a nivel local en relación con el arte y la institución escolar. Posteriormente describe las experiencias de los docentes en colegios distritales involucrados con la temática.

CONTENIDOS

El documento se aproxima al problema del cuerpo y la corporeidad en primer lugar a nivel histórico: así relata cómo es posible entender el cuerpo a partir de un momento histórico y político determinado, en un espacio particular y, en relación con una disciplina o saber específico. Señala que los estudios del cuerpo –entendidos como campo de saber e investigación – son nuevos, de reciente reflexión y teorización, aunque los asuntos del cuerpo han sido objeto de disputa, control y ejercicio de poder desde vieja data.

Al respecto describe cómo se entendió el cuerpo en la Edad Media, posteriormente se tornó como sujeto y objeto de unas disciplinas y, después del giro postcartesiano tomó un lugar central en la adquisición de conocimiento y en lugar de la experiencia. Señala la cantidad de investigaciones y estudios alrededor del cuerpo y su relación con temas como la biopolítica y la anatomopolítica. Para el caso colombiano el tema del cuerpo aparece en el campo investigativo en la década del noventa incluyendo revisiones históricas, temas de género, problemáticas juveniles y contexto de escuela como temas sobresalientes. El tema del cuerpo en relación con el arte ha resultado en materia de reflexión y análisis de los estudios sobre la corporeidad, ya no desde su articulación disciplinar e instrumental como se contempla desde el Ministerio de Educación Nacional, sino desde una perspectiva estética que comprende dimensiones de lo artístico, lo ético y lo político.

A continuación el documento presenta las propuestas revisadas por el estudio de Arte y Corporeidad, señalando que todas nacen de un contexto particular con el fin de cualificar unas prácticas docentes. Las propuestas si bien presentan un tema transversal relacionado con el arte y la corporeidad demuestran la diversidad de enfoques para aproximarse a la temática, situando al cuerpo desde diferentes perspectivas; así mismo, señalan diferentes enfoques metodológicos desde los cuales los profesores ejecutaron los proyectos.

A partir de dichos estudios y otros, resulta significativo mirar al cuerpo social escolar configurado como consecuencia de los cuerpos y las corporeidades que lo habitan. En la perspectiva investigativa se trata de ver los modos y las maneras como en la actualidad la escuela y sus agentes constitutivos articulan, se posicionan, y se relacionan con el problema de los saberes. Esto significó, además, leer

MÓDULO - SABERES

de forma crítica discursos y prácticas institucionales, curriculares y disciplinares en relación con el arte y la corporeidad, así como las acciones que docentes y estudiantes hacen en dicho terreno en el contexto de escuela.

Debe mencionarse que las experiencias superaron una perspectiva única de cuerpo –como instancia solamente biológica y física, o la dicotomía tradicional cuerpo-mente –, por el contrario, los significados del cuerpo explorados por los maestros cuestionan los tradicionales. Las experiencias exploran una noción de corporeidad que de alguna manera da cuenta de aquellas dimensiones que están poniendo en juego en sus proyectos. De la misma forma se destaca la relación con las mediaciones tecnológicas y la relación del cuerpo, la infancia y el desarrollo psicosocial; dicha perspectiva aparece en la línea de los postulados de Morín (1999), quien denomina la experiencia artística como integradora y totalizadora, frente a los saberes disciplinares que, desde su perspectiva, desintegran la unidad de la condición humana. Condición humana que debe asumirse como unidad, diversidad y complejidad.

Se reconoce que las experiencias, siguiendo a Marín (2013), traspasan los umbrales epistemológicos de las disciplinas desplazándose a los umbrales éticos, políticos y estéticos para trabajar la corporeidad en la escuela desde esos lugares. El documento finaliza con una serie de recomendaciones realizadas por el autor a la institución patrocinadora del proyecto en tanto sugiere la importancia de este tipo de estudios y su promoción, en el marco de los nuevos contextos sociales, culturales, políticos y económicos en los que se mueve la escuela contemporánea, pues dichos contextos, hacen que nuevas dinámicas y conceptos requieran investigación y exploración que explique los fenómenos que emergen en las instituciones educativas relacionados con los estudios del cuerpo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, Giorgio (1998). *Homo Sacer. El Poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-Textos, 1995.
- Aguirre, María E. (2009). “Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquía, Facultad de Educación, vol.21, num.55, sept-dic 2009, pp.15-29.
- Aries, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Barrán, José Pedro (1995). *La invención del cuerpo*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Betherlot, Jean Michel (1995) “The body as a Discursive Operator. Or the Aporias of a Sociology of the Body”, *Body & Society* 1(1): 13-23.
- Blacking, John (1977). *The Anthropology of the body*. London, New York, San Francisco: Academic Press.
- Boal, Augusto. (1985) “Teatro del Oprimido”. México. Editorial Nueva Imagen.
- Boltansky, Luc (1971). “Les usages sociaux du corps”, *Annales*, 28:205-233.
- Bovio, Arturo E. (1998). *Las Fronteras del Cuerpo. Crítica de la Corporeidad*. Quito. Ediciones Abya-Yala.
- Bourdieu, Pierre (1979). “Conclusion: Classes and Classifications. Postscript: Towards a ‘Vulgar’ Critique of ‘Pure’ Critiques”, en *Distinction. A Social Critique of the Judgment of Taste*. Harvard University Press (1984). pp. 466-500.
- Bynum, Caroline (1999). “Why all that Fuss about the Body”? A Medievalist’s Perspective”, en Bonnell, Victoria y Lynn Hunt (Eds.), *Beyond the Cultural Turn*. University of California Press, pp. 241-280. 42

MÓDULO - SABERES

- Cabra, Nina y Escobar Manuel (2013) Estado del Arte Cuerpo y Subjetividad. IESCO, Universidad Central-IDEP. Estudio en revisión para publicación.
- Eisner, Elliot. 1998. El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona. Paidós.
- Foucault, Michel. (2002). Vigilar y castigar Nacimiento de la prisión. Siglo XXI Editores Argentina.
- ----- (2000). Hermenéutica del Sujeto. Fondo de Cultura Económica. Argentina.
- ----- (1984). Historia de la sexualidad. Volumen I. Siglo veintiuno de España editores, Madrid. Primera edición en español, 1977
- ----- (1984). El uso del placer - Volumen II, y La inquietud de sí -Volumen III (1984). Siglo veintiuno de España editores, Madrid. Primera edición en español, 1977
- ----- (1966). El nacimiento de la clínica. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Gómez, Hilda M. (2009). “De lugares y posiciones: la educación artística en la escuela.” (Editorial) Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquía, Facultad de Educación, vol.21, num.55, sept-dic 2009, pp.5-12
- González, Claudio M. (1998). Presentación del texto: Las Fronteras del Cuerpo de Bovio Arturo. Quito. Ediciones Abya-Yala.
- IDEP. (2012). “La construcción de saberes en la escuela: un debate necesario”. Editorial, Magazín Aula Urbana. No. 86. 2.
- Le Bretón, David. 2006. Antropología del cuerpo y modernidad. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Marín, Dora (2014). Sobre los Saberes Escolares “De” y “En” la Escuela. Documento publicable IDEP 43
- Mejía, M. R. (2012). “Las búsquedas del pensamiento propio desde el buen vivir y la educación popular. Urgencias de la educación latinoamericana a propósito de las relaciones entre saber y conocimiento”. Revista educación y ciudad 23: 9-26. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010) Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. Elaboración final: Juan Antonio Cuellar y María Sol Effio.
- Morin, Edgar. (1999) Los Siete Saberes necesarios para la Educación del Futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO, 1-5.
- Morin, Edgar. (1998). Introducción al Pensamiento Complejo. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Oliveira, Marcus, A. Taborda. (2007) Currículo y Educación del Cuerpo: Historia del currículo de instrucción pública primaria en Paraná (1882-1926). En Pedraza, Zandra (Comp.), Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina. Uniandes. Bogotá, pp. 69-102.
- Pedraza, Zandra. (2007) Políticas y Estéticas del cuerpo en América Latina. Universidad de los Andes. Bogotá
- Pedraza, Zandra (1999). En cuerpo y alma: Visiones del progreso y la felicidad. Bogotá: Universidad de Los Andes - Departamento de Antropología.
- Pereti, Éden y Silva Ana. (2007). Sensíveis Dimensões. En Pedraza, Zandra (Comp.), Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina. Uniandes. Bogotá, pp. 185-202.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? La escuela como máquina de educar. Buenos Aires: Editorial Paidós. 44
- Pulido, A. (2012) “El desafío de la escuela contemporánea: de la sociedad del conocimiento a la sociedad del re-conocimiento”. Revista educación y ciudad 22: 9-21. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

MÓDULO - SABERES

- Turner, Bryan. El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social. México D.F: Fondo de Cultura Económica, 1989.
- Vasco, C. E. (2012). “Distintas formas de producir conocimiento en la Educación Popular”. Revista educación y ciudad 22: 114-128. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

OBSERVACIONES GENERALES

En el documento pueden reconocerse tres partes; la primera es una aproximación teórica e histórica al problema del cuerpo y la corporeidad que aterriza en la institución escolar en un contexto local; en la segunda, se presentan las experiencias que fueron acompañadas por el estudio, cómo surgieron, cuál es su metodología, y temáticas, así como su ubicación y lugar de origen, en esta parte se relacionan las experiencias con otros problemas relacionados con la escuela y la formación dentro de las dinámicas actuales tales como el arte y las mediaciones tecnológicas y el cuerpo, la infancia y el desarrollo psicosocial. El autor finaliza con una serie de recomendaciones al IDEP rescatando la importancia de este tipo de estudios y la revisión de las propuestas de temáticas corporales en la escuela.

Este documento estudia las mismas experiencias del documento adelantado por la Universidad Javeriana, si bien presenta cruces por la temática, se aproxima a nivel conceptual de forma diferente e intenta ser más descriptivo frente a cada propuesta intentando, además, establecer relaciones entre ellas.

MÓDULO - SABERES

**DOCUMENTO COMPLEMENTARIO 3: SABERES TECNOMEDIADOS: UN
HORIZONTE DE APRENDIZAJE, DIÁLOGO Y CONSTRUCCIÓN DE LAS
CIUDADANÍAS Y CONOCIMIENTOS DEL FUTURO.**

Tipo de documento	Producto 4. Artículo de carácter publicable que incluya los principales resultados sobre experiencias significativas de saberes tecnomediados de niños, niñas, jóvenes y maestros en colegios distritales, el cual hará parte del patrimonio intelectual del IDEP y que será socializado a través de sus publicaciones.
Autor(es)	Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Contrato interadministrativo No 119 de 2013
Publicación	En edición
Palabras Claves	Saberes, tecnomediaciones, digitalización, cibercultura, alfabetización digital

DESCRIPCIÓN

Este artículo se ocupa de una revisión conceptual y propositiva alrededor de horizontes de aprendizaje para la construcción de ciudadanías y conocimientos del futuro a partir de las tecnomediaciones, como proceso planteado desde la reflexión teórica sobre las características, componentes y posibilidades de los Saberes Tecnomediados, la Alfabetización Digital y la Cibercultura, con base en el proceso realizado en el proyecto Saberes Tecnomediados de Niños, Niñas, Jóvenes y Maestros llevado a cabo en convenio entre el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

CONTENIDOS

El documento presenta el horizonte de los saberes tecnomediados como un campo complejo, que requiere de una mirada crítica y comprensiva desde los escenarios escolares y que implica, además de una transformación en la concepción misma del saber, la posibilidad de pensar nuevas alternativas de construcción de los sujetos protagonistas de la producción de los conocimientos del mañana con la capacidad de afrontar los desafíos de las sociedades del futuro.

Ante el reconocimiento de las dinámicas cambiantes propias de las sociedades contemporáneas denominadas posmodernas o hipermodernas, no se trata de un uso desmedido de las tecnologías y la manipulación indiscriminada de dispositivos, sino de la posibilidad de encontrar en el contexto digital el camino para abrir la puerta hacia la formación de consciencias críticas capaces de encabezar la dimensión humana como respuesta crítica a las avalanchas de información, mercado y vacío, reto frente al que se preparan desde hoy los caminos y saberes en la escuela. Así, la producción de saberes se entiende en un horizonte marcado por transformaciones, cambios y mutaciones en todos los niveles de la experiencia humana. De esta forma, los saberes tecnomediados se proponen como un escenario esencial para construir procesos de reflexión, conocimiento y alfabetización múltiple requeridos en el marco de nuevos escenarios y retos que salen al encuentro de la escuela. Esta escuela se enfrenta a retos y desafíos pensada más allá de las aulas, en donde las Tecnologías Digitales se han posicionado como escenarios esenciales para la consolidación de las relaciones sociales, los imaginarios colectivos y las prácticas culturales.

MÓDULO - SABERES

Se entiende el saber desde el cuestionamiento del carácter parcial de la verdad en una relación con una perspectiva sociocultural en la que nociones como la durabilidad, la densidad y profundidad dieron paso a concepciones a partir de la movilidad, la liquidez y la levedad. Adicionalmente, el carácter performativo de las nuevas posibilidades de gestión del conocimiento y su consolidación se da en relación con los avances gestados por el desarrollo de las TIC digitales.

Así mismo la invitación de los autores se enmarca en la revisión del lenguaje entendiendo su relación con el contexto particular, y la proliferación de lenguajes en las sociedades actuales; se proponen así nuevas formas de alfabetizar y comunicación mediadas por las tecnologías, en tanto se entiende su influencia en el cambio de las formas de conocer y su capacidad de mediar los procesos de aprendizaje y revisión crítica de la realidad tomando distancia de la sociedad de consumo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparici, R., Gutierrez Martín, A., Scolari, C. et al. (2010). Educomunicación: más allá del 2.0. Barcelona: Gedisa.
- Amador, J. (2010). Mutaciones de la subjetividad en la comunicación digital interactiva.
- Consideraciones en torno al acontecimiento en los nativos digitales. Disponible en:
- <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2514/1784>
- _____ (2013). Infancias, comunicación y educación: Análisis de sus mutaciones, Bogotá: Universidad Distrital.
- Baudrillard, J. (2007). Cultura y simulacro. Barcelona: Editorial Kairós.
- _____ (2009) La sociedad de consumo. México: Siglo XXI
- Bauman, Z. (2009). Modernidad Líquida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2005). Los retos de la educación en la Modernidad líquida. Barcelona: Gedisa.
- Bachelard, G. (1990). La formación del espíritu científico. México: Siglo XXI.
- Martin Barbero, J. (1996). De los medios a las mediaciones. Bogotá: Norma.
- _____ (1999). Procesos de comunicación y matrices de cultura. México: Gustavo Gili
- _____ (2005) Oficio de cartógrafo. Bogotá, Siglo del Hombre.
- _____ (2009) Entre saberes desechables y saberes indispensables. Disponible en:
- <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/c3-comunicacion/07334.pdf>
- _____ (2003). Una tercera alfabetización. Disponible en:
- <http://es.scribd.com/doc/9711175/Una-tercera-alfabetizacion-Entrevista-con-Marcela-Castro>
- Castro
- Calvino, I. (2010). Seis propuestas para el próximo milenio. Madrid: Siruela.
- Castells, M. (2001) La sociedad red. Madrid: Alianza.
- _____ (2009). Comunicación y poder. Madrid: Alianza.
- Cobo Romani, C y Kuklinski, H.. (2007) Planeta web 2.0 Inteligencia colectiva o medios fast food. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso México. Barcelona / México DF.
- Gutiérrez Martín, A. (2003). Alfabetización digital, algo más que ratones y teclas. Barcelona: Gedisa.
- Habermas, J. (1986) Teoría de la acción comunicativa. México: Siglo XXI
- Huergo, J. (2013). Mapas y viajes por el campo comunicación/educación. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/34372/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Landow, G. (2009). Hipertexto 3.0. Barcelona: Paidós

MÓDULO - SABERES

- _____ (1995). Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología. Barcelona: Paidós
- Levy, P. (2004) Inteligencia Colectiva, Por una antropología del ciberespacio. Disponible en: <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf>
- _____ (2007) Cibercultura Informe al Consejo de Europa. Barcelona: Anthropos.
- Lipovetsky, G. (2010). Los tiempos hipermodernos. Barcelona: Anagrama.
- _____ (2006) El imperio de lo efímero. Barcelona: Anagrama.
- Lyotard, J. (1987). La condición postmoderna. Barcelona: Paidós.
- Lluch, G.(ed.), Gil, E., Martín Barbero, J., Morduchowics, R, et. Al. (2010) Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo. Barcelona: Anthropos.
- Martín Serrano, M. (2002). Producción social de comunicación. Madrid: Alianza.
- Mc Luhan, M. (1991). La aldea global: transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI. Barcelona: Gedisa.
- Mead, M. (2003) Cultura y compromiso. Barcelona: Gedisa.
- Michaud, I. (2010) El arte en estado gaseoso. México: FCE.
- Morin, E. (1999) Siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá: Magisterio.
- Ong, W. (2009). Oralidad y escritura. México: FCE.
- Piscitelli, A. (2004). Ciberculturas 2.0 En la era de las máquinas inteligentes. Buenos Aires: Paidós
- Prensky, M. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants. Disponible en: <http://educationcabinet.ky.gov/NR/rdonlyres/F9E83D7C-95BA-4053-9B6FA913A5278CF0/0/DigitalNativesPartIII.pdf>
- Rueda, R., et al. (2014). Ciberciudadanías. Bogotá: U.P.N.
- Sánchez Mesa, D. (2004). Literatura y cibercultura. Madrid, Arco-Libros.
- Vattimo, G. (2001) La sociedad transparente. Barcelona: Paidós.

OBSERVACIONES GENERALES

Documento conceptual que se presenta alrededor de la temática de Saberes Tecnomediados, en tanto horizonte de aprendizaje, diálogo y construcción de las ciudadanías y conocimientos del futuro. En relación a los documentos anteriores este documento toma la idea de saber como sinónimo de conocimiento y a partir de allí supone unos desafíos y retos para la institución escolar en el marco de una sociedad mediatizada por la información y la tecnología que supuso otra forma de estar en el mundo y relacionarse consigo mismo, con los otros y con el mundo.

MÓDULO - SABERES

**DOCUMENTO COMPLEMENTARIO 4: SABERES ESCOLARES EN LENGUAJES Y
COMUNICACIÓN O SABERES SOBRE EL LENGUAJE EN LA ESCUELA.**

Tipo de documento	Producto 3. Final estudio sobre saberes en la temática lenguajes y comunicación.
Autor(es)	David Andrés Rubio Gaviria – Contrato 093 de 2013
Publicación	En edición
Palabras Claves	Saberes, lenguaje, escuela

DESCRIPCIÓN

Documento conceptual como producto final que explica el estudio de los saberes en lenguajes y comunicación producto del acompañamiento a las experiencias significativas relacionadas con la temática en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá.

CONTENIDOS

El documento plantea que las diversas teorías sobre el lenguaje, bien sea como campo de estudio autónomo o como lugar de convergencia de distintas disciplinas, han posibilitado diferentes aproximaciones al servicio de distintos intereses que buscan comprender e incluso crear fenómenos sociales. De esta forma, diferentes perspectivas se sitúan en los procesos de enseñanza y adquisición de la lengua, en tanto se presenta como la dimensión material de mayor interés para la investigación en el campo. Es así como la escuela se ha constituido en el lugar privilegiado para las investigaciones alrededor del lenguaje, pues en los últimos años es allí donde se ubican las discusiones sobre la “enseñanza de algo”, o sobre la “adquisición (o aprendizaje) de algo”, en el caso del artículo ese “algo” es la lengua. En otras palabras, la lengua, se toma como campo de *aplicación* en la escuela y el lenguaje como campo de estudio teórico presentan relaciones que el autor plantea a lo largo del documento.

Este estudio nace de la pregunta por los saberes emergentes sobre los lenguajes y la comunicación en la escuela y, parte de premisas que se relacionan con la posibilidad de puntualizar la mirada de la investigación en aquellas prácticas pedagógicas que muestran cómo el lenguaje dispone un espacio para constituir saberes escolares en torno a él, y cómo esos saberes permiten aproximaciones, bien a modos distintos de entender el lugar de las elaboraciones teóricas en el campo del lenguaje en la escuela, o bien ayuda a entender cómo esos saberes se ubican en espacios que les dan un lugar de autonomía frente a las perspectivas teóricas en el campo. Por medio del estudio de las experiencias pedagógicas en torno al lenguaje y la comunicación en las instituciones educativas del distrito es posible ubicar saberes sobre el lenguaje que en la escuela alcanzan umbrales no sólo del orden epistemológico sino también ético y político.

Sobre el lenguaje en la escuela, el autor ubica a los saberes escolares en perspectiva histórica, siguiendo a Marín (2013) han existido los saberes enseñables, sobre la enseñanza y aquellos que traspasan los umbrales epistemológicos y se ocupan de la formación –en el sentido de la tradición germánica. Los saberes enseñables se presentan en dos tendencias, la primera de ellas corresponde a aquellos saberes que emergen en las disciplinas, tienen despliegue en la escuela y se caracterizan por no considerar otro tipo de saberes no epistemologizados correspondientes a las disciplinas científicas. La otra tendencia indica los procesos de epistemologización que empiezan en la escuela y

MÓDULO - SABERES

trascienden a umbrales epistemológicos accediendo a comunidades científicas y construyendo discursos disciplinares.

Específicamente los saberes “en” y “sobre” el lenguaje en la escuela se presentan en la modernidad como procesos inseparables de la acción escolar en tanto ha estado históricamente anclada al lenguaje, particularmente a los procesos de lectura y escritura. Los pedagogos modernos planteaban la enseñanza de las lenguas como el camino para la comprensión del mundo que se hacía útil para la enseñanza de diversas temáticas. De esta forma se tiene que el acceso a los saberes escolares “enseñables” se ha dado a través de la lengua escrita, ligado a la oralidad (como dimensión más canónica del lenguaje). El lenguaje, antes que considerarse dentro de un discurso disciplinar formado en la lingüística, se considera como ese mecanismo a través del cual la escuela moderna ha conducido la acción pedagógica, en el marco del favorecimiento de la emergencia y circulación de otro tipo de saberes.

Los saberes sobre la enseñanza, por su parte, al situar en procesos didácticos para la enseñanza de la lengua escrita, lectura e incluso literatura, se articulan con desarrollos epistemológicos de cada disciplina sobre el lenguaje, de forma tal que las preguntas del maestro han hecho tránsito desde lo normativo (cómo se escribe y lee correctamente) hacia un nivel de uso de las situaciones de comunicación reales. En este marco se inscriben además los procesos de lecto- escritura, que si bien se han constituido al margen de la escuela y los desarrollos teóricos, se tornaron como procesos indivisibles y su relación con la estructuración del pensamiento es innegable.

A continuación se presentan dos saberes expertos: entre las décadas de 1970 y 1990, la enseñanza del lenguaje y de la literatura en la escuela, planteó tensiones localizadas entre la lingüística de la lengua y la semiótica del lenguaje. Por una parte, las comunidades académicas avanzaron en la investigación y en la producción teórica sobre el lenguaje como proceso articulado y *articulador* del desarrollo infantil y de las sociedades alfabéticas, desde perspectivas cognitivas, socio-lingüísticas, semióticas y culturales, fundamentalmente; y, de otro lado, existieron comunidades académicas que se dedicaron a la investigación y la producción conceptual con el objetivo de desarrollar unas pedagogías del lenguaje, sustentadas en las producciones de las primeras comunidades mencionadas. A partir de ahí, dos tipos de saber especializado fueron infiltrándose en la actividad escolar en relación con la enseñanza del lenguaje, sin embargo, fueron otros tipos de saberes escolares los que se fueron configurando en la escuela.

Desde los análisis teóricos y como oposición a considerar los actos comunicacionales como sucesos independientes y autónomos, y con el signo como “elemento primario”, también de naturaleza asilada, desde la semiótica de cultura (Lotman), así como Hymes (cfr. 1996) desde la sociolingüística, entre otros teóricos contemporáneos a ellos, se establece que se excluían condiciones de orden contextual, social, cultural, históricas e, incluso, económicas, para comprender los modos en que el lenguaje constituye mecanismos ilimitados, con el fin de la construcción de sentido entre las comunidades de hablantes/oyentes.

El lenguaje, desde estas nuevas aproximaciones teóricas, no podía considerarse como la unión de acciones aisladas o independientes, sino que se plantea su análisis como un acontecimiento, —de carácter orgánico—: aparece la de Lotman —de alguna forma estructuralista—, sobre la semiosfera como noción útil que permitía comprender el carácter orgánico del lenguaje, en la perspectiva del sentido, como proceso impredecible, no calculado y, no modelable desde esquemas de la comunicación preconcebidos, o ubicado en situaciones ideales o estandarizadas de comunicación. La noción de semiosfera dispondrá de una especie de desbloqueo para los estudios sobre el lenguaje contemporáneos, epistemológico, en relación con la transición entre la lingüística de la lengua y la semiótica del lenguaje.

MÓDULO - SABERES

Aparece la noción de cultura como espacio semiótico que, en perspectiva histórica, permitiría la inclusión de nuevos elementos textuales a los textos ya existentes, así como también la exclusión de otros en virtud de la memoria. Siguiendo a Lotman, y a otros teóricos de la semiótica de la cultura, la cultura posibilita el proceso mediante el cual se hace posible la aparición de textos que circulen sentidos vinculados con fenómenos sociales y también permiten su eliminación para la posterior circulación de otros sentidos distintos.

La noción de “texto”, por su parte, constituyó un mecanismo esencial para la orientación metodológica del Estudio sobre Saberes en Lenguajes y Comunicación, pues por medio de esta fue posible identificar saberes sobre el lenguaje en las experiencias acompañadas y que el equipo de investigación del IDEP presentó a través de sus informes parciales. Desde esta perspectiva, el “texto” presenta una serie de transformaciones dadas en el orden estructural, que implican una idea de texto no como depositario de mensajes, salidos de un emisor y con destino a un receptor. Desde la perspectiva del autor, el “texto” es un lugar semiótico que se hace posible por su vitalidad en la semiosfera, constituido en la evidencia de la semiosis: de esta forma, el texto no es una elaboración plana desde una lengua natural codificada a partir de las grafías específicas de dicha lengua, sino que, aparece como un *tejido* elaborado al interior de la semiosfera, desde diversos lenguajes, con distintas intenciones de sentido, y con distintos niveles de afectación sobre los sujetos que lo producen, lo usan, lo recomponen y lo actualizan. De esta forma, el Estudio sobre Saberes en Lenguajes y Comunicación, se apoya en la semiosfera como noción general, y en la idea del “texto”, como “lugar” de lectura, para identificar las características del lenguaje como un mecanismo productor de sentidos en la escuela, y como la forma de encontrar saberes en torno a él.

En relación con los saberes que circulan y emergen en las experiencias sobre lenguaje en la escuela de hoy, a partir del horizonte de investigación planteado por el IDEP, llaman la atención aquellos saberes que se han configurado, no a partir de las preguntas por la enseñanza o el aprendizaje de la lengua, de la lectura, la escritura, la oralidad o, incluso, la literatura, sino los que emergen a partir de preguntas a propósito de la formación de los niños y los jóvenes, en un el contexto bogotano. Las actividades y los desarrollos de las experiencias pedagógicas, se hallan más relacionados con los procesos de *autoformación* con miras al aprendizaje de contextos de comunicación, desde los usos *contextualizados* del lenguaje, y no sólo en función de aportar en el aprendizaje de los sujetos que hacen parte de culturas alfabéticas para el ejercicio de la lengua, se busca que los sujetos desarrollen *habilidades* para *decir* desde principios como la autonomía, el liderazgo, y la “crítica”, condiciones que están dentro del ámbito de la autoformación.

Los hallazgos pueden organizarse alrededor de cinco ideas: en primer lugar se puede decir que no existen demostraciones sobre importantes diferencias conceptuales (o incluso de orden pragmático) entre el lenguaje y la comunicación. Además, se usa el concepto de lenguaje como único porque pese a que existan sistemas simbólicos distintos del alfabético, estos son producto de la lengua escrita, y forman mecanismos intermitentes en las experiencias pedagógicas leídas como semiosferas.

En tercer lugar, la lectura, la escritura y la oralidad, entendidas como materializaciones del campo lenguaje/comunicación, parecen prácticas asociadas a la adquisición de la lengua, siempre en perspectivas socio-lingüística y socio-semiótica, o sea, en todos los casos aparecen como formas de construir sentidos sobre la realidad de los sujetos escolares. Por otra parte la lectura, escritura y oralidad, conservan una estrecha relación con la narración en tanto tipología textual, así, los modos de producción de sentido se condicionan por aquello que es susceptible de ser narrado, así, se “narra” la realidad, se “narra” el mundo, se “narra” con el fin de desarrollar competencias y habilidades en comunicación, los textos narrativos se leen con el fin de “conocer la realidad”, y se “narra” para devenir en sujetos críticos. De esta forma, la narración se constituye como un escenario de trabajo pedagógico elegido por los maestros, pues, aparece que por medio de la narración se espera formar a

MÓDULO - SABERES

los niños y a los jóvenes, bien para dar cuenta de la realidad inmediata o bien para construir “mundos posibles” potencialmente en capacidad de afectar aquella realidad inmediata narrada anteriormente. Por último, se establece que la transformación de la realidad social, se hace posible por medio de la formación en dos vías, bien sea la formación ética o bien, la formación para la crítica. Por una parte, la formación ética, en el contexto de las experiencias pedagógicas revisadas, se entiende como los mecanismos que permiten transformar la conducta de los sujetos escolares, en relación con las demandas de cambio de la realidad social. Por otro lado, la formación política para la crítica, se entiende como una actitud que proviene del acumulado de capacidades para “decir” y “decidir” sobre sí mismo y sobre el mundo

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atorresi, A. et al. (2012). Aportes para la enseñanza de la lectura. Santiago: UNESCO.
- Bustamante, G. (1994). “El lenguaje en la Ley General de Educación”. En: La Palabra. Núm. 3, pp. 47-54.
- Cárdenas, A. (1998). “Principios del lenguaje y educación”. En: Revista Folios. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Núm. 9, pp. 33 – 43.
- Comenio, J. ([1632]2010). Didáctica Magna. México: Porrúa.
- Chartier, R. (1993). Libros, lecturas y lectores en la edad moderna. Madrid: Alianza Editorial.
- Dubios, M. (1984). “Algunos interrogantes sobre la comprensión de la lectura”. En: Revista Lectura y vida. Año 5, Núm. 4.
- Erasmo (1985 [1530]). De la urbanidad en las maneras de los niños. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fabre, M. (2011). “Experiencia y formación: la Bildung”. En: Revista Educación y Pedagogía. Vol. 23, Núm. 59, enero-abril, pp. 215 – 225.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. “Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia”. En: Revista Lectura y vida. Año 15. Núm. 3.
- Haidar, J. (2010). “La complejidad y los alcances de la categoría de semiosfera. Problemas de operatividad analítica”. En: Cuadernos de semiótica aplicada. Vol. 8, Núm. 2. Disponible en: <http://seer.fclar.unesp.br/casa/article/view/3322/3047> Documento recuperado el 15 de septiembre de 2013.
- Halliday M.A.K. (2005). El lenguaje como semiótica social. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hjelmslev, L. (1976). Principios de gramática general. Madrid: Gredos.
- Hymes, D. H. ([1972] 1996). “Acerca de la competencia comunicativa”. En: Revista Forma y Función. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Núm. 9, pp. 13 – 37.
- Jakobson, R. (1981). Ensayos de Lingüística General. Barcelona: Seix Barral.
- Jurado, F. (1992). “La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia”. En: Revista Forma y Función. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Núm. 6, pp. 37 – 46.
- Lotman, I. (1996). La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto. Frónesis Cátedra Universitar de València.
- Ong, W. (1987). Oralidad y escritura. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marín, D. (2014). Sobre los saberes escolares “de” y “en” la escuela. Bogotá: IDEP. Documento de trabajo.

MÓDULO - SABERES

- Montaigne, M. (1968 [1580]). Ensayos. Barcelona: Planeta.
- MEN (1998). Lineamientos curriculares para lengua castellana. Bogotá: Magisterio.
- Narodowski, M. (1999). Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Noguera, C. (2012). El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Nussbaum, M. (2012). Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
- Piaget, J. (1973). Estudios de Psicología genética. Buenos Aires: Emecé.
- Piaget, J. (1987). Introducción a la epistemología genética. Buenos Aires: Paidós.
- Popkewitz, T. (2008). El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. Madrid: Morata.
- Rubio, D. (2014). Informe técnico que incluye los principales resultados conceptuales y metodológicos en el desarrollo del estudio sobre proyectos y/o experiencias significativas de saberes en la temática lenguajes y comunicación. Bogotá: IDEP. Informe de actividades.
- Sáenz, J. (1997). “Hacia una pedagogía de la subjetivación”. En: Revista Educación y pedagogía. Vol. 9 – 10, Núm. 19 – 20. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2566166>. Documento consultado el 6 de diciembre de 2013.
- Sennett, R. (1994). Carne y piedra: el cuerpo y la ciudad en la civilización occidental. Madrid: Alianza.
- Sennett, R. (2012). Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación. Barcelona: Anagrama
- Teberosky, A. (1995). Más allá de la alfabetización. Buenos Aires: Santillana.
- Tolchinsky, L. (1993). Aprendizaje del lenguaje escrito. Barcelona: Anthropos.
- Van Dijk, T. (1980). Estructuras y funciones del discurso. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Van Dijk T.; Kinstch (1983). Estrategias para la comprensión del discurso. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (1992). La ciencia del texto. Buenos Aires: Paidós.
- Van Dijk, T. (Comp.) (2008). El discurso como estructura y proceso. Barcelona: Gedisa.
- Villegas, O. (1996). Escuela y lengua escrita. Competencias comunicativas que se actualizan en el aula de clase. Bogotá: Magisterio. Observaciones generales.

OBSERVACIONES GENERALES

El documento es de orden conceptual y tiene cruces a nivel teórico con el documento principal del presente módulo. Se establece así que a pesar de la importancia de los saberes enseñados y sobre la enseñanza en la conformación de las disciplinas y viceversa en la actualidad, los proyectos adelantados por los docentes en el área de Lenguajes y Comunicación se relacionan con aquellos saberes que traspasan un umbral ético y político con el fin de conducir a los sujetos escolares a realizar transformaciones sociales y tomar posturas frente a las formas de ser y estar en el mundo.

MÓDULO - SABERES

DOCUMENTOS SUGERIDOS		
Autor(es)	Número de contrato	Título del documento
Gladys Jaimes de Casadiego	64 de 2012	2 – Informe ejecutivo de la Fase 2 Fortalecimiento y Desarrollo de los IPA
		3 – Informe ejecutivo de la Fase 3 Transformación del PEI y PEL
		5 – Informe ejecutivo de la Fase 5 Monitoreo y evaluación del proceso
		6 – Informe ejecutivo final del proceso
Fanny Blandón Ramírez	66 de 2012	1 – Informe de gestión de la fase 1 que recoja: Base de datos relacionada con los proyectos del eje de comunicación de todas las instituciones educativas. Necesidades de cualificación docente. Referente teórico de la disciplina de comunicación con la propuesta de cualificación docente, en lo temático y en lo metodológico. Estrategias de seguimiento, tutorías y apoyo a los proyectos de aula respectivos
		2 – Informe de gestión de la fase 2 que recoja: Recomendaciones de actualización del Proyecto Educativo Institucional en el eje de comunicación
		3 – Informe de gestión de la fase 3 que recoja: Las socializaciones y avances de los proyectos de aula en el tema de comunicación. Las estrategias de publicación del desarrollo de los proyectos de aula.
		4 – Informe de gestión de la fase 4 que recoja: Estado de cierre de la cualificación docente y del desarrollo de los proyectos de aula. Socializaciones y evaluaciones del proceso llevado a cabo en el eje de comunicación
		5 – Informe final sobre la gestión global del proyecto de comunicación
Adriana López	60 de 2012	1 – Informe de gestión de la fase 1 que recoja: Base de datos relacionada con los proyectos del eje ambiental de todas las instituciones educativas. Necesidades de cualificación docente. Referente teórico de la disciplina ambiental con la propuesta de cualificación docente, en lo temático y en lo metodológico. Estrategias de seguimiento, tutorías y apoyo a los proyectos de aula respectivos
		2 – Informe de gestión de la fase 2 que recoja: Recomendaciones de actualización del Proyecto Educativo Institucional en el eje ambiental
		3 – Informe de gestión de la fase 3 que recoja: Las socializaciones y avances de los proyectos de aula en el tema de ambiental. Las estrategias de

MÓDULO - SABERES

		<p>publicación del desarrollo de los proyectos de aula.</p> <p>4 – Informe de gestión de la fase 4 que recoja: Estado de cierre de la cualificación docente y del desarrollo de los proyectos de aula. Socializaciones y evaluaciones del proceso llevado a cabo en el eje ambiental</p> <p>5 – Informe final sobre la gestión global del proyecto ambiental</p>
Edgar Oswaldo Pineda Martínez	63 de 2012	<p>1 – Informe de gestión de la fase 1 que recoja: Base de datos relacionada con los proyectos del eje de diseño y desarrollo de conocimiento tecnológico de todas las instituciones educativas. Necesidades de cualificación docente. Referente teórico de la disciplina de diseño y desarrollo de conocimiento tecnológico con la propuesta de cualificación docente, en lo temático y en lo metodológico. Estrategias de seguimiento, tutorías y apoyo a los proyectos de aula respectivos</p> <p>2 – Informe de gestión de la fase 2 que recoja: Recomendaciones de actualización del Proyecto Educativo Institucional en el eje de diseño y desarrollo de conocimiento tecnológico</p> <p>3 – Informe de gestión de la fase 3 que recoja: Las socializaciones y avances de los proyectos de aula en el tema de diseño y desarrollo de conocimiento tecnológico. Las estrategias de publicación del desarrollo de los proyectos de aula.</p> <p>4 – Informe de gestión de la fase 4 que recoja: Estado de cierre de la cualificación docente y del desarrollo de los proyectos de aula. Socializaciones y evaluaciones del proceso llevado a cabo en el eje de diseño y desarrollo de conocimiento tecnológico</p> <p>5 – Informe final sobre la gestión global del proyecto de diseño y desarrollo de conocimiento tecnológico</p>
José Arcesio Cabrera Paz	68 de 2012	<p>1 – Informe de gestión de la fase 1 que recoja: Base de datos relacionada con los proyectos del eje de TIC's de todas las instituciones educativas. Necesidades de cualificación docente. Referente teórico de la disciplina de TIC's con la propuesta de cualificación docente, en lo temático y en lo metodológico. Estrategias de seguimiento, tutorías y apoyo a los proyectos de aula respectivos</p> <p>2 – Informe de gestión de la fase 2 que recoja: Recomendaciones de actualización del Proyecto Educativo Institucional en el eje de TIC's</p>

MÓDULO - SABERES

		<p>3 – Informe de gestión de la fase 3 que recoja: Las socializaciones y avances de los proyectos de aula en el tema de TIC's. Las estrategias de publicación del desarrollo de los proyectos de aula.</p> <p>4 – Informe de gestión de la fase 4 que recoja: Estado de cierre de la cualificación docente y del desarrollo de los proyectos de aula. Socializaciones y evaluaciones del proceso llevado a cabo en el eje de TIC's</p> <p>5 – Informe final sobre la gestión global del proyecto de TIC's</p>
<p>Fabián René Mejía González</p>	<p>74 de 2012</p>	<p>1 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 1 de la investigación que contenga: Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 1; Documentos de base para el diagnóstico de la institución educativa; Documento de base para el diagnóstico de las necesidades de cualificación docente</p> <p>2 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 2 de la investigación que contenga: Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 2; Documento detallado sobre las necesidades de cualificación docente de la institución educativa; Documento descriptivo sobre el proceso adelantado en las tutorías y acompañamientos a los proyectos de aula</p> <p>3 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 1 de la investigación que contenga: Documento descriptivo sobre el proceso adelantado en las tutorías y acompañamientos a los proyectos de aula en la Fase 3; Informe descriptivos sobre recomendaciones de los proyectos de aula para la actualización del PEI y del PEL; Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 3</p> <p>4 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 4 de la investigación que contenga: Informe descriptivo de las socializaciones de avances de los proyectos de aula en la fase 4; Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 4</p> <p>5 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 5 de la investigación que contenga: Informe descriptivo de la cualificación de los docentes; Informe descriptivo del impacto de los proyectos de aula en los estudiantes; Informe descriptivo sobre la evaluación final del proceso; Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 5; Documento descriptivo sobre el proceso desarrollado en las 5 fases</p>

MÓDULO - SABERES

<p align="center">Adriana Patricia Posada Beltrán</p>	<p align="center">71 de 2012</p>	<p>1 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 1 de la investigación que contenga: Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 1; Documentos de base para el diagnóstico de la institución educativa; Documento de base para el diagnóstico de las necesidades de cualificación docente</p> <p>2 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 2 de la investigación que contenga: Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 2; Documento detallado sobre las necesidades de cualificación docente de la institución educativa; Documento descriptivo sobre el proceso adelantado en las tutorías y acompañamientos a los proyectos de aula</p> <p>3 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 1 de la investigación que contenga: Documento descriptivo sobre el proceso adelantado en las tutorías y acompañamientos a los proyectos de aula en la Fase 3; Informe descriptivos sobre recomendaciones de los proyectos de aula para la actualización del PEI y del PEL; Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 3</p> <p>4 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 4 de la investigación que contenga: Informe descriptivo de las socializaciones de avances de los proyectos de aula en la fase 4; Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 4</p> <p>5 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 5 de la investigación que contenga: Informe descriptivo de la cualificación de los docentes; Informe descriptivo del impacto de los proyectos de aula en los estudiantes; Informe descriptivo sobre la evaluación final del proceso; Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 5; Documento descriptivo sobre el proceso desarrollado en las 5 fases</p>
<p align="center">Fabio Andrés Lozano Bermúdez</p>	<p align="center">70 de 2012</p>	<p>1 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 1 de la investigación que contenga: Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 1; Documentos de base para el diagnóstico de la institución educativa; Documento de base para el diagnóstico de las necesidades de cualificación docente</p> <p>2 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 2 de la investigación que contenga: Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 2; Documento detallado sobre las necesidades de cualificación docente de la institución educativa; Documento descriptivo</p>

MÓDULO - SABERES

		<p>sobre el proceso adelantado en las tutorías y acompañamientos a los proyectos de aula</p> <p>3 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 1 de la investigación que contenga: Documento descriptivo sobre el proceso adelantado en las tutorías y acompañamientos a los proyectos de aula en la Fase 3; Informe descriptivos sobre recomendaciones de los proyectos de aula para la actualización del PEI y del PEL; Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 3</p> <p>4 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 4 de la investigación que contenga: Informe descriptivo de las socializaciones de avances de los proyectos de aula en la fase 4; Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 4</p> <p>5 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 5 de la investigación que contenga: Informe descriptivo de la cualificación de los docentes; Informe descriptivo del impacto de los proyectos de aula en los estudiantes; Informe descriptivo sobre la evaluación final del proceso; Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 5; Documento descriptivo sobre el proceso desarrollado en las 5 fases</p>
<p>Laura Mariana Prieto Vega</p>	<p>72 de 2012</p>	<p>1 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 1 de la investigación que contenga: Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 1; Documentos de base para el diagnóstico de la institución educativa; Documento de base para el diagnóstico de las necesidades de cualificación docente</p> <p>2 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 2 de la investigación que contenga: Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 2; Documento detallado sobre las necesidades de cualificación docente de la institución educativa; Documento descriptivo sobre el proceso adelantado en las tutorías y acompañamientos a los proyectos de aula</p> <p>3 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 1 de la investigación que contenga: Documento descriptivo sobre el proceso adelantado en las tutorías y acompañamientos a los proyectos de aula en la Fase 3; Informe descriptivos sobre recomendaciones de los proyectos de aula para la actualización del PEI y del PEL; Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 3</p> <p>4 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 4 de la investigación que contenga:</p>

MÓDULO - SABERES

		<p>Informe descriptivo de las socializaciones de avances de los proyectos de aula en la fase 4; Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 4</p> <p>5 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 5 de la investigación que contenga: Informe descriptivo de la cualificación de los docentes; Informe descriptivo del impacto de los proyectos de aula en los estudiantes; Informe descriptivo sobre la evaluación final del proceso; Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 5; Documento descriptivo sobre el proceso desarrollado en las 5 fases</p>
<p>Antonio Segundo Vargas Mendoza</p>	<p>73 de 2012</p>	<p>1 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 1 de la investigación que contenga: Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 1; Documentos de base para el diagnóstico de la institución educativa; Documento de base para el diagnóstico de las necesidades de cualificación docente</p> <p>2 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 2 de la investigación que contenga: Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 2; Documento detallado sobre las necesidades de cualificación docente de la institución educativa; Documento descriptivo sobre el proceso adelantado en las tutorías y acompañamientos a los proyectos de aula</p> <p>3 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 1 de la investigación que contenga: Documento descriptivo sobre el proceso adelantado en las tutorías y acompañamientos a los proyectos de aula en la Fase 3; Informe descriptivos sobre recomendaciones de los proyectos de aula para la actualización del PEI y del PEL; Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 3</p> <p>4 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 4 de la investigación que contenga: Informe descriptivo de las socializaciones de avances de los proyectos de aula en la fase 4; Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 4</p> <p>5 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 5 de la investigación que contenga: Informe descriptivo de la cualificación de los docentes; Informe descriptivo del impacto de los proyectos de aula en los estudiantes; Informe descriptivo sobre la evaluación final del proceso; Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 5; Documento descriptivo sobre el proceso desarrollado en las 5 fases</p>

MÓDULO - SABERES

<p>Ivonne Natalia Peña Pedraza</p>	<p>69 de 2012</p>	<p>1 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 1 de la investigación que contenga: Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 1; Documentos de base para el diagnóstico de la institución educativa; Documento de base para el diagnóstico de las necesidades de cualificación docente</p> <p>2 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 2 de la investigación que contenga: Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 2; Documento detallado sobre las necesidades de cualificación docente de la institución educativa; Documento descriptivo sobre el proceso adelantado en las tutorías y acompañamientos a los proyectos de aula</p> <p>3 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 1 de la investigación que contenga: Documento descriptivo sobre el proceso adelantado en las tutorías y acompañamientos a los proyectos de aula en la Fase 3; Informe descriptivos sobre recomendaciones de los proyectos de aula para la actualización del PEI y del PEL; Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 3</p> <p>4 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 4 de la investigación que contenga: Informe descriptivo de las socializaciones de avances de los proyectos de aula en la fase 4; Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 4</p> <p>5 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 5 de la investigación que contenga: Informe descriptivo de la cualificación de los docentes; Informe descriptivo del impacto de los proyectos de aula en los estudiantes; Informe descriptivo sobre la evaluación final del proceso; Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 5; Documento descriptivo sobre el proceso desarrollado en las 5 fases</p>
<p>Fanny Blandón Ramírez</p>	<p>38 de 2013</p>	<p>1 – Un documento que incluya: a. Ruta de convocatoria a los colegios y docentes que participarán en el estudio. b. Estructura general del componente de cualificación y acompañamiento.</p> <p>2 – Documento que plantee los lineamientos, fundamentación conceptual y metodológica para el desarrollo de los proyectos de innovación e investigación que serán acompañados</p> <p>3 – Documento que describa los principales ejes de trabajo, tendencias, hallazgos y resultados del proceso de acompañamiento y puesta en marcha de los proyectos de investigación e innovación</p>

MÓDULO - SABERES

		<p>en los colegios participantes y algunas estrategias de sostenibilidad de los proyectos para las instituciones</p> <p>4 – Un artículo de carácter publicable que sintetice la tendencia conceptual, metodológica y didáctica de las innovaciones e investigaciones acompañadas</p>
Nadia Johana Hernández Ordoñez	39 de 2013	<p>1 – Un documento con la propuesta de cualificación y acompañamiento a los proyectos de investigación presentados por los docentes de los colegios participantes en el estudio, desde el eje correspondiente</p> <p>2 – Un documento que contenga los lineamientos generales desde el eje correspondiente, sobre los aportes conceptuales y metodológicos propuestos a los proyectos de investigación que serán acompañados, de acuerdo con las pautas dadas por la supervisión del contrato</p> <p>3 – Un documento que describa los resultados generales del desarrollo, acompañamiento y/o implementación de los proyectos en el eje de investigación educativa, describiendo los principales resultados y hallazgos</p> <p>4 – Un artículo de carácter publicable con los resultados del proceso, desde el eje de investigación educativa</p>
Claudia Rocío Carrillo Escobar	40 de 2013	<p>1 – Un documento con la propuesta de cualificación y acompañamiento de los proyectos de innovación presentados por los docentes de los colegios participantes en el estudio</p> <p>2 – Un documento que contenga los lineamientos generales desde el eje de innovación sobre los aportes conceptuales y metodológicos propuestos a los proyectos</p> <p>3 – Un documento que describe los resultados generales del desarrollo, acompañamiento y/o implementación de los proyectos en el eje de innovación educativa, describiendo los principales resultados y hallazgos</p> <p>4 - Documento que describe los resultados generales del desarrollo, acompañamiento y/o implementación de los proyectos en el eje de innovación educativa, describiendo los principales resultados y hallazgos</p>
Dora Lilia Marín Díaz	68 de 2013	<p>1 – Un documento conceptual sobre el estudio de “Saberes” que se convierta en insumo para el estudio Construcción de saberes en la escuela</p> <p>2 – Un documento que contenga insumos académicos que permitan realizar la selección de la institución que acompañará los proyectos de Lenguajes y comunicación en los 10 colegios seleccionados</p>

MÓDULO - SABERES

		<p>3 – Un documento con el informe de actividades desarrolladas como parte del acompañamiento académico y técnico de los dos estudios contratados. El documento debe incluir el balance de revisión documental finalizado</p> <p>4 – Un documento de informe final que contenga un balance de las actividades desarrolladas como parte del acompañamiento académico y técnico de los dos estudios contratados y de su participación en el componente</p>
Jorge Tadeo Arcila Gallego	89 de 2013	<p>1 – Un documento sobre saberes en arte y corporeidad que se convierta en insumo para el estudio</p> <p>2 – Un documento que contenga los insumos académicos que permitan contratar la institución que acompañará los proyectos de arte y corporeidad en los 10 colegios seleccionados</p> <p>3 – Un documento con el informe de las actividades desarrolladas como parte del acompañamiento académico y de cada uno de los avances de los proyectos de los colegios acompañados, aportes y propuesta de sostenibilidad para cada uno de ellos</p>
David Andrés Rubio Gaviria	93 de 2014	<p>1 – Documento con la ruta conceptual y metodológica que oriente el acompañamiento de los proyectos y/o experiencias significativas desarrolladas en por lo menos 10 instituciones educativas seleccionadas. Incluye el primer informe de actividades desarrolladas en cumplimiento del acompañamiento y orientación al equipo profesional que participa del estudio y que fue pactado en el plan de trabajo</p> <p>2 – Informe técnico que incluya balance de los principales resultados conceptuales y metodológicos en el desarrollo del estudio sobre proyectos y/o experiencias significativas de saberes en la temática lenguajes y comunicación. Incluye el Informe parcial de actividades desarrolladas en cumplimiento del cronograma y el plan de trabajo pactado</p>
Martha Elena Mariño	97 de 2014	<p>1 – Documento analítico que incluya los avances recogidos en los protocolos elaborados como parte de la agenda académica del equipo de investigación del Estudio y los aportes conceptuales generados en las sesiones del Componente Escuela, Currículo y Pedagogía. Incluye el primer informe de actividades desarrolladas en cumplimiento del cronograma y el plan de trabajo pactado</p> <p>2 – Documento que recoja una matriz analítica, concertada con el investigador principal, relacionada con la caracterización de proyectos</p>

MÓDULO - SABERES

		y/o experiencia significativas acompañadas durante el estudio. Incluye el segundo informe de actividades en cumplimiento del cronograma y el plan de trabajo pactado
Sara Patricia Urazán Prieto	94 de 2013	1 – Documento con el balance documental sobre aquellos estudios publicados en por lo menos tres (3) universidades y/o centros de investigación con domicilio en Bogotá, que hayan abordado la relación “comunicación-medios-escuela” en los años 2011 a 2013. Incluye el primer informe de actividades desarrolladas en cumplimiento del cronograma y el plan de trabajo pactado
		2 – Informe técnico final que incluya los principales resultados conceptuales, metodológicos y de análisis del acompañamiento a los 3 proyectos y/o experiencias significativas en saberes sobre la temática lenguajes y comunicación, incluye informe final de las actividades desarrolladas en cumplimiento del cronograma y el plan de trabajo pactado
Ana Cristina León Palencia	95 de 2013	1 – Documento con el balance documental sobre aquellos estudios publicados en por lo menos tres (3) universidades y/o centros de investigación con domicilio en Bogotá, que hayan abordado la relación “experiencia pedagógica-maestros-escuela” en los años 2011 a 2013. Incluye el primer informe de actividades desarrolladas en cumplimiento del cronograma y el plan de trabajo pactado
		2 – Informe técnico final que incluya los principales resultados conceptuales, metodológicos y de análisis del acompañamiento a los 3 proyectos y/o experiencias significativas en saberes sobre la temática lenguajes y comunicación, incluye informe final de las actividades desarrolladas en cumplimiento del cronograma y el plan de trabajo pactado
Antonio Segundo Vargas Mendoza	101 de 2013	1 – Documento con el balance documental sobre aquellos estudios publicados en por lo menos tres (3) universidades y/o centros de investigación con domicilio en Bogotá, que hayan abordado la relación “comunicación-educación” en los años 2011 a 2013. Incluye el primer informe de actividades desarrolladas en cumplimiento del cronograma y el plan de trabajo pactado
		2 – Informe técnico final que incluya los principales resultados conceptuales, metodológicos y de análisis del acompañamiento a los 3 proyectos y/o experiencias significativas en saberes sobre la temática lenguajes y comunicación, incluye informe final de las actividades desarrolladas en cumplimiento del

MÓDULO - SABERES

		cronograma y el plan de trabajo pactado
Sayra Liliana Benítez Arenas	103 de 2013	<p>1 – Documento con el balance documental sobre aquellos estudios publicados en por lo menos tres (3) universidades y/o centros de investigación con domicilio en Bogotá, que hayan abordado la relación “lenguaje y escuela” en los años 2011 a 2013. Incluye el primer informe de actividades desarrolladas en cumplimiento del cronograma y el plan de trabajo pactado</p> <p>2 – Informe técnico final que incluya los principales resultados conceptuales, metodológicos y de análisis del acompañamiento a los 3 proyectos y/o experiencias significativas en saberes sobre la temática lenguajes y comunicación, incluye informe final de las actividades desarrolladas en cumplimiento del cronograma y el plan de trabajo pactado</p>
Pontificia Universidad Javeriana	118 de 2013	<p>1 – Documento conceptual que recoja: a) el balance crítico sobre experiencias significativas en arte y corporeidad desarrolladas en instituciones educativas del Distrito Capital en el lapso 2008-2012, y b) la ruta metodológica de formulación y/o acompañamiento a las investigaciones en por lo menos 10 instituciones educativas del sistema educativo oficial distrital</p> <p>2 – Documento que incluya: a) El diseño de los procedimientos definidos para consolidar documentos, fichas, matrices, presentaciones etc., los proyectos y avances de las investigaciones que puedan ser usados en la socialización de los resultados obtenidos y b) Un informe de las actividades desarrollada en cumplimiento del cronograma y el plan de trabajo pactado</p> <p>3 – Registro documental audiovisual editado en forma digital para su difusión</p>
Juan Sebastián Ruiz	123 de 2013	<p>1 – Documento de avance que dé cuenta de la identificación, selección, catalogación normalización, análisis y procesamiento de textos históricos relacionados con el campo educativo y pedagógico que será publicados en el Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía – CVMEP. Incluye el primer informe de actividades desarrolladas en cumplimiento del cronograma y el plan de trabajo pactado</p> <p>2 – Documento final que contenga: a) los principales resultados del procesamiento de la documentación relacionada con la educación, la pedagogía y los saberes escolares y b) los textos elaborados para la sección Noticias Semanales y Boletín Bimensual del Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía – CVMEP.</p>

MÓDULO - SABERES

		Incluye informe final de las actividades contratadas en cumplimiento del cronograma y el plan de trabajo pactado.
Maloka	92 de 2014	1 – Un documento que dé cuenta de: a) la propuesta para el fortalecimiento de las experiencias participantes en el colaboratorio en las dimensiones académico-investigativa y técnico-pedagógica; b) las acciones para la sostenibilidad y el posicionamiento del colaboratorio; c) la propuesta de material audiovisual y/o impreso para la difusión y socialización de los resultados del proyecto
		2 – Un documento que dé cuenta de: a) la sistematización de los resultados del fortalecimiento en las dimensiones académico-investigativa y técnico-pedagógica, que describa las estrategias usadas para la sostenibilidad y visibilidad de las experiencias y proyectos participantes; b) un registro descriptivo y de sistematización de las experiencias fortalecidas, vinculadas y con participación activa en el colaboratorio
		3 – Material audiovisual y/o impreso para la difusión y socialización de los resultados del proyecto (en concordancia con especificaciones técnicas definidas por el Componente de comunicación, socialización y divulgación del IDEP)
Hernán Javier Riveros Solórzano	87 de 2014	1 – Un documento analítico para orientar el proceso de sistematización, acompañamiento y fortalecimiento de las experiencias participantes en las fases I y II del estudio sobre saberes tecnomedios en niños, niñas, jóvenes y maestros.
		2 – Un documento que dé cuenta de: a) soporte conceptual de la estrategia de colaboratorio; b) estrategias concretas para el sostenimiento del Colaboratorio y la proyección del mismo derivado del análisis de las fases I y II del Saberes tecnomedios de niños, niñas, jóvenes y maestros.
		3 – Un artículo académico publicable que recoja el proceso desarrollado en las fases I y II del estudio sobre saberes tecnomedios en niños, niñas, jóvenes y maestros, tanto en su dimensión académico-investigativa como técnico-pedagógica

DISEÑO ESTRATÉGICO: Breve rastreo documental

La búsqueda documental de la noción diseño estratégico permitió reconocer algunas características propias de esta estrategia o forma de abordar los problemas. A continuación se presentan algunas de esas características y en seguida se propone un cuadro resumen, así como unas graficas que pueden orientar la comprensión de lo que significa esa noción.

La primera característica se refiere a la procedencia de la noción. Esta idea emerge en el campo de la gestión empresarial, vinculada a nociones como creatividad, innovación y mercadeo. Cuando la noción es presentada en ese campo ella se sugiere como una estrategia que permita aumentar la competitividad y dar soluciones rápidas y efectivas a cualquier tipo de problema que afecte o pueda interferir con la producción.

La segunda característica trata sobre su estrecha vinculación con las condiciones contemporáneas, esto es, condiciones de un mundo cambiante y dinámico, un contexto mutante que requiere propuestas que se usen y tengan en cuenta

todos los factores que actúan directa o indirectamente en un proyecto; actividad que franquea el paradigma mecánico en pos del paradigma digital, donde los límites de las disciplinas y de las tipologías de los problemas a resolver se encuentran en permanente hibridación e interacción, por lo que exceden los escenarios vigentes hasta hace pocas décadas (Word press, 2010).¹

De esta afirmación se deriva la tercera característica, se trata de la necesidad y posibilidad de abordar los problemas desde una mirada multidisciplinar. Según Bermúdez (2010)² el diseño estratégico aparece como un “Método que vislumbra necesidades específicas mediante un acercamiento interno a lo social, cultural y político, convirtiéndolas en problemáticas mediante una visión interdisciplinaria” (p. 5). El diseño requiere el análisis y el conocimiento tanto del contexto como de los proceso y, a través de modelos descriptivos, debe permitir producir *insights*, esto es, soluciones innovadoras pertinentes para la comunidad en la que se desarrolla el proyecto (Kumar, 2009).

En este sentido, Velamazán (2008) afirma que el descubrimiento de las soluciones se logra cuando se tiene un claro y profundo conocimiento y percepción del tema o problema; esto es lo que permite que, de manera intuitiva, se perciba la complejidad de su naturaleza. Por otra parte, los *insights* “no surgen de manera aleatoria, son el producto de un método, que a través de conocer, observar y cuestionar el problema en su contexto, los componentes del mismo y sus posibles interacciones, logra generar un modelo descriptivo. [...] lo que permite al diseñador profundizar más allá de lo evidente” (Owen , 2006, p. 7).

La cuarta característica se refiere a la importante transformación de la mirada cuando se propone y lleva a la práctica el diseño estratégico. El diseño estratégico más allá de una solución concreta es una estrategia que produce cambios en la forma como se percibe la vida, cambios en las actitudes y asimismo, en algunas prácticas sociales; por lo tanto, las soluciones que se derivan del diseño son locales y atienden problemas particulares que, aunque puedan

¹ Véase <http://vanejua.wordpress.com/2010/08/04/%C2%BFy-que-es-diseno-estrategico/>

² El autor es citado en una revista digital de la Universidad de Querétaro; sin embargo, a pesar de encontrarse el artículo no señalan el autor ni información del número de revista.

parecer comunes a diferentes grupos y escenarios sociales, se definen y orientan según las particularidades.

La quinta característica trata sobre las fases o etapas que parecen pertinentes y necesarias a todos los diseños estratégicos. En este sentido, aunque se hable de etapas no se afirma que ellas se desarrollen de forma secuencial, ellas son:

1. *Exploración del contexto*: Se estudia lo que existe y se hace una descripción de la realidad observada partiendo de los datos obtenidos y generados. “A esta etapa documental/exploratoria se le conoce como divergente, debido a que trata de conocer el problema desde diferentes perspectivas y concluye cuando se identifican insights” (Revista de Querétaro, 2012, p. 7). Es el momento en el que se crean las oportunidades de innovación, para los contextos específicos. Las oportunidades no necesariamente dependen de las disciplinas usadas para pensar o tratar del problema. Todos los *insights* derivados de esta etapa son útiles y accionables, permiten una comprensión holística; esto es posible sólo si se conoce la problemática y son iterativos a lo largo de toda la investigación. Se considera como una de las ventajas del diseño estratégico.
2. *Emergente o traspaso de las barreras disciplinares*: Se aproximan los objetivos comunes de diferentes metodologías y formas de atender un problema. La fase es denominada emergente y finaliza al identificar líneas de innovación; Es aquí donde las ideas convergen en productos conceptuales, de comunicación, virtuales, etc.
3. *Convergente*: Ligada a las tácticas y operaciones que orientan los esfuerzos al desarrollo de un *brief*³, allí se plantean las necesidades del usuario guiados por el contexto, también se escribe la factibilidad de realización y la viabilidad de su ejecución.

Franquear las barreras disciplinares implica un proceso dentro de la segunda etapa que se caracteriza por unos niveles de traspaso. El primer nivel es denominado *monodisciplinar*, en donde se convierte el objeto de estudio en simple.

El siguiente grado, es la *interdisciplina*⁴ — característica inherente al diseño estratégico —; “permite conjuntar diferentes valores y elementos de diferentes áreas del saber, logrando sinergias y diferentes perspectivas de un mismo problema; lo que genera la permuta de ideas y el reconocimiento de oportunidades, produciendo soluciones más complejas y por ello, más pertinentes a los problemas de la actualidad (Max-Neef, 2004)” (p. 9).

En el último nivel se encuentra la *transdisciplina* denominada como sistema complejo y abierto. El problema se considera aquí como un todo; en tal sentido, hay un desarrollo holístico que supera las parcelaciones de los campos del conocimiento, relacionándolas para buscar una solución. El objetivo es llegar a una concurrencia de saberes, “interacción e

³ Documento escrito que contiene el problema de diseño y los alcances esperados de la alternativa de solución.

⁴ Debe diferenciarse de la multidisciplinaria (consiste en el acercamiento de diferentes disciplinas para encontrar soluciones hechas a partir de un problema determinado. Cada una de ellas actúa desde su propio marco conceptual y metodológico). La crítica se ubica porque en ocasiones puede terminar en un discurso sin sentido (Sotolongo Codina y Delgado Díaz, 2006) (Revista de Querétaro, 2012, pp. 9). Se diferencia de la interdisciplina, porque con el fin de encontrar soluciones adecuadas, acoge una metodología y marco conceptual común.

integración recíprocas y generando a su paso, nuevos descubrimientos y/o nuevos campos del saber, asumiendo la naturaleza plural y compleja de Latinoamérica” (Peñuela, 2005, p. 10).

La sexta característica del diseño estratégico se refiere a sus objetivos principales: generar soluciones que favorezcan el bienestar de los individuos y la comunidad; apoyándose en la relación “hombre-objeto-entorno y contexto” que permite conceptualizar el problema abordado. Además, busca asistir un desplazamiento de los intereses científicos hacia un enfoque orientado en la sociedad, que resuelve problemas particulares en un contexto próximo. Pretende construir criterios transdisciplinarios prácticos. Esto requiere reducir la distancia entre conocimiento básico y aplicado, ubicándose en la demanda por el conocimiento útil (Aronson, 2003).

Tabla Resumen de característica del Diseño estratégico

<p>DISEÑO ESTRATÉGICO ¿Qué es?</p>	<p>Método que vislumbra necesidades específicas mediante un acercamiento interno a lo social, cultural y político, convirtiéndolas en problemáticas mediante una visión interdisciplinaria (Bermudez Cristancho, 2010), un conocimiento congruente del contexto, un proceso iterativo y el uso de modelos descriptivos; a fin de encontrar insights⁵, que generen soluciones innovadoras congruentes con la comunidad (Kumar, 2009), logrando que el hombre modifique la forma de percibir la vida, las actitudes y prácticas sociales, por lo que no se pueden adoptar respuestas globales para un mismo problema.</p>
<p>Objetivos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Generar valor para el usuario y crear una estrategia que permita lograr el propósito de toda empresa, generar valor que a su vez se traduzca en ingresos para la organización. Para esto, se necesita de soluciones que contribuyan al bienestar de los individuos y la comunidad; valiéndose de la relación hombre-objeto-entorno y contexto para conceptualizar el problema abordado. 2. Busca acompañar el desplazamiento de los intereses científicos hacia un enfoque centrado en la sociedad, resolviendo problemas definidos en un contexto cercano. A fin de crear criterios transdisciplinarios de índole práctico; eliminando la diferencia entre conocimiento básico y aplicado, orientándose hacia quienes demandan conocimiento útil (Aronson, 2003). Éste se construye mediante dos tipos de razonamientos: deductivo e inductivo. El primero es objetivo, basado en datos cuantitativos y verificables y se orienta a resolver dos interrogantes: ¿Qué? (la concepción y naturaleza de la investigación, fenómeno o problema) y ¿Cuánto? (la repetición de los principales indicadores del mismo). Mientras que el razonamiento inductivo es subjetivo basado en la observación de un fenómeno y responde al ¿Cómo? (métodos, técnicas, tácticas y estrategias) y ¿Por qué? (brinda respuesta a la problemática y la justificación o razones de la misma) (Dávila Newman, 2006).
	<ol style="list-style-type: none"> 1. se explora el contexto; se documenta lo que existe y se describe la realidad observada a partir de datos recabados y generados. A esta etapa

⁵ descubrimiento que se logra, cuando se tiene un claro y profundo conocimiento y percepción de un tema o problema; alcanzando a entender, de manera intuitiva, la complejidad de su naturaleza (Velamazán, 2008).

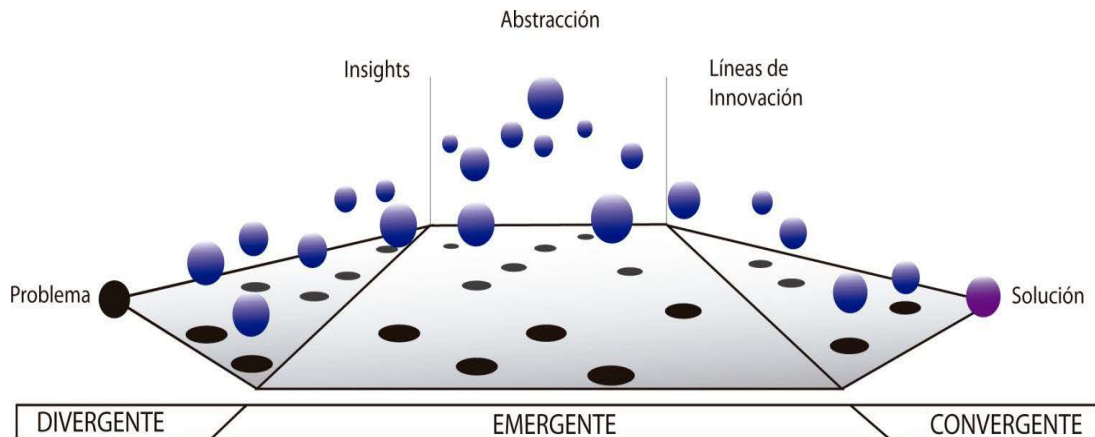
<p>Etapas⁶ (con base en el conocimiento adquirido y aplicado)</p>	<p>documental/exploratoria se le conoce como divergente, debido a que trata de conocer el problema desde diferentes perspectivas y concluye cuando se identifican insights. Los insights no surgen de manera aleatoria, son el producto de un método, que a través de conocer, observar y cuestionar; el problema en su contexto, los componentes del mismo y sus posibles interacciones, logra generar un modelo descriptivo. Con lo que permite al diseñador profundizar más allá de lo evidente (Owen , 2006); abstrayendo las oportunidades de innovación, en cada contexto en específico. Determinan, dependiendo de la disciplina; sin embargo, independientemente de la disciplina, deben cumplir con ciertos requisitos: ser útiles y accionables, cimentar un entendimiento holístico, se derivan de conocer profundamente la problemática y son continuos a lo largo de toda la investigación, representando una de las principales ventajas del Diseño Estratégico.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. La segunda etapa del proceso de diseño estratégico, consiste en franquear las barreras disciplinares; logrando converger en objetivos comunes, a pesar de las diferentes metodologías aplicadas. Esta fase es denominada emergente, concluye cuando se identifican las líneas de innovación; transformando las ideas en productos conceptuales, de comunicación, virtuales, etc. 3. La última etapa, denominada convergente, conjunta las tácticas y operaciones enfocando los esfuerzos al desarrollo de un brief⁷ , en el cual se incluyen las necesidades del usuario en base a su contexto, la factibilidad de realización y la viabilidad de su ejecución.
<p>Características</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. enfoque objetivo y sistemático para la toma de decisiones en una organización (David, 1990). 2. Necesita traspasar las barreras disciplinares para tener una efectividad en la solución planteada. Este proceso no es sencillo debido a la diferencia de lenguajes, la complejidad de las reglas de diseño, la valoración de las alternativas de solución, la lejanía geográfica, social y al desarrollo del núcleo tecnológico I&D (Lara Rivero y Cisneros Montes, 2003). 3. es necesario propiciar un ambiente para lograr este progreso mediante herramientas básicas de entendimiento entre disímiles, estímulos constantes, marco de referencia en común, intercambio de ideas sin la necesidad de traductores de códigos muy complejos o lenguajes no empáticos, uso de modelos descriptivos, estructuras bien establecidas, entre otros. 4. El diseño estratégico requiere traspaso de los diferentes niveles de cooperación entre las disciplinas En este traspaso se pueden distinguir diferentes niveles que van de lo monodisciplinar, a lo multidisciplinar, a lo interdisciplinar y a lo transdisciplinar. 5. el éxito del traspaso de estas barreras disciplinares es directamente proporcional a la relación que se establezca entre los principales actores del desarrollo económico: la universidad, la empresa y el Estado. 6. significa acercar a los docentes investigadores, a las realidades de las necesidades de cada sector productivo, a fin de encontrar, por medio de sus proyectos articulados de investigación, soluciones prácticas e innovadoras (schmookler, 1996) que mejoren la productividad y competitividad, satisfacción y mejora de la calidad de vida en los habitantes, con los resultados de mejora en los productos y la reducción de costos; que supondría tal simbiosis.

⁶ Ver esquema 1.

⁷ Documento escrito que contiene el problema de diseño y los alcances esperados de la alternativa de solución.

<p>Niveles de traspaso de las disciplinas⁸</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El primer nivel de estudio es monodisciplinar, convierte el objeto de estudio en simple y con una visión reduccionista, generando un conocimiento limitado a las capacidades propias de la disciplina. 2. El siguiente grado, la multidisciplinaria consiste en la yuxtaposición de diferentes disciplinas que se congregan para encontrar soluciones elaboradas a un problema en específico, pero cada una de ellas desde su propio marco conceptual y metodología; lo que puede resultar en un discurso carente de sentido (Sotolongo Codina y Delgado Díaz, 2006). A diferencia de la interdisciplina, que para encontrar soluciones congruentes, adopta una metodología y marco conceptual en común. La interdisciplina es una característica inherente al diseño estratégico; debido a que permite conjuntar diferentes valores y elementos de diferentes áreas del saber, logrando sinergias y diferentes perspectivas de un mismo problema; lo que genera una permuta de ideas y un reconocimiento de oportunidades, produciendo soluciones más complejas y por ello, más pertinentes a los problemas de la actualidad (Max-Neef, 2004). 3. El último nivel, la transdisciplina es un sistema complejo abierto, en donde el problema es considerado como un todo; estableciendo un desarrollo holístico que trasciende las divisiones de los diferentes campos del conocimiento, entrelazándolas para buscar una solución. A fin de llegar a la confluencia de saberes, interacción e integración recíprocas y generando a su paso, nuevos descubrimientos y/o nuevos campos del saber, asumiendo la naturaleza plural y compleja de latinoamérica (Peñuela, 2005).
--	---

Esquema 1. Proceso divergente, emergente y convergente del diseño estratégico.



⁸ Ver esquema 2.

Esquema 2: el traspaso de los diferentes niveles de cooperación entre las disciplinas



Referencias

- <http://vanejua.wordpress.com/2010/08/04/%C2%BFy-que-es-diseno-estrategico/> ¿Qué es diseño estratégico?
- <http://www.buenastareas.com/ensayos/Dise%C3%B1o-y-Aplicaci%C3%B3n-Plan-De-Gestion/113469.html> Diseño en enfoque estratégico.
- Diseño estratégico [En línea]. Revista Universidad de Querétaro: 2012 [Fecha de consulta: 25 de Julio 2014]. http://www.uaq.mx/investigacion/revista_ciencia@uaq/ArchivosPDF/v5-n2/art11.pdf
- ¿Qué es diseño estratégico? [En línea]. [Fecha de consulta: 25 de Julio 2014]. <http://vanejua.wordpress.com/2010/08/04/%C2%BFy-que-es-diseno-estrategico/>
- Diseño en enfoque estratégico. ? [En línea]. [Fecha de consulta: 25 de Julio 2014]. <http://www.buenastareas.com/ensayos/Dise%C3%B1o-y-Aplicaci%C3%B3n-Plan-De-Gestion/113469.html>
- Diseño en enfoque estratégico. ? [En línea]. [Fecha de consulta: 30 de Julio 2014]. <http://es.slideshare.net/diegrod/diseo-estrategico-strategic-design-presentacion-corfo>
- Kumar, V. (2009). A process for practicing design innovation. Journal of bussines strategy, Vol. 30 , 91- 100.