

Tendencias Pedagógicas Actuales. Análisis Documental de dos Revistas de Pedagogía.

Publicaciones 2010 a 2015

Marly Julieth Ruiz Ceballos

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de:

Especialista en Pedagogía

Asesora

Gloria Orjuela (Magíster en Educación)

Énfasis temático en:


Pedagogía

Universidad Pedagógica Nacional


Especialización en Pedagogía

Bogotá D.C., Colombia

2017


 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 204	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Biblioteca - Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Tendencias Pedagógicas Actuales. Análisis Documental de dos Revistas de Pedagogía. Publicaciones 2010 a 2015
Autora	Ruiz Ceballos, Marly Julieth
Directora	Gloria Janeth Orjuela Sánchez
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2017, 109p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	TENDENCIAS PEDAGÓGICAS, MAESTROS, PRÁCTICA PEDAGÓGICA, INVESTIGACIÓN
2. Descripción	
<p>Trabajo de grado para optar al título de especialista en pedagogía. Comprende un análisis documental para identificar si es posible dar cuenta de tendencias pedagógicas actualmente, bajo cuáles parámetros y cuáles serían tales tendencias, a partir de las publicaciones de maestros en las Revistas <i>Educación y Ciudad</i> del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP- y la Revista <i>Nodos y Nudos</i> de la Universidad Pedagógica Nacional, en los números publicados entre 2010 a 2015. Cuenta con dos referentes, La Cuestión Escolar de Jesús Palacios de 1979 y el Número 253 de 1996 de la Revista española Cuadernos de Pedagogía con el monográfico de Tendencias Educativas Hoy, que se ocuparon del tema de tendencias en cada época.</p>	
3. Fuentes	
<p>Acuña, L., Ortiz, H. y Zea, L. (2010) Innovación pedagógica en dificultades de aprendizaje en lectura, escritura, oralidad y matemáticas. Concepciones de profesores frente al tema de dificultades de aprendizaje. <i>Educación y Ciudad</i>, (19), pp.123-150.</p> <p>Aguerrondo, I. (2010) Retos de la calidad de la educación: Perspectiva Latinoamericanas. <i>Educación y Ciudad</i>, (19), pp.17-38.</p> <p>Amador, J. (2013) Aprendizaje transmedia en la era de la convergencia cultural interactiva. <i>Educación y Ciudad</i>, (25), pp.11-24.</p> <p>Ardila, C., Marín, H. y Pardo, S. (2014). Cyberbullying y Facebook: realidad en la virtualidad. <i>Nodos y Nudos</i>, 4(37), pp.43-52.</p> <p>Arias, R. (2010) Animales peligrosos que ayudan a escribir. <i>Nodos y Nudos</i>,3(28), pp.104-112.</p> <p>Barragán, J. y Moreno, L. (2014) El bilingüismo en la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia: experiencias pioneras en la clase de ciencias con estudiantes de pregrado. <i>Nodos y Nudos</i>,4(36), pp.57-</p>	

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 204	

64.

- Bolaños, G. y Tattay, L. (2012) La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Educación y Ciudad*, (22), pp.45-56.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2008). Cap. 2. Métodos cuantitativos y cualitativos. En Bonilla, E. y Rodríguez, P. *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales.* (pp.77-113). Bogotá D.C.: Grupo Editorial Norma y Universidad de los Andes.
- Bonilla, X. y Álvarez, J. (2010) Representaciones sociales sobre los derechos humanos en las interacciones de los jóvenes en la Internet: implicaciones pedagógicas. *Nodos y Nudos*, 3(28), pp.52-69.
- Bustos, J. (2011) El doble vínculos del mundo simbólico y el lenguaje. *Nodos y Nudos*, 3(31), pp.56-65.
- Caicedo, N. (2010) Matemáticas, resolución de problemas, TICs, aula especializada. *Nodos y Nudos*, 3(28), pp.70-80.
- Camargo, A. y Hederich, C. (2010). Elementos para la formulación de una dimensión comunicativa del estilo de enseñanza. *Nodos y Nudos*, (29), pp. 22-34
- Calvo, G., Camargo, M. y Pineda, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Magis*, 1 (1), pp. 163-174.
- Carbonell, J. (1996). Estado, mercado y escuela. *Cuadernos de pedagogía*, (253), pp. 20-26.
- Cárdenas, S. (2015) Comunidades descentralizadas de formación en el uso de TICS: La creación de la página Web institucional del Colegio Fabio Lozano Simonelli. *Educación y Ciudad*, (No.29), pp.89-100."
- Cárdenas, M. y Urueta, C. (2014) Diversidad cultural en la escuela pública colombiana 1960-2010. *Educación y Ciudad*, (26), pp.117-130.
- Castaño, R. (2010) Ser joven y el mundo metalero. *Educación y Ciudad*, (18), pp.129-144.
- Castiblanco, J., López, M. y Valenzuela, J. (2014) Convivencia en la escuela, desafíos en un contexto de globalización, multiculturalismo y estandarización en medio de la diversidad. *Educación y Ciudad*, (26), pp.65-76.
- Castelar, A. (2014) Sobre la diversidad sexual en la escuela. *Educación y Ciudad*, (26), pp.77-86.
- Castillo, L. (2010) Cultura escolar y bullying: hipótesis sobre la relación violencia-juventud. *Educación y Ciudad*, (18), pp.145-158.
- Castro, D., Valencia, F. y Mendoza, J. (2012) Construcción de la conciencia ambiental para trabajar en y desde la escuela. *Nodos y Nudos*, 4(32), pp.75-87.
- Castro, J., García, N., Hernández, A., Marroquín, D. y Rodríguez, E. (2013). Representaciones sociales que tienen docentes del IPN, Escuela Maternal y UPN, en torno a la didáctica. *Nodos y Nudos*, 4(34), pp.87-96.
- Chanchi, C., Ramírez, A. y Corchuelo, M. (2011) Aromas y sabores de clase de química. *Nodos y*

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 204	

Nudos,3(31), pp.25-31.

Chaparro, I. (2010). [Editorial]. Nodos y Nudos, (29), pp. 2-4

Chávez, J., Deler, G. y Suárez, A. (2009). Principales corrientes y tendencias a inicios del Siglo XXI de la pedagogía y la didáctica. Curso 19. La Habana, Cuba: Educación Cubana.

Contreras, J. (1996). Teoría y práctica docente. Cuadernos de Pedagogía, (253), pp.92-99.

Corrales, D. (2010). Reconocimiento de aprendizajes como tendencias pedagógicas en el desarrollo de actividades educativas en Maloka: un ejercicio de sistematización de sus prácticas. (Trabajo de Grado de Especialización). Bogotá, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional.

Crespo, C. (2015) Nuevos sentidos y alternativas para la educación en contextos de transformación. Educación y Ciudad, (29), pp.39-48.

Cuadernos de Pedagogía. (1996). [Editorial]. Monográfico. Tendencias Educativas Hoy. (253). Pp. 2-12

Cubides, H. y Salinas, J. (2010) La ciudad como escenario de acción educativa de las organizaciones juveniles. Educación y Ciudad, (18), pp.33-48.

Cuesta, D. y Peña, M. (2014). Estado del arte de las investigaciones realizadas en la línea de educación y pedagogía, en educación formal básica y Media, durante los años 1999 y 2010. (Trabajo de Grado de Maestría). Bogotá, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional.

De Zubiría, J. (2010). Hacia un acuerdo nacional para mejorar la calidad de la educación básica y media en Colombia. Educación y Ciudad, (19), pp.39-56.

Delgado, Z., Morales, L. y Rodríguez, N. (2014) Territorios nómadas: nuevos lenguajes y subjetividades. Una experiencia sobre el lenguaje juvenil e infantil en la escuela. Educación y Ciudad, (27), pp.147-158.

Dobles, M., Céspedes, M. y García, J. (1996). Investigación en educación: procesos, interacciones, construcciones. Costa Rica: UNED.

Durán, S. (2013). Aproximaciones al tema de inclusión social en el marco de dos investigaciones acerca de creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado, en dos centros infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS). Educación y Ciudad, (24), pp.107-118.


Escorcía, T., Fajardo, L. y Trujillo, L. (2015) Gepettas y pinochos: por el sueño de ser niños de verdad. Nodos y Nudos,4(39), pp.45-57.

Espinosa, V. (2010). Análisis y discusión sobre multiculturalismo, reconocimiento, ciudadanía e identidad del sujeto latinoamericano. Nodos y Nudos, 3(29), pp.52-66.

Feixa, C. (2010). Escuela y cultura juvenil ¿matrimonio mal avenido o pareja de hecho? Educación y Ciudad, (18), pp.7-18.

Fernández, T. y Bernal, F. (2014) ¿Qué hay detrás de la profesión de educar? Un amor a la vida. Nodos y Nudos, 4(36), pp.117-122.

Ferreira, H. y Vidales, S. (2012) Aprendizajes y capacidades fundamentales: claves de un nuevo escenario

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 204	

educativo. Educación y Ciudad, (23), pp.67-76.

Gallo, A. (2015) Aventura Tecnológica. Experiencia de la Institución Educativa Ricaurte. Nodos y Nudos,4(39), pp.95-102.

Galvis, S., González, R. y Torres, E. (2013). Las representaciones gráfico-geométricas del Teorema de Pitágoras en un aula inclusiva. Nodos y Nudos, 4(35), pp.47-62.

Garay, L. y Acuña, L. (2015) Facebook y Youtube: tecnologías del aprendizaje y el conocimiento para el fortalecimiento de la competencia comunicativa en la clase de lengua castellana. Nodos y Nudos,4(39), pp.39-44.

García, D. y Jutinico, M. (2014). Tránsito de la educación especial a la educación inclusiva: sendas diferenciadas en el entorno educativo. Educación y Ciudad, (26), pp.107-116.

Ghiso, A. (2012) El encuentro educativo. Una experiencia dialógica-creativa-gnoseológica. Educación y Ciudad, (23), pp.57-66.

Gómez, F. y Niño E. (2015). La identidad profesional del profesor en educación secundaria. El posicionamiento político en la función del maestro. Educación y Ciudad, (29), pp.187-198.

González, I. (2015) La incomodidad de ser maestro en Colombia. Nodos y Nudos, 4(38), pp.85-91.

González, J., Niño, D., Ortíz, M., Rey, N., Solórzano, J. y Posada, J. (2012). Rasgos característicos de las prácticas educativas destacadas en el área de Ética y Valores humanos: doce años del Premio Compartir al Maestro. (Trabajo de Grado de Maestría). Bogotá, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional.

Guerrero, J. (2014). La interculturalidad: usos y abusos. Educación y Ciudad, (26), pp.15-28.

Guevara, R. (2014). Institucionalización del predominio privado en la educación superior colombiana. reconfiguraciones del campo de políticas. Nodos y Nudos, 4(36), pp.4-16.

Hernández, C. (2014) Ideal de mujer virtuosa Instruida, sencilla, señora de la casa, pozo de dulzura y abnegación. Rastros sobre la educación de la mujer a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Nodos y Nudos, 4(37), pp.65-74.


Herrera, J. (2015). El saber pedagógico: entre las maestrías de profundización y las maestrías de investigación. Nodos y Nudos, 4(38), pp.7-13.

Hoyos, J. (2015) Universo simbólico y pedagogía deconstructiva: un camino para el empoderamiento y la construcción de autonomía. Educación y Ciudad, (28), pp.93-102.


Huergo, J. y Fernández. M. (1999). Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. (2016). "Revista Educación y Ciudad". Recuperado de: <http://www.idep.edu.co/?q=revista-educaci%C3%B3n-ciudad>

Jiménez, J. (2011) La subjetividad del maestro en Colombia: La tensión entre la formación institucional y las prácticas de formación (1960-2002). Educación y Ciudad, (20), pp.47-58.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 204	

- Jiménez, M. (2011). Reflexiones sobre la relación entre interculturalidad e inclusión educativa para personas en condición de discapacidad. *Educación y Ciudad*, (21), pp.69-82.
- Mariño, S. (2010) Una experiencia de análisis literario enfocado hacia la animación a la lectura. *Nodos y Nudos*,3(28), pp.113-118.
- Martínez, J. (1996). Poder y conciencia. *Cuadernos de pedagogía*, (253), pp.78-84.
- Martínez, F. y Villalba, F. (2014) De la práctica al saber: estilos de enseñanza en contexto. *Nodos y Nudos*, 4(36), pp.43-56.
- Martínez, N. (2012). [Editorial]. *Educación y Ciudad*, 22, pp. 7-8
- Martínez, P. y Díaz, I. (2013). Estado del arte de los trabajos de grado en artes de la Licenciatura en educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional en el periodo comprendido entre los años 2005 a 2010. (Trabajo de Grado de Licenciatura). Bogotá, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional.
- Medina, R. (2013). Educación superior intercultural: en busca de la universidad intercultural. *Nodos y Nudos*, 4(34), pp.61-76.
- Mejía, M. (2010) Las culturas juveniles una forma de la cultura de la época. *Educación y Ciudad*, (18), pp.49-76.
- Mejía, M. (2012) Construir la teoría crítica del trabajo inmaterial y las NTIC. *Nodos y Nudos*, 4(32), pp.4-20.
- Mejía, M. (2014). Naturaleza y sentido del trabajo del maestro y la maestra en el siglo XXI. *Anotaciones para contribuir al debate sobre el estatuto docente*. *Nodos y Nudos*, 4(37), pp.5-20.
- Mejía, M. (2015). El maestro y la maestra, como productores de saber y conocimiento, refundamentan el saber escolar en el siglo XXI, *Educación y Ciudad*, (29), pp. 15-38
- Molina, A. (2012) Una visión crítica de la enseñanza de las ciencias: conversando con la profesora Sandra sobre la diversidad cultural y sus perspectivas educativas. *Educación y Ciudad*, (23), pp.133-149.
- Molina, A. y Mojica L. (2011). Alteridad, diversidad cultural y enseñanza de las ciencias: perspectivas de los profesores(as). *Educación y Ciudad*, (21), pp.29-44.
- Mosquera, C., Sánchez, M. y Solano, C. (2011). El desarrollo de conocimiento didáctico del contenido en profesores de ciencias noveles y expertos a partir de la inmersión en equipos colaborativos de trabajo. *Educación y Ciudad*, (20), pp.59-78.
- Muñoz, G. (2010) De las culturas juveniles a las ciberculturas del siglo XXI. *Educación y Ciudad*, (18), pp.19-32.
- Muñoz, L. (2010). Estudios de factores asociados a la calidad de la educación escolar de Bogotá. *Educación y Ciudad*, (19), pp.57-68.
- Murillo, J. (2010) Lecciones aprendidas de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Universidad de la Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 204	

Educación y Ciudad, (19), pp.7-16.

Pacheco, C. (2010) La educación y su lugar en la globalización. *Nodos y Nudos*, 3(29), pp.67-71.

Páez, R. (2014) Coeducación y educación diferenciada. Una opción por la igualdad de género en la escuela pública mixta. *Educación y Ciudad*, (27), pp.127-138.

Palacios, J. (1996). Cuando el debate era casi ideológico. *Cuadernos de Pedagogía*, (253), pp.13-15.

Palacios, J. (2002). *La Cuestión Escolar. Críticas y Alternativas*. México: Ediciones Coyoacán, S.A. de C.V.

Pallares, D. (2010) De cuentos y cuentarios. Una alternativa metodológica para abordar un tipo de narración. *Nodos y Nudos*, 3(28), pp.44-51.

Panqueba, J. (2014) Kwitara Santayá u' wbohiná-kueshro. Con-jugando patrimonios corporales ancestrales en Bosa: territorio Muisca de Bogotá. *Educación y Ciudad*, (26), pp.39-50.

Páramo, P. y Otálvaro, G. (2006). Investigación alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. *Cinta Moebio*, (25), pp.1-7.

Pedroza, C. y Téllez, S. (2013). Recuperación de la experiencia pedagógica del jardín infantil "La Carreta". *Educación y Ciudad*, (No.24), pp.33-46.

Peña, C. y Durán, C. (2011) La formación de educadores infantiles en la Universidad de Pamplona: Análisis de una experiencia significativa. *Educación y Ciudad*, (20), pp.99-116.

Peralta, B., Huérfano, J. y Panqueba, J. (2011) Revisión histórica de la educación en el territorio muisca de bosa, por entre sus memorias cotidianas. *Educación y Ciudad*, (21), pp.129-154.

Pérez, M. (2012) Cuerpo, escuela y sociedad en la construcción de imagen corporal. *Nodos y Nudos*, 4(32), pp.101-108.

Pérez, N. (1996). Feminismo, multiculturalismo y educación especial. *Cuadernos de Pedagogía*, (253), pp.86-91.


Pirela, J. (2006). Las tendencias educativas del siglo XXI y el currículo de las escuelas de biotecnología, archivología y ciencia de la información de México y Venezuela. *Investigación Biotecnológica*, 21 (43), pp.73-105.

Puig, J. (1996). La escuela, comunidad participativa. *Cuadernos de pedagogía*, (253), pp.28-33.


Pulido, A. (2012) El desafío de la escuela contemporánea: de la sociedad del conocimiento a la sociedad del re-conocimiento. *Educación y Ciudad*, (22), pp.9-22.

Quintana, A. (2010). De la cultura juvenil a la cibercultura juvenil: más allá del prefijo del ciber. *Educación y Ciudad*, (18), pp.77-92.

Quintana, L., Córdoba, L., y Escobar, J. (2015) El diseño de "Mova, Centro de Innovación del Maestro": Un ejercicio colectivo desde los saberes de los maestros, las maestras y otros agentes educativos. *Educación y Ciudad*, (29), pp.79-88.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 204	

- Quintero, G. y Bejarano, N. (2014). Abriendo el espíritu de las ciencias sociales: una apuesta pedagógica en clave de género. *Educación y Ciudad*, (26), pp.87-107
- Quiroga, C., Murillo L. y Suárez, Z. (2013). Tendencias pedagógicas dentro de las prácticas de enseñanza en Educación Ambiental de las docentes del grado transición del Colegio Fe y Alegría San Ignacio IED.
- Ramírez, M. (2012) La Cartografía Social: mensajera de experiencias pedagógicas para la formación de una cultura en Derechos Humanos. *Educación y Ciudad*, (23), pp.103-116.
- Ramírez, A., Aranguren, F. y Riveros, H. (2013) Experiencia: Entre tabletas, tintas, redes y tecnomedaciones: laberintos de la escuela por explorar. *Educación y Ciudad*, (25), pp.151-162.
- Revista Educación y Ciudad*, (2010). [Editorial]. *Educación y Ciudad*, (18), pp. 5-6
- Revista Educación y Ciudad*, (2015). [Editorial]. *Educación y otras narrativas en la escuela. Educación y Ciudad*, (28), pp. 11-13
- Riveros, H. (2012). Hipertexto e interdisciplinarietà: un camino para construir los saberes del futuro. *Educación y Ciudad*, (22), pp.33-44.
- Riveros, H. y Sánchez, I. (2012). El horizonte humano: un saber necesario en tiempos de crisis. *Educación y Ciudad*, (23), pp.91-102.
- Roa, R. (2011) El control de la profesión docente: algunos apuntes y análisis. *Nodos y Nudos*, 3(31), pp.46-55.
- Robalino, M. (2014) Políticas públicas integrales e intersectoriales para el desarrollo de la profesión docente: un tema pendiente en América Latina. *Educación y Ciudad*, (27), pp.89-98.
- Rodríguez, A. (2010) El viaje de los cabeza dura. *Educación y Ciudad*, (18), pp.93-112.
- Rodríguez, J. (2011) Reforma de la educación superior: Santos y el presupuesto de las universidades públicas. *Nodos y Nudos*,3(30), pp.7-14.
- Rodríguez, E. (2013) Escópica de videos confesionales en YouTube ¿Lugares de resistencia o Subjetividades en suspensión? *Educación y Ciudad*, (25), pp.51-62.
- Rodríguez, J. (2013) La ciudad post letrada: reto para la escuela contemporánea. *Educación y Ciudad*, (25), pp.39-50.
- Rué, J. (1996). Concepciones y prácticas. *Cuadernos de pedagogía*, (253), pp.58- 64.
- Sánchez, D. (2010) ¿Cómo ha sido la vuelta? *Educación y Ciudad*, (18), pp.113-128.
- Sancho, J. (1996). Educación en la era de la información. *Cuadernos de pedagogía*, (253), pp.42-48.
- Sandoval, C. (1996). Investigación cualitativa. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
- Santana, L. y Hernández, E. (2013) Políticas públicas, currículo y participación: el papel del estudiante. *Nodos y Nudos*, 4(34), pp.4-13.
- Sotero, W., Gil, O. y Rojas, A. (2015) La formación política, cultural y social de los jóvenes del barrio

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 204	

Estrella del Sur a partir de las Alternativas Artísticas en Educación Popular. *Nodos y Nudos*, 4(38), pp.37-43.

Torres, L. (2010) La intimidad del aula frente a las lógicas de mercado. *Nodos y Nudos*, 3(29), pp.72-78.

Tort, A. (1996). Del activismo a la investigación. *Cuadernos de Pedagogía*, (253), pp.72-77.

Trilla, J. (1996a). Pasado y presente. *Cuadernos de pedagogía*, (253), pp. 14-19.

Trilla, J. (1996b). Otros Ámbitos educativos. *Cuadernos de pedagogía*, (253), pp. 36-41.

Universidad Pedagógica Nacional. (2016). *Nodos y Nudos*. Políticas de la Editorial. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/about/editorialPolicies#focusAndScope>

Uribe, J. (2013). La investigación documental y el estado del arte como estrategias de investigación en ciencias sociales. En: P. Páramo. (Comp.), *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. (pp. 197-212). Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.

Vargas, O. (2011). [Editorial]. *Educación y Ciudad*, (21), p. 5.

Vasco, C. (2012) Distintas formas de producir conocimiento en la Educación Popular. *Educación y Ciudad*, (22), pp.113-128.

4. Contenidos

Capítulo I. Se presentan las consideraciones generales del estudio que comprende la revisión de antecedentes, el planteamiento del problema de investigación, justificación del trabajo, objetivos, general y específicos, y el marco metodológico con referente epistemológico, descripción del método y el procedimiento.

En el capítulo II se hace una revisión de los trabajos de Palacios (2002) y de la Revista *Cuadernos de Pedagogía* del número 253, señalando los aspectos que permiten orientar y comprender la necesidad de dar cuenta de tendencias en el escenario pedagógico y educativo.


En el Capítulo III se presenta la categorización de la masa documental revisada de las publicaciones entre 2010 a 2015 de las dos revistas de publicación de Maestros en Colombia. Se identifican las tendencias más frecuentes y se realiza un proceso descriptivo de cada una de ellas independientemente.

Capítulo IV se realiza unas consideraciones finales a propósito de la investigación, una postura frente algunos aspectos evidenciados en el análisis documental y el proceso formativo en la escuela.

Entre los anexos se encuentran las fichas de revisión de antecedentes, las fichas de tematización de artículos de las revistas, y los cuadros de relación de artículos por categorías o tendencias.

5. Metodología

Investigación en el marco de las ciencias sociales y con referente epistemológico desde la hermenéutica, teniendo en cuenta que se trata de un análisis de documentos y que sus “resultados” están sujetos al lugar propio y particular como investigadora, los referentes conceptuales que utilizo, y en general, mi subjetividad.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 9 de 204	

Método cualitativo, el análisis documental, para aproximarnos a una realidad social que se estudia -el discurso y práctica pedagógica-, y es definida como un producto histórico, validada y transformada por los mismos sujetos -los maestros a través de las publicaciones en las revistas seleccionadas para el trabajo.


Fase 1. Preparatoria y de recopilación: comprende la recopilación y revisión de documentos relacionados, levantamiento de antecedentes, quién ha investigado el tema y qué se ha dicho al respecto (Uribe, b2013). Se define ¿qué es lo que se va a investigar y por qué? (Sandoval, 1996) como etapa de formulación o preparación de la investigación. Incluyó la búsqueda de artículos de investigación y trabajos de grado de diferente nivel académico para documentarse al respecto de otros trabajos que abordaran la temática, conocer cómo lo realizaron y que parámetros conceptuales utilizaron.

Fase 2. Descriptiva-analítica-interpretativa. Comprende la lectura y análisis de la información, haciendo una revisión cuidadosa y detallada de cada documento recopilado. Se establecen unas categorías de análisis previas y otras emergentes que permiten clasificar e interpretar cada documento, para finalmente identificar tendencias en los discursos pedagógicos. Esta fase hay tres momentos: Primero, los documentos se organizan mediante una matriz bibliográfica, se relacionan y se seleccionan según pertinencia para esta investigación a partir de una breve descripción de cada uno y tema tratado; del total de artículos se seleccionaron 154, 79 de la Revista *Educación y Ciudad* y 75 de la Revista *Nodos y Nudos*. Segundo, se realiza un análisis de cada texto a la luz de unas categorías de análisis previas (núcleos temáticos) y otras que emergen de la misma actividad, a través de fichas temáticas que permiten extraer apartados textuales del documento, ubicarlo según categoría y escribir las observaciones o comentarios de cada uno (Anexo B. Fichas de tematización). Esta categorización se pasa a una matriz Excel que relaciona los textos seleccionados (eje vertical) con las categorías de análisis, escritas en horizontal, permitiendo identificar regularidades, hacer comparaciones e interpretaciones en una lectura lineal y transversal (Anexo C, D y E. Relación de artículos según tendencia). El tercer momento es la construcción del texto que permite dilucidar los hallazgos, las comprensiones e interpretaciones a las que llegó el análisis documental por núcleo temático, identificando vacíos, limitaciones, dificultades y tendencias (Hoyos, 1999).

Fase 3. Comunicación de la información. Redacción final del trabajo, que consiste en organizar los resultados, someterlo a evaluación mediante la revisión de estilo, coherencia y cohesión y levantar la versión final del documento.

6. Conclusiones

El análisis documental permitió identificar tres tendencias en las revistas de publicación de docentes en el país. Entre los parámetros fue la recurrencia y la unicidad del discurso y prácticas que permite agruparlas. Los documentos se pueden caracterizar como análisis y posturas críticas a partir de la literatura disponible, los resultados de procesos de investigación de diversa índole y la exposición de experiencias pedagógicas en las escuelas y fuera de ellas. La primera tendencia es un cuerpo al que denominamos Diversidades y Educación, se dirige a comprender, analizar y construir el escenario educativo desde su complejidad, por ello encontramos interés por la relación sociedad del siglo XXI con la escuela y educación, diversidad cultural, lo que sucede fuera y paralelo a la escuela, los jóvenes, los debates de inclusión y sexo y género. La segunda tendencia comprende la preocupación por el saber, el conocimiento, los sentidos y los significados, en el cual se encontró: el saber docente; la producción de saber y conocimientos en otros espacios educativos; saber y escuela, y conocimiento, saber y TIC. La tercera

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Calidad en la Educación</small>	FORMATO		
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB		Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012		Página 10 de 204	

tendencia fue la más fuerte y más claramente definida, el interés en los maestros: el lugar del maestro, la investigación sobre el docente; formación docente; experiencias pedagógicas y didácticas; y la investigación y reflexión del docente sobre sí mismo. Estas tendencias guardan relación con lo publicado por la revista Cuadernos de Pedagogía cuando describía la fuerza que tomaba la pedagogía al centrarse en el maestro, al punto de transformarse lo que en sí mismo se había concebido como pedagogía.

Elaborado por:	Marly Julieth Ruiz Ceballos		
Revisado por:	Gloria Janneth Orjuela Sánchez		
Fecha de elaboración:	30	07	2017

Contenido

Contenido.....	1
Capítulo I: Consideraciones Generales del Estudio.....	4
1.1. Introducción.....	4
1.2. Antecedentes.....	5
1.3. Problema de Investigación.....	10
1.4. Justificación.....	12
1.5. Objetivos.....	16
1.5.1. Objetivo General.....	16
1.5.2. Objetivos Específicos.....	16
1.6. Marco Metodológico.....	17
1.6.1. Referente Epistemológico.....	17
1.6.2. Método.....	18
1.6.3. Procedimiento e instrumentos.....	21
1.6.3.1. Fase preparatoria y de recopilación.....	21
1.6.3.2. Fase descriptiva-analítica-interpretativa.....	23
1.6.3.3. Fase de comunicación de la información.....	25
1.6.4. Validación.....	25
Capítulo II: Contextualización.....	27
2.1. La Cuestión Escolar, Jesús Palacios, 1979.....	27
2.1.1. La Tradición Renovadora.....	28
2.1.1.1. Breve revisión de exponentes de la Escuela Nueva.....	30
2.1.2. La Crítica Antiautoritaria.....	33
2.1.2.1. Breve revisión de exponentes de la Crítica Antiautoritaria.....	34
2.1.3. La Perspectiva Sociopolítica del Marxismo.....	37
2.1.3.1. Breve revisión de exponentes de la Perspectiva Marxista.....	37
2.1.4. Dos puntos de vista de América Latina.....	40
2.1.5. Caracterización del trabajo de Jesús Palacios.....	42
2.2. Tendencias Educativas Hoy, Revista Cuadernos de Pedagogía. Diciembre 1996, No. 253..	44
2.2.1. Contextos.....	46
2.2.1.1. Escuela tradicional. Pasado y presente.....	47

2.2.1.2. Neoliberalismo. Estado, mercado y escuela.....	47
2.2.1.3. Democracia. La escuela, comunidad participativa.....	48
2.2.1.4. Extraescuela. Otros Ámbitos educativos.....	49
2.2.1.5. Tecnologías. Educación en la era de la información.....	49
2.2.2. Respuestas.....	50
2.2.2.1. Psicología y Educación.....	50
2.2.2.2. Currículo. Concepciones y prácticas.....	51
2.2.2.3. Globalización. Las relaciones del conocimiento.....	52
2.2.2.4. Entorno. Del activismo a la investigación.....	53
2.2.2.5. Pedagogías críticas. Poder y conciencia.....	53
2.2.2.6. Diversidades. Feminismo, multiculturalismo y educación especial.....	54
2.2.2.7. Profesorado. Teoría y práctica docente.....	55
2.2.3. Caracterización de la Revista Cuadernos de Pedagogía No. 253.....	56
Capítulo III. Identificación de tendencias pedagógicas.....	59
3.1. Diversidades y Educación.....	63
3.1.1. Sociedad, educación y sujetos del siglo XXI.....	64
3.1.2. Jóvenes y cultura.....	66
3.1.3. Diversidad local.....	69
3.1.4. Escuela e Inclusión.....	71
3.1.5. Sexo y género.....	72
3.2. Saber y conocimiento. Hacia los sentidos y significados.....	73
3.2.1. Saber docente.....	74
3.2.2. Otros espacios de producción de saber y conocimiento.....	76
3.2.3. Saberes y representaciones en la escuela.....	77
3.2.4. Conocimiento, sujetos y TIC.....	78
3.3. Maestros.....	79
3.3.1. Lugar del maestro.....	79
3.3.2. Investigaciones sobre el docente.....	80
3.3.3. Formación docente.....	81
3.3.4. Experiencias pedagógicas y didácticas.....	83
3.3.5. Sobre su propia práctica.....	84
Conclusiones.....	85

Referencias.....	88
Anexo A. Fichas de Revisión de Antecedentes	100
Anexo B. Fichas de Tematización	110
Anexo C. Relación artículos. Tendencia Diversidades y Educación.....	168
Anexo D. Relación artículos. Tendencia saber, conocimiento, sentidos y significados.....	176
Anexo E. Relación artículos. Tendencia Maestros	181

Capítulo I: Consideraciones Generales del Estudio

1.1. Introducción

En el marco de la Especialización en Pedagogía, y en el énfasis de investigación de Pedagogía, se realiza el presente trabajo de grado que tiene por tema las tendencias pedagógicas actuales, discutir si existe algo hoy en el escenario educativo que pueda denominarse como tal, qué puede ser considerado tendencia pedagógica y cuáles han sido objeto de investigación y publicación docente entre el 2010 y el 2015 en dos revistas de pedagogía del país: *Revista Nodos* y *Nodos* de la Universidad Pedagógica Nacional y la *Revista Educación y Ciudad* del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP-.

La finalidad de este trabajo es comprender en una cortísima extensión lo que sucede y ha sucedido en las aulas y en las instituciones educativas en años recientes desde las publicaciones de docentes, reconociendo de antemano la complejidad del escenario educativo en el país que escapa completamente a los propósitos y alcances de este documento. De igual manera, se inserta en la discusión de lo que se concibe como tendencia y pedagógico, que en el desarrollo investigativo se irá tejiendo entre los elementos conceptuales proporcionados por la Especialización en Pedagogía y los que expongan las publicaciones de las revistas.

Construir una comprensión o interpretación de tendencias pedagógicas actuales nos ubica en un paradigma hermenéutico, en que la realidad misma de nuestro objeto de estudio se va construyendo desde un lugar particular como investigadora con el ánimo de ofrecer una forma en que puede ser leída la realidad escolar sin pretenderse absoluta o correcta. El análisis documental como método de investigación permite abordar este objeto desde el quehacer de docentes que han reflexionado, cuestionado y escrito sobre sus experiencias en el aula y la escuela, como referente del acontecer pedagógico actual.

Como documentos orientadores se toman el de Jesús Palacios con *La cuestión escolar*, quien elaboró en 1979 un trabajo de comprensión, análisis y compilación de las propuestas pedagógicas que estaban en escena para este tiempo en Europa y América, y el de la Revista Cuadernos de Pedagogía en 1996 con su número 253 dedicado las “Tendencias Educativas Hoy”, que retoma a Palacios y en un ejercicio de revisión, análisis y categorización identifican dos cuerpos grandes de tendencias, unas que refieren al contexto social y pedagógico y otras como respuesta a dicho contexto.

Inicialmente, en el capítulo I se exponen y sustentan las consideraciones generales del documento que permiten identificar las intencionalidades, el campo temático objeto de estudio y las formas en las que procederá el trabajo. En el Capítulo II comprende el marco contextual que revisa dos documentos que servirán de referente para el presente trabajo. En el Capítulo III se presentan los resultados del análisis documental que identifica tres tendencias pedagógicas. En los anexos se relacionan las fichas de antecedentes, fichas de tematización y la categorización de documentos.

1.2. Antecedentes

Se realiza una búsqueda de trabajos de grado y artículos de investigación en los repositorios de instituciones de educación superior con programas de formación en educación o licenciaturas o posgrados en educación y pedagogía en el país¹, en revistas de pedagogía y educación que hayan abordado el tema de tendencias pedagógicas o educativas (como criterios de búsqueda). Se seleccionan seis (6) documentos de investigación, entre artículos y trabajos de

¹ Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Libre, Universidad Los Libertadores, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad Piloto, Universidad de Antioquia, Universidad de la Sabana, Universidad Minuto de Dios, Universidad de La Salle, Universidad Santo Tomás y Universidad de los Llanos.

grado de pregrado, especialización y maestría, los cuales mencionan o utilizan tales términos. Los detalles de la revisión se pueden revisar en el Anexo A. Fichas de Revisión de Antecedentes.

Se encontraron múltiples trabajos de grado de la Universidad Pedagógica Nacional en que utilizan el término tendencia educativa o tendencia pedagógica, de los cuáles se seleccionaron cuatro ya que ofrecían explícitamente o era posible deducir cómo comprendían dicho término para la investigación. Se incluye un documento de la Pontificia Universidad Javeriana y uno de la Universidad Autónoma de México, el cual, aunque de otra nacionalidad se relaciona aquí por los aportes al objetivo de la consulta de antecedentes.

En 2013, Quiroga, Murillo y Suárez realizan un estudio de carácter etnográfico para caracterizar las tendencias y enfoques pedagógicos de la enseñanza en educación ambiental de las docentes de grado transición del Colegio Fe y Alegría San Ignacio IED y su relación sobre la enseñanza misma. Estas autoras utilizan el término “tendencias” equivalente con corrientes, enfoques y prácticas que caracterizan la comprensión y propuesta de educación ambiental de las docentes como: tendencias naturalista, conservacionista, sostenible y problémico. Es decir, las tendencias comprenden las concepciones de educación ambiental, las estrategias y métodos de enseñanza de los maestros que de ellas derivan; dichas tendencias tienen una condición temporal porque caracterizan los discursos sobre educación ambiental en boga. El estudio concluye que la enseñanza de la educación ambiental en este colegio se caracteriza por tendencias tradicionales científicista-conservacionista de educación porque está supeditada a la asignatura de ciencias naturales.

Corrales (2010) presenta una sistematización de experiencias de los profesionales que realizan y orientan las actividades educativas en Maloka, Museo Interactivo en Bogotá D.C. “[...] como elemento de aprendizaje y como punto de partida en la identificación de las tendencias pedagógicas que están mediando, entre otros, los ejercicios de diseño y

conceptualización de las actividades educativas que promueve el museo” (p.2). Realizan un trabajo con los miembros del museo para la reconstrucción histórica y dialógica de su experiencia, la analizan desde la identificación de tendencias pedagógicas y proponen un instrumento de sistematización de sus prácticas como elemento de reflexión que permite direccionar las transformaciones necesarias. Tendencias pedagógicas son entendidas como las opciones pedagógicas que asumen los profesionales, que definen aspectos conceptuales que deben ponerse en discusión para analizar su pertinencia en la construcción de los lineamientos pedagógicos comunes.

Martínez y Díaz (2013) hacen una revisión de los trabajos de grado de la licenciatura en educación infantil en el tema de artes, y mediante un estado del arte analizan estos documentos a partir de las categorías: tendencias pedagógicas y metodológicas, concepción de arte, rol docente y concepción de infancia. No hay claridad de lo que se concibe como tendencia pedagógica, y aparece de la mano de tendencias metodológicas, haciendo alusión a la práctica docente guiada por concepciones determinadas para el arte, el rol docente y la infancia. Puede deducirse que se trata de las apuestas teóricas y metodológicas que han configurado la práctica educativa en el campo artístico.

Cuesta y Peña (2014) realizan *Estado del arte de las investigaciones realizadas en la línea de educación y pedagogía, en educación formal básica y Media, durante los años 1999 y 2010*, con el objetivo de conocer el desarrollo de esta línea en cuanto a: tendencias educativas y pedagógicas, aportes en educación y pedagogía, temas trabajados, problemáticas exploradas, conocimientos develados, enfoques o procedimientos y conclusiones. En relación con las tendencias hacen una separación entre educativas y pedagógicas. “Al referirse a las tendencias educativas se hace alusión al conjunto de ideas, que se orientan en una dirección específica, referida a las concepciones de educación y del currículo como elemento mediador entre la teoría educativa y

su práctica” (Pírela, 2006, p. 75)´ (Cuesta y Peña, 2014:48). Y, “[...]el concepto de tendencias pedagógicas se emplea para referirse a diferentes modelos y escuelas que se imponen o predominan en la forma de transmitir los conocimientos, las herramientas o estrategias empleadas o cuestionadas.” (Cuesta y Peña, 2014:49).

Entre las tendencias educativas para los documentos antes del año 2000, Cuesta y Peña (2014) identifican la preocupación por los ambientes educativos y de aprendizaje, el lugar de la escuela, el aprendizaje de matemáticas y la educación ambiental; en el año 2010, “se aprecia una tendencia por indagar cómo se han originado algunos procesos al interior de la educación tales como el inicio de la preescolarización y el saber matemático, el proceso histórico de la escuela y las implicaciones de su incursión en la vida del campo, el significado de algunas áreas y características al interior de las mismas como el caso de las ciencias sociales y la artística, así como el surgimiento e influencia de los conceptos de calidad en la educación.” (Cuesta y Peña, 2014:66). En relación con tendencias pedagógicas, en el primer grupo de documentos identifican como tal las cuestiones entorno a: la importancia de la pedagogía, el lugar del educador, la pedagogía activa y lúdica, el entorno sociocultural y formación política; en 2010, “En los trabajos se aprecian diferentes temáticas que enriquecen el saber pedagógico y que hacen parte de las disciplinas de aula, como es el caso de las ciencias sociales, las artes, el uso de las Tecnologías de la Información (TIC).” (Cuesta y Peña, 2014:81).

En la investigación de Maestría en Educación, González *et al.* (2012) realizan la revisión de 308 documentos presentados al premio compartir al maestro en el área de ética y valores humanos, analizándolos a la luz de unos referentes conceptuales y tres áreas de análisis: ámbito de preocupaciones del área, las experiencias y posturas privilegiadas, y las tendencias y corrientes pedagógicas que subyacen a cada propuesta; de las cuales derivan tres artículos. El tratamiento que le dan al término de tendencias pedagógicas es indistinto de enfoques y

corrientes, y lo comprenden en cuatro grupos de pedagogías: con orientación crítica, de corte constructivista, que siguen un horizonte social y cultural y, de otros tipos que por su definición no se pueden categorizar en los anteriores grupos. Tendencias pedagógicas refiere a aquellos discursos o prácticas que han resultado eficientes en algunos contextos y son usados en otros y por ello son tendencia. Finalmente, concluyen que las tendencias más referenciadas en los documentos fueron pedagogías de corte constructivista.

Pirela (2006) expone los resultados del proyecto de investigación que analizó los diseños curriculares de las escuelas de biotecnología, archivística y ciencia de la información de ocho (8) universidades, seis (6) en México y dos (2) en Venezuela, para verificar si sucede una posible transición de lo que denominan la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento, la comunicación y el aprendizaje y cómo se han implementado las tendencias proyectadas para la educación superior. Dichas tendencias son los planteamientos de instituciones (UNESCO y La Comisión Nacional de Currículo de Venezuela) y otros autores para la educación superior, con las cuales se comparan los currículos de las universidades para identificar presencia o ausencia de dichas directrices. Comprenden cuatro tendencias: el currículo como teoría pedagógica que se vuelve acción para garantizar el aprendizaje y el desarrollo, la implementación del enfoque por competencias, la necesidad de garantizar la pertinencia y la calidad en los planes y programas y, la introducción de TIC como eje del conocimiento y conductora de procesos de aprendizaje.

En este trabajo, tendencia educativa se define como “[...] el conjunto de ideas que se orientan en una dirección específica, referida a las concepciones de educación y del currículo como elemento mediador entre la teoría educativa y su práctica [...] las tendencias no son solo las orientaciones que ya están señaladas en los diseños curriculares de las carreras y que definen una determinada racionalidad educativa y social, sino, también, las ideas que sobre el futuro de la educación superior manejan actualmente los expertos” (Pirela, 2006:76). Esta definición deja por

fuera toda concepción de la práctica educativa misma, y se restringe a los lineamientos y directrices que se imponen o se adoptan institucionalmente o por agentes externos.

En conclusión, de la revisión adelantada se puede mencionar que: en la investigación de Cuesta y Peña (2014) es explícito lo que comprenden como tendencias educativas y tendencias pedagógicas, las primeras refieren a las cuestiones entre lo que se teoriza para la educación y lo que sucede en ésta (prácticas), mientras las segundas tratan directamente al quehacer del docente, sus concepciones y estrategias de enseñanza. Los otros estudios, con menor rigor definen tendencia como aquello que sucede en la práctica educativa y pedagógica, que caracteriza, no sólo la labor de un docente, sino que se manifiesta en diferentes escenarios, señalando algo que toma fuerza. Para lo pedagógico, se infiere que se comprende como el lugar paradigmático, teórico o conceptual desde el cual los docentes comprenden su quehacer y de allí desarrollan sus estrategias de enseñanza.

En cuanto a metodologías, la mayoría se ubican en el paradigma hermenéutico, y por tanto emplean métodos de investigación cualitativos como investigación documental, estados del arte, método descriptivo-comparativo, sin embargo, la investigación de los premios compartir de González *et al* (2012) incluyen métodos cuantitativos para caracterizar la masa documental.

1.3. Problema de Investigación

En investigaciones académicas es necesario poner de manifiesto que a todo trabajo subyace una cuestión que es problemática, pero preferiblemente en relación con la misma academia. He de salirme primeramente de esta condición, porque la necesidad que guía este trabajo es personal, y lo problemático es inicialmente la urgencia de contar con rutas de análisis e interpretaciones, categorizaciones (que jamás se asumen como últimas), elementos para comprender e ir organizando este complejo campo de la pedagogía en el país para mí como

especialista en pedagogía. En palabras de Chávez, Deler y Suárez (2009:1) “El problema de establecer corrientes y tendencias es puramente convencional y sólo se hace para facilitar al estudioso un esquema de organización de la realidad, que siempre es relativo, pero necesario.”

Dicha necesidad de organización es precedida por el caos; teorías de aquí y de allá, amplias críticas, conceptos que se entrelazan, muchas opiniones, transformaciones históricas, relatos de múltiples experiencias y un sinnúmero de conocimientos referidos a la pedagogía que requieren estructurarse en una propuesta de comprensión de lo que sucede en los escenarios educativos hoy. Surge entonces, la pregunta por lo que es tendencia en pedagogía, evitando la connotación de “el último grito de la moda” o “lo nuevo” para acogernos a él, y mejor ubicarnos desde la problematización de lo que sucede en los colegios y escuelas y analizarlo desde otro lugar de investigación poco frecuentado.

La cuestión inicial que guía la presente investigación es si es posible asegurar que la pedagogía en los espacios educativos tiende hacia alguna dirección, rumbo o características determinadas. Es decir, preguntar si hay tendencias en pedagogía actualmente, que, en caso afirmativo, conlleva otro interrogante, qué se considera como tal, y de allí, cuáles discursos y prácticas pedagógicas cumplen con tales parámetros.

En dos sentidos es posible asegurar que podemos hablar de tendencias. El primero, es desde las imposiciones a la educación, de orden político, económico y social, que se extienden a todas las regiones del país que inciden directamente sobre la práctica docente; tales directrices ya señalan tendencias que seguramente obedecen a otras de orden supra e internacional. El segundo, las condiciones sociales y culturales del país no son homogéneas a cada rincón, pero sí son semejantes en sectores, clases sociales, regiones y/o comunidades, lo cual indica que existen condiciones y necesidades similares ante las cuales la educación ha tenido que responder,

favoreciendo que determinadas cuestiones y propuestas pedagógicas tomen fuerza en varias instituciones, regiones, sectores o clases sociales paralelamente.

Con este supuesto, la pregunta de investigación es ¿Qué es una tendencia pedagógica actualmente y cuáles se identifican como tal en las publicaciones de las revistas *Nodos y Nudos* y, *Educación y Ciudad* entre los años 2010 a 2015?

1.4. Justificación

El programa de la Especialización en Pedagogía, en cada uno de los seminarios, se ha planteado el objetivo de complejizar el discurso de la pedagogía como campo de producción de saber y comprenderlo como un objeto de estudio que merece dedicación académica para superar la idea pragmatista que ha envuelto la labor docente en el país y abrir camino para su reflexión. Se procura fundamentos epistemológicos para la pedagogía, algunos tomados de otros campos del conocimiento y otros desde la práctica misma; también, conocer las transformaciones del concepto de pedagogía en el mundo occidental y en el país; cuestionar el lugar de los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje, las instituciones, el conocimiento o saber, los discursos, las tensiones de poder y la sociedad; y, se plantean tipos y métodos de investigación que le son propios y afines a la pedagogía, ya que confluyen conocimientos producidos en la academia a través de la teorización y la investigación, y aquellos que poseen y construyen los sujetos que participan en el acto y el hecho educativo.

Es en este escenario académico de debate y construcción permanente sobre la pedagogía en el cual surge la pregunta de este trabajo, qué ha sido tendencia durante los últimos cinco años en Colombia, cuestionando en sí mismo qué puede considerarse una tendencia pedagógica, cuáles clasifican, qué papel juegan en las escuelas y cuál es el lugar de los sujetos de la educación. Este trabajo contribuye al ejercicio de complejizar el campo de la pedagogía a través del análisis de la

producción docente y la reflexión de su lugar como pedagogo, cuestionar el lugar epistémico detrás de cada discurso y práctica pedagógica que es tendencia, y retomar el trabajo previo de maestros e instituciones que han abordado el tema de forma juiciosa y rigurosa para guiar el estudio aquí expuesto.

Adicional, este trabajo no se pretende absoluto sobre la definición que se construye de tendencias pedagógicas, pero si se orienta a favorecer la construcción de delimitaciones conceptuales que una disciplina y campo de conocimiento debe proponerse frente al uso de términos como: enfoque, corriente, modelo y tendencia; y para nuestro caso, con el respectivo apellido pedagógico o pedagógica. El trabajo tiene razones de tipo expositivo para contribuir al debate educativo y pedagógico en el cual muchos participan, especialmente al inscribirse en el énfasis temático en pedagogía de la especialización en pedagogía.

Para el caso específico de Colombia, es preciso preguntarnos si la pedagogía ha tenido una dirección o alguna influencia marcada que la oriente y la lleve en sentidos específicos, teniendo en cuenta la historia y el acontecer político, económico y social del país en los últimos cinco años que han marcado los discursos y las practicas pedagógicas, y así mismo los trabajos realizados en el campo de la pedagogía. Se trata de retomar el trabajo docente y su producción académica durante los últimos años con el objetivo de revisar las huellas que se han marcado y con un análisis retrospectivo, pero con intenciones prospectivas responder la pregunta ¿qué ha marcado tendencia en pedagogía en los procesos educativos?

Sin ánimo de ignorar la historia de la pedagogía en el país, que permitiría un análisis de otro tipo a estos discursos y prácticas emergentes que se han instalado en la escuela, el objetivo del presente estudio es prospectivo, comprender qué sucede ahora lo cual quizá sentará las bases para futuros escenarios pedagógicos. De esta investigación pueden tejerse futuros estudios que

desde un enfoque en la historia se propongan comprender el presente de las tendencias pedagógicas en el país.

Hay un interés por analizar cuál ha sido el trabajo que se ha realizado por los docentes y ha sido objeto de investigación y publicación en las revistas de pedagogía. Evidenciar los discursos y prácticas pedagógicas que circulan, impactan y se prolongan en el ejercicio de la enseñanza en el país y que han sido expuestos (objetos de investigación) en la Revista *Nodos y Nudos* de la Universidad Pedagógica Nacional y la Revista *Educación y Ciudad* del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, como espacios de divulgación del trabajo y la reflexión de los maestros y maestras en el país que permitirá acercarnos a las comprensiones construidas desde la academia y las políticas públicas que se han dado para la educación y la práctica de la labor docente, durante los últimos cinco años.

El valor de las preguntas formuladas, así como de sus múltiples y variadas respuestas, para la Especialización en Pedagogía, el énfasis temático y el campo de la pedagogía en el país, radica en la propuesta de establecer criterios históricos, contextuales y conceptuales para dar cuenta de qué es o qué podemos comprender como tendencia pedagógica actual y discutir la volatilidad del término, siendo un aporte a la discusión conceptual de la pedagogía. Adicional, es importante permitir que hablen dichas tendencias, que como señala Padrón (2007), éstas surgen para responder a nuevos problemas o replantear anteriores como nuevas propuestas de solución y nuevas vías de exploración.

A nivel micro, se retoma el trabajo de profesionales que hacen y piensan la pedagogía como un ejercicio importante y necesario para fortalecer y aprovechar el trabajo pedagógico. Análisis macro, permite ver los encuentros y diferencias, lo que es moda y lo que ha sido necesario en la práctica docente y su reflexión y, analizar qué concepciones de pedagogía hay en las publicaciones de las revistas. Este ejercicio, plantea algunas “bases” para reflexionar e

investigar sistemáticamente sobre las tendencias pedagógicas, lo cual aportará a la objetivación del campo al tiempo que otorga las condiciones de posibilidad para sumergirse en el acontecer pedagógico.

Finalmente, se trata de un objeto de investigación que se construye y reconstruye en la misma investigación, que lo ubica en el paradigma hermenéutico y como método resulta adecuado un análisis documental, porque permite revisar e interpretar de manera rigurosa un cuerpo de documentos que refieren directamente a experiencias pedagógicas, identificar regularidades y tratarlas críticamente. Esto en el marco del reto para la investigación en el siglo XXI, cuando la producción académica en pedagogía cada vez es mayor: “[...] atrapar y dar sentido a ese cúmulo de información abierta y dispersa que se moviliza a gran velocidad y de manera digitalizada en la llamada sociedad de la información.” (Uribe, 2013:197).

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo General.

Analizar los discursos y prácticas pedagógicas que se movilizan en los espacios educativos y que han sido objeto de investigación de los docentes colombianos en los últimos cinco años, y determinar su identificación como tendencias pedagógicas actuales, mediante la investigación documental de las publicaciones de las revistas *Nodos y Nudos* y *Educación y Ciudad*.

1.5.2. Objetivos Específicos.

- Elaborar un análisis documental para categorizar los discursos y prácticas pedagógicas objeto de investigaciones de los docentes en el marco del concepto de tendencias pedagógicas actuales.
- Identificar categorías conceptuales, contextuales, temporales, políticas y culturales que permitan hacer una propuesta de definición de “Tendencias pedagógicas actuales” y los criterios de clasificación como tal.
- Hacer una apuesta comprensiva de hacia dónde tiende la pedagogía y la educación en el país con base en el análisis documental.

1.6. Marco Metodológico

1.6.1. Referente Epistemológico

Antes de describir el cómo se desarrollará esta investigación, es vital seguir las consideraciones dadas por Páramo y Otálvaro (2006) y reforzadas en el programa de La Especialización: el método de investigación y las estrategias se definen una vez se tenga claro la postura epistémica como investigadora de la que me valgo para aproximarme a la búsqueda de conocimiento, la noción de realidad y de verdad, mi papel en la investigación y cómo asumo el objeto de estudio.

La producción de conocimiento en pedagogía comprende multiplicidad de aspectos que le construyen y transforman, el devenir histórico que da forma al discurso y la práctica, las condiciones contextuales de un país demandan características particulares, y los sujetos que hacen, conocen, investigan y reflexionan sobre el discurso y la práctica pedagógica imprimen huellas en el mismo. La pedagogía se construye en las aulas, en el debate y la investigación, y se distancia de asumirse como una realidad acabada, estable y unitaria a la cual nos aproximamos para conocer.

Investigar en pedagogía y educación comprende dinámicas locales o microprocesos de la institución educativa, como lo denominan Huergo y Fernández (1999), que a su vez se enmarcan y responden a unos macroprocesos y marcos de referencia de la realidad de América Latina y, de Colombia principalmente; por lo tanto, debe concebirse en función de su historia, de su significado social e impacto cultural.

La pregunta de investigación alude a qué puede entenderse por tendencias pedagógicas actuales, lo cual es en sí misma una interpretación y comprensión del trabajo de otros profesionales docentes y pedagogos publicado en las revistas seleccionadas desde unos marcos

de análisis. En este ejercicio interpretativo juegan un papel esencial las nociones y experiencias previas de la investigadora y de quienes produjeron los documentos recopilados, pues otorgan un sentido y dirección particular a las construcciones que aquí se elaboren. En términos de Sandoval (1996), *es posible conocer* gracias a la subjetividad e intersubjetividad del investigador que se aproxima a una realidad humana, una realidad epistémica.

La comprensión de las tendencias pedagógicas actuales en Colombia no tiene una única forma de proceder, tiene la oportunidad de construirse, cambiar u olvidarse cada vez que se otorgan otros sentidos y significados por otro investigador o investigadores de aquí o de otro lugar, ahora o en otro momento. Una finalidad explícita de este estudio es abrir un escenario para el debate y la construcción de conocimiento, distinto de instaurarse como un conocimiento dado, con una única interpretación y que se considere universal y verdadero.

Con estas consideraciones, el objeto de estudio propuesto se enmarca en un paradigma hermenéutico, que de acuerdo con la comprensión que hacen Dobles, Céspedes y García, (1996:160) se entiende “[...]como explicar el sentido de algo o comprender y explicar lo que se esté tratando”, que en este caso es la pregunta por las tendencias pedagógicas actuales, a la luz de la interpretación de los discursos manifiestos en las publicaciones de dos revistas, “[...]en los cuales trata de establecer conexiones entre los puntos de vista desde los cuales se fundamenta un discurso y el punto de vista que asumimos para interpretarlo. [Se hace la salvedad que] Las conexiones o relaciones que podamos establecer en los discursos nos permiten comprender que hay muchas maneras de establecerlas y diferenciarlas, según sea el punto de vista a partir del cual se lleva a cabo la interpretación” (p. 162).

1.6.2. Método

En correspondencia con el objetivo y la naturaleza del objeto de investigación se concibe el uso de métodos cualitativos. Parafraseando a Bonilla y Rodríguez (2008), estos métodos

permiten captar el conocimiento, las interpretaciones sobre la realidad social que se estudia -el discurso y práctica pedagógica-, y es definida (la realidad) como un producto histórico, validada y transformada por los mismos sujetos -los maestros-; adicional, el carácter ideográfico de estos métodos “[...] busca las nociones, ideas compartidas que dan sentido [a las tendencias pedagógicas actuales]” (Ibíd:97).

Dar cuenta de tendencias pedagógicas actuales en el país durante los últimos cinco años, como aquello que está sucediendo de forma paralela en diferentes escenarios educativos en condiciones temporales y espaciales más o menos delimitadas, puede ser abordado desde diferentes métodos de investigación. Ir a los escenarios de la práctica, observarlos, escuchar y dialogar sobre lo que sucede allí, compararlos y hallar tendencias, puede ser uno de estos métodos; sin embargo, aquí se procederá de otra forma. Se identificará qué es tendencia a partir del discurso y la experiencia de maestros; experiencia que ha sido decantada, reflexionada y pasada por un proceso de escritura y publicación en revistas de pedagogía del país durante los últimos cinco años, contando con referentes académicos que han trabajado el tema de tendencias de forma rigurosa.

De esta manera, como método de investigación en ciencias sociales, se elige la Investigación Documental (ID) porque es de naturaleza hermenéutica y permite “[...] dar sentido a los complejos fenómenos sociales de hoy y contribuir a la producción de nuevo conocimiento en ciencias sociales.” (Uribe, 2013:197). La ID se entiende como un estudio metódico, sistemático y ordenado con objetivos definidos y documentos recopilados, contextualizados, categorizados y analizados, que sirven de base para la comprensión del problema, la definición o redefinición de nuevos hechos o situaciones sobre el conocimiento acumulado, la elaboración de hipótesis o la orientación a nuevas fuentes de investigación en la construcción de conocimiento (Uribe, 2013).

Uribe (2013) identifica cuatro características de la ID:

- Sirve a un propósito definido, la construcción de nuevo conocimiento, para este caso, respecto de tendencias pedagógicas actuales.
- Técnica que revisa qué se ha escrito y publicado sobre el tema de la investigación, cómo se ha tratado o ha sido abordado científicamente, cuáles son las tendencias que lo determinan.
- “[...] procedimiento riguroso que se formula lógicamente y que implica el análisis crítico de información relevante, documentación escrita y sus contenidos, sobre la base de una abstracción científica, que da lugar a documentos nuevos, los cuales, según su naturaleza analítica, pueden tipificarse de diferentes maneras. Dándole a la información una nueva vida [...]” (p.198).
- Actividad científica que sigue procesos inductivos (recolección y sistematización de los datos) y deductivos (interpretación y nueva construcción teórica) encuadrados en principios epistemológicos y metodológicos.

Alfonzo (1994, citado en Uribe, 2013), identifica dos tipos de ID según su naturaleza y profundidad, una de tipo informativa y otra argumentativa. Esta investigación se identifica de tipo argumentativa porque es esencialmente analítica y se planteó una pregunta-hipótesis que se propone resolver en la investigación, ¿qué puede considerarse como tendencia pedagógica actual? Y, según una clasificación por objetivos que ofrece Uribe (2013), las ID pueden dirigirse al desarrollo teórico para el planteamiento de nuevas teorías, o elaborar un estado del arte, compilaciones o revisiones bibliográficas; o, para este caso, se planea identificar *tendencias* en el área de estudio en particular -pedagogía- teniendo en cuenta la información documental publicada.

En relación con la rigurosidad y validez de la investigación, Hoyos (1999) menciona cinco principios que debe seguir toda ID:

- Finalidad: establece previamente unos objetivos para la investigación.
- Coherencia: Unidad interna del proceso investigativo en relación con las fases, actividades y datos.
- Fidelidad: Recolección de la información necesaria y transcripción legítima de los datos para garantizar transparencia y veracidad de la investigación.
- Integración: Evaluación cualitativa de cada unidad de análisis, núcleos temáticos y conjunto en general
- Comprensión: Asegurar la construcción teórica del conjunto, que permita llegar a conclusiones sobre el estado general de la temática analizada. En este caso particular no se pretende construcción teórica, pero si un análisis general de la masa documental para construir conclusiones sobre la pregunta propuesta.

1.6.3. Procedimiento e instrumentos

La lógica procedimental que guía el proceso de construcción del conocimiento de esta investigación se basa en lo expuesto por Uribe (2013) y Hoyos (1999) en que identifican tres y cinco fases respectivamente, conservando la lógica y el propósito de la ID en ambas propuestas.

1.6.3.1. Fase preparatoria y de recopilación.

Se orientó el trabajo de investigación, el camino a seguir por el investigador en función del tema abordado. Se planificó la búsqueda y se definió los pasos a seguir (método de investigación), así como el lenguaje que se utiliza a lo largo de la investigación (Hoyos, 1999). Esta fase comprende la recopilación y revisión de documentos relacionados, levantamiento de antecedentes, quién ha investigado el tema y qué se ha dicho al respecto (Uribe,2013).

En esta fase también se explicitó y precisó ¿qué es lo que se va a investigar y por qué? (Sandoval, 1996) como etapa de formulación o preparación de la investigación. Incluyó la búsqueda de artículos de investigación y trabajos de grado de diferente nivel académico para documentarse al respecto de otros trabajos que abordaran la temática, conocer cómo lo realizaron y que parámetros conceptuales utilizaron.

Siguiendo a Dobles *et al.*, (1996), el punto de vista que se asumirá para interpretar la masa documental parte del análisis al trabajo riguroso realizado por Jesús Palacios con *La cuestión escolar* en 1979 y el de la Revista Cuadernos de Pedagogía en 1996 con su número 253 dedicado a “Tendencias Educativas Hoy”. Estos documentos se relacionan, ya que el segundo retoma a Palacios y en un ejercicio de revisión, análisis y categorización identifican tendencias en el escenario educativo y pedagógico. Finalmente, la recopilación de la masa documental comprendió el total de números las dos revistas seleccionadas entre los años 2010 a 2015; un total de 224 artículos, 121 de la Revista *Educación y Ciudad* y 103 de la Revista *Nodos y Nudos*.

Primero, la Revista *Educación y Ciudad*, promovida por el IDEP, indexada en Publindex – Colciencias, Categoría C y en Ulrich’s y EBSCO. “Es una publicación educativa de carácter científico, cuyo público objetivo, es la comunidad científica de maestros y maestras e investigadores, en educación y pedagógica de la ciudad, la región, el país, y otras latitudes.” (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 2016, párr. 1). Nació en 1997 y actualmente tiene una periodicidad semestral. Entre sus objetivos está: la reflexión y debate sobre la educación y sus desafíos, la difusión y socialización del conocimiento educativo y pedagógico producto de los resultados de investigaciones y ensayos, y consolidación de la comunidad educativa comprometida con este campo.

Segundo, la Revista *Nodos y Nudos* es una publicación patrocinada por la Editorial de la Universidad Pedagógica Nacional, “[...] pensada como un medio para el fortalecimiento de

comunidades de saber pedagógico, colectivos de maestros, redes pedagógicas, investigadores y demás miembros de las comunidades educativas nacionales e internacionales.” (Universidad Pedagógica Nacional, 2016, párr. 1). De periodicidad semestral, la revista publica textos relacionados con las prácticas que se realizan en los centros educativos, para difundir las experiencias, reflexiones y debates sobre el maestro, la escuela, la formación y las políticas educativas.

1.6.3.2. Fase descriptiva-analítica-interpretativa.

Comprende la lectura y análisis de la información, haciendo una revisión cuidadosa y detallada de cada documento recopilado. Se establecen unas categorías de análisis previas y otras emergentes que permiten clasificar e interpretar cada documento, para finalmente identificar tendencias en los discursos pedagógicos.

Según Cázares, Christen, Jaramillo, Villagarzón y Zamudio (2000, citado en Uribe, 2013), la investigación documental depende de la información que se recoge o de la consulta de documentos, sin alterar su naturaleza (fidelidad), aportan información sobre una realidad o acontecimiento. El cuerpo documental para este trabajo son los textos elaborados por docentes y maestros expuestos en las revistas y periodo mencionado, y se conciben como publicaciones periódicas de carácter académico, que dan cuenta del trabajo pedagógico de los docentes en el país, en el sentido que expresan Calvo, Camargo y Pineda (2008), hacia el reconocimiento del maestro como productor de conocimiento-saber pedagógico, quien investiga y reflexiona su propia práctica.

Esta fase comprende tres momentos: Primero, los documentos se organizan mediante una matriz bibliográfica, un instrumento diseñado en Excel donde se relacionan y se seleccionan según pertinencia para esta investigación a partir de una breve descripción de cada uno y tema

tratado; del total de artículos se seleccionaron 154, 79 de la Revista *Educación y Ciudad* y 75 de la Revista *Nodos y Nudos*. Segundo, se realiza un análisis de cada texto a la luz de unas categorías de análisis previas (núcleos temáticos) y otras que emergen de la misma actividad, a través de fichas temáticas que permiten extraer apartados textuales del documento, ubicarlo según categoría y escribir las observaciones o comentarios de cada uno (Anexo B. Fichas de tematización). Esta categorización se pasa a una matriz Excel que relaciona los textos seleccionados (eje vertical) con las categorías de análisis, escritas en horizontal, permitiendo identificar regularidades, hacer comparaciones e interpretaciones en una lectura lineal y transversal (Anexo C, D y E. Relación de artículos según tendencia).

Las categorías de análisis iniciales son:

- Política pública: relacionado con las directrices para la educación según los gobiernos de turno o supranacionales, cómo dirigen, cuestionan o transforman el discurso y práctica pedagógica.
- Economía: evidencia relación con las dinámicas del mercado y cómo afecta o modula el quehacer docente.
- Contexto sociocultural: influencia de las condiciones locales y regionales sobre el actuar de los maestros.
- TIC: Actúa, cuestiona o reflexiona sobre el uso o función de las tecnologías de la comunicación desde la pedagogía.
- Evaluación: la que piensa el docente para el estudiante, la que se piensa para sí mismo y a la que está sujeto como maestro.
- Ciudadanía: subyace el interés por la formación de ciudadanos, la moral y la ética en el mundo.

“Hasta ese momento el proceso había sido inductivo; aquí se torna deductivo y hermenéutico que permite ofrecer relaciones y explicaciones, no sólo de tipo causal, sino contextual, con lo cual se logra la recuperación de los textos en su dimensión simbólica en una forma coherente e integrada” (Hoyos, 1999:38).

El tercer momento es la construcción de un texto que permite dilucidar los hallazgos, las comprensiones e interpretaciones a las que llegó el análisis documental por núcleo temático, identificando vacíos, limitaciones, dificultades y tendencias (Hoyos, 1999). Con el fin de presentar un estado actual de tendencias pedagógicas en las dos revistas seleccionadas, se recurre a los documentos guía y se discute con diferentes autores trabajados en la especialización en pedagogía.

1.6.3.3. Fase de comunicación de la información.

Según Alfonzo (1994, citado en Uribe 2013), la última fase de la ID es la redacción final del trabajo, que consiste en organizar los resultados, someterlo a evaluación mediante la revisión de estilo, coherencia y cohesión y levantar la versión final del documento; Hoyos (1999) comenta se debe divulgar la obra en forma oral y en forma escrita, y como trabajo de grado de especialización se someterá a una sustentación y la presentación escrita del mismo. La importancia de esta fase estriba en poner en circulación un nuevo conocimiento que permite la interlocución con otros grupos y comunidades académicas científicas (*ibíd.*).

1.6.4. Validación

Esta investigación contó con la orientación y asesoría de Gloria Orjuela, magíster en Educación de la Universidad Pedagógica y docente de la misma institución del programa de La Especialización en Pedagogía, quien desde su experiencia investigativa en este campo guio el presente trabajo de grado. Adicional, la validación de las conclusiones obtenidas se hace a través

de la revisión por un jurado asignado por el programa, integrado por un docente de La Especialización que participa del énfasis en pedagogía. Finalmente, el trabajo de grado es sustentado ante docentes y estudiantes del programa académico.

Capítulo II: Contextualización

Dobles et al. (1996) señala que la investigación cualitativa parte de un punto de vista que me permite interpretar la realidad a la que me aproximo. Dicho punto de vista está orientado por dos trabajos que han perseguido un propósito similar al de este, responder qué es tendencia en educación y pedagogía en determinado periodo de tiempo. El libro *La cuestión escolar* de Jesús Palacios, publicado en 1979 es el primer referente y le sigue la Revista española “Cuadernos de Pedagogía” con el número 253 dedicado a “Tendencias Educativas Hoy” publicado en 1996.

Esta contextualización ofrece una ubicación espacial y temporal de cada documento, expone puntos clave de cada uno y, posteriormente, dará cuenta de cuál es la concepción de tendencia y pedagogía que asumen; parámetros que guían las fases posteriores de este trabajo.

2.1. La Cuestión Escolar, Jesús Palacios, 1979

La Cuestión Escolar nace en medio de una oleada de discursos, críticas y propuestas frente a la educación tradicional que llenaron las estanterías de educación de miles de textos. Jesús Palacios, psicólogo para aquel momento, se encuentra con esta cantidad de páginas y autores que, en su conjunto, se alejaban de mostrar una visión unificada frente a la educación y complejizaron este campo, haciendo difícil la tarea de diferenciar los planteamientos serios de los simplistas. Emerge entonces, en términos de Palacios:

[...] un trabajo en que se ordenen y sistematicen los principales puntos de vista que nuestra época ha dado y está dando sobre la escuela y la educación; su objetivo primero es ordenar, clasificar y sistematizar las críticas a la escuela en el pensamiento contemporáneo; no pretende tanto dar una respuesta como poner un poco de orden en el confuso mar de las respuestas que ya se han dado. (Palacios, 2002:7-8).

Parte de una premisa, para finales del siglo XX *la escuela está en crisis*, en todos los sistemas y niveles de enseñanza. Expresa que en cada país (de cultura occidental) sus instituciones directoras de la educación invierten esfuerzos tratando de mejorarla, sin embargo, las críticas se movilizan en múltiples direcciones e involucran a todos los estamentos educativos, dejando un malestar generalizado en las escuelas (Palacios, 2002). La crisis responde a: condiciones de permanencia nefastas para los que enseñan y para los que aprenden, falta de espacio y material, organización burocrática, divergencia entre las exigencias institucionales y las necesidades individuales y sociales, y esencialmente, críticas a la denominada escuela tradicional (*ibíd.*).

El libro expone el problema de la crisis escolar *desde* las perspectivas críticas surgidas en el siglo XX provenientes de campos diversos (pedagogía, psicología, sociología), y en el interés por organizarlas, Palacios agrupa aquellos autores más representativos por encontrarse en una misma filosofía, o porque asumieron un punto de partida similar, se plantearon un objetivo en común, o por cercanía geográfica. Así, clasifica las críticas contemporáneas a la escuela en cuatro bloques que describen a continuación.

2.1.1. La Tradición Renovadora

Palacios (2002) reúne en este grupo los autores y principios que guiaron el Movimiento de Renovación Pedagógica que se desarrolla a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, aunque sus orígenes se remontan al siglo XVIII, razón por la cual Palacios la denominó la *Tradición Renovadora*. Con el interés en *reformar la enseñanza* este grupo

[...] no se limita a ser un simple movimiento de protesta y renovación, sino que, por la coherencia de sus planteamientos, la solidez de sus opciones y su prolongada extensión en el tiempo y el espacio es por derecho propio, una corriente educativa. (Palacios, 2002:25).

Contextualmente, esta *corriente educativa*, como le denomina, no emerge de manera aislada; Palacios (2002) asegura que se correlacionó con otras corrientes de tipo político, económico, social y filosófico, es decir, aparece como un afluente de una corriente más poderosa. Adicional, el interés reformador coincide con el afán de transformación de la sociedad después de la primera y segunda guerra mundial, y se asigna un papel clave a la escuela sensible a problemas sociales. Sus proponentes se soportaron en la psicología infantil de inicios del siglo XIX, en una nueva filosofía de la educación y un deseo de paz, los pedagogos de la Escuela Nueva vieron en la educación la oportunidad para asegurar una solución pacífica entre las naciones.

La Escuela Nueva también aparece como “[...] reacción a la actitud especulativa del idealismo y positivismo filosóficos y, sobre todo, como reacción a la escuela tradicional” (Palacios, 2002:27), porque “Cuando en una sociedad determinada persisten aún restos de una educación concebida para otro tipo de sociedad diferente, el conflicto es inevitable” (p.26) y el cambio en el mundo era evidente después del conflicto bélico.

Pedagógicamente, este movimiento “psicologiza” sus métodos y se plantea la adaptación de la escuela al niño como estrategia para reformar la escuela tradicional, llevarla del magiocentrismo al puericentrismo; cambiar la estructura piramidal, el formalismo y la memorización, el autoritarismo y la competencia, por una educación enfatizada en el valor y dignidad de la infancia, potenciar la actividad, la libertad y la autonomía, haciendo del maestro un auxiliar del libre desarrollo del niño. Los contenidos serían reemplazados por las manifestaciones propias que dicta la vida del niño, acentuando la experimentación, la imaginación, la intuición, y relegando lo racional.

La Liga para la Educación Nueva, en 1921, sintetiza la orientación de la Escuela Nueva:

Preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia, respetar y desarrollar la personalidad del niño, formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño, en particular mediante el trabajo manual, y la organización de una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación y la preparación del futuro ciudadano, de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano. (Mialaret, 1968:33, citado por Palacios, 2002:29).

Palacios asegura que los cambios metodológicos no alcanzaron las clases sociales bajas ni sectores rurales, por lo que la tradición renovadora se caracterizó por ser un movimiento elitista. Con la mirada en la actualidad, esta característica aún es visible entre las propuestas pedagógicas, la infraestructura y los recursos de la enseñanza entre las instituciones de educación de las clases sociales altas y las bajas, seguramente como herencia del Movimiento de la Escuela Nueva.

2.1.1.1. Breve revisión de exponentes de la Escuela Nueva.

Las ideas de Rousseau son una “[...]respuesta a la necesidad de formar un nuevo hombre para una nueva sociedad.” (Palacios, 2002:39). Palacios señala que el principal descubrimiento en el Emilio es la existencia del niño como un ser independiente distinto del adulto y sujeto a sus propias leyes de evolución según edad y estado de la vida. La educación clásica ignora esta existencia y por tanto desconoce su naturaleza, educándole de formas inadecuadas, centrada en conocimientos y racionamientos incomprensibles para el niño sin atender los intereses e intencionalidades propias del niño e imponiéndole los intereses adultos por la funcionalidad en la vida adulta. En esta ruta, Rousseau aboga por permitirle al niño ser niño, educación de los sentidos, sensaciones y acciones en los primeros años, y fomentar su deseo e interés por aprender.

El trabajo de Ferrière se enmarca en el Movimiento de la Escuela Nueva y tuvo representantes en cada continente (Dewey en Estados Unidos, Montessori en Italia, Decroly en Bélgica). Palacios (2002) expone a Ferrière, como un autor crítico y profundo, que ve en la obediencia pasiva de la escuela tradicional el sustento de la guerra y el conflicto bélico. Las dificultades educativas que acusa Ferrière están en la brecha entre teoría y práctica, y argumenta que el único medio para la práctica pedagógica de la *escuela activa* es guiarse por el método científico, edificando una teoría desde la experiencia práctica. Esta postura saca a la luz otro problema, la urgencia de un nuevo tipo de escuela que forme un nuevo tipo de maestros que requiere la escuela activa. Sin métodos preconcebidos este autor pondera la acción y la experiencia, y la función del maestro es indispensable para guiar el proceso y acompañar al niño.

Para Palacios (2002), el principal aporte de Piaget fue su interés por los medios necesarios para llevar al acto las propuestas de la Escuela Activa. Esta preocupación parte de considerar que la psicología y la pedagogía van unidas, porque concibe que todo problema pedagógico implica un problema relacionado con la inteligencia y el aprendizaje, sin embargo, ambos campos de conocimiento se encontraban atrasados frente a las demandas que la educación les planteaba, y la pedagogía como ciencia directriz de la educación no había emprendido un cambio en los métodos, programas y planes. La teoría piagetiana, según Palacios (2002), se erige sobre el principio de la manifestación humana como resultado de la relación de cuatro aspectos: la maduración (del sistema nervioso), la experiencia (encuentro con el mundo físico), la transmisión social (crianza y educación), y el equilibrio como principio de desarrollo mental. Palacios (2002) rescata tres aspectos a tener en cuenta para una reforma educativa según Piaget: los métodos se deben adaptar a las etapas del desarrollo con base en la psicología evolutiva y permitir la búsqueda espontánea del niño para que las verdades de la realidad sean reinventadas por éste y no recibidas a través de lecciones sin valor para sí mismo; la reforma a la educación no

la hacen los teóricos sino que se gesta en la acción renovada de los maestros quienes se enfrentan a la falta de preparación psicopedagógica, la ignorancia sobre la importancia de su lugar en la educación y sus pasividades, y la pobre valoración social que reciben; por último, los padres, quienes pueden otorgar poco valor a estas propuesta de Escuela Activa al restar importancia al juego, la manipulación y la construcción por sí mismo del niño.

Freinet fue fundador del Movimiento de la Escuela Moderna, cuyas ideas consolidaron transformaciones para la escuela después del primer fracaso de la Escuela Activa que se dio con la Segunda Guerra Mundial. Para Freinet los primeros movimientos fracasaron porque sus fundadores teorizaban desde otras disciplinas distintas al ser maestro, y si bien lanzaron una semilla de cambio, éstos no sabían cómo hacerla germinar sin la experiencia del enseñar. En el sustento de las propuestas de Freinet, Palacios (2002) encuentra dos aspectos clave: fundamentación desde la psicología centrada en el niño, el movimiento y sus capacidades, y concede valor a la *práctica pedagógica* por encima de pruebas y teorías como dadora de conocimiento para la enseñanza. Freinet concibe una escuela al lado de la vida y el cotidiano, que integra los problemas y realidades que allí se presentan persiguiendo la preparación para la vida trabajadora; el educador es esencial en este proceso.

Como cierre de este grupo, Palacios (2002) presenta el trabajo de Wallon al cual asume como la etapa madura del movimiento reformista de la Escuela Nueva, por exhibir la evolución de la nueva escuela y los análisis en relación con su papel social. La explicación psicológica de Wallon expresa que el desarrollo del niño es posible y también limitado por tres factores conectados y en movimiento: el fisiológico, el psicológico y el social. El conflicto o momentos de crisis por los que transita el niño reestructuran el desarrollo y ponen en evidencia los recursos con los que dispone y los que le demanda el medio, y en ese discontinuo y dialéctico recorrido el niño va evolucionando. Entre sus críticas más importantes se encuentran: la nueva pedagogía

tuvo una actitud reactiva y oposicional frente a los defectos de la educación tradicional, que lideró críticas y ofreció “remedios” sin detenerse a hacer un análisis sensato de las condiciones que habían hecho posible tal forma de educación; pedagogía individualista subyacente, que representó imaginar al niño de cualquier manera y crear un mundo artificial para este y luego lanzarlo a un mundo complejo cultural y técnicamente sin la orientación del docente; necesidad de superar la actitud oposicional entre lo social (impuesto por la escuela) y lo individual (libre) que llevó a la pedagogía al otro extremo, el individual que pone a cada niño en el centro de la educación sin procurar comprender e integrarlo. Para Wallon, el lugar del maestro es vital porque en la interacción con el alumno este le guía, lo apoya y lo pone en contacto con cosas y experiencias que le interesan y motivan su desarrollo.

2.1.2. La Crítica Antiautoritaria

En este grupo, Palacios (2002) reúne autores y propuestas que abanderan una educación en y para la libertad, evidenciando la toma de partido en la antinomia autoridad-libertad que circulaba y gestaba crisis en los discursos y prácticas educativas. Aquí la preocupación no recae en los métodos sino en la necesidad de gestar un cambio de actitud por parte del maestro y, especialmente, de las instituciones para favorecer nuevas relaciones y posibilidades. Adicional, la finalidad de la educación sufre cambios dada la participación de autores del campo de la psicoterapia, que le llevan de ser un proceso de transmisión de conocimientos a concebirse como una actividad terapéutica o profiláctica. En relación con los autores, Palacios (2002) hace la salvedad que, si bien entre ellos hay diferencias, para el documento se les reúne porque todos colocan la libertad como medio y fin de la educación.

2.1.2.1. Breve revisión de exponentes de la Crítica Antiautoritaria

Ferrer propone una escuela que le permita al niño desplegar su naturaleza con docentes que favorezca en desarrollo en lugar de obstruirlo. La Escuela Moderna de Ferrer se diferencia de la Escuela Nueva esencialmente por el papel social que le concede y su crítica al abstencionismo de la nueva pedagogía a integrar la problemática político-social. Sus propuestas se materializaron en la Escuela Moderna de Barcelona que sirvió de inspiración a otras escuelas; siguió dos objetivos esenciales: proporcionar formación integral a los niños que intente no disociar el trabajo manual del intelectual y ayudarlos a través del logro de su emancipación, liberándolos de la ignorancia, supersticiones y domesticación del orden imperante. Palacios (2002) sustenta que para Ferrer la ignorancia estaba en la base de las desigualdades sociales y los antagonismos de clase, que, guiada por la razón artificial dada por la iglesia, la patria o el grupo social, implanta ideas falsas que dividen y someten a los hombres; aquí la ciencia y la razón son esenciales para liberar al niño de tales ideas y permitirle guiarse por la razón natural de la solidaridad y la libertad entre los hombres.

Palacios (2002) considera que Neill es un autor difícil de ubicar en alguno de los grupos, sin embargo, decide situarlo en la Crítica Antiautoritaria porque su pensamiento, materializado en los cincuenta años de experiencia que lideró con la escuela Summerhill, representan la crítica radical a la escuela, siendo la libertad su principio y razón de ser. La escuela de Summerhill según el mismo Neill, surge como una respuesta al problema educativo, hijo del problema social que propaga el sistema capitalista a través de la segregación, apartando escuelas para ricos y escuelas para pobres. De esta manera, Neill se niega a servir a este sistema y se plantea crear un modelo de pequeña sociedad en la cual la escuela escape del capitalismo; Summerhill, la cual “es un internado de 50 a 70 niños de ambos sexos de cuatro a diecisiete años; es una escuela autónoma, que no depende fundamentalmente más que de sí misma.” (Palacios, 2002:190).

Palacios (2002) señala que Neill se proyectó una escuela que se adaptara al niño, a sus motivaciones, tipo de vida e intereses, y no al contrario; una escuela cuya esencia es la libertad que no ejerce presiones sobre niño y deja que se forme sus propios ideales y normas de vida; y si hubiese un lema para Summerhill sería “Vive y deja vivir”, agrega Palacios (2002).

La exposición del trabajo de Rogers parte de la salvedad de su profesión como terapeuta de cuya experiencia surge la *psicoterapia centrada en el cliente*, cuyos planteamientos centrales dan forma al punto de vista de Rogers para la educación, la *enseñanza centrada en el estudiante*. Par Rogers, “El ser humano tiene la capacidad, latente o manifiesta, de comprenderse a sí mismo, de resolver sus problemas de modo suficiente para lograr la satisfacción y la eficacia necesarias a un funcionamiento adecuado” (Rogers, 1967: 28; citado por Palacios, 2002:213). Esta capacidad se logra en contextos de relaciones humanas positivas, de confianza y de valorización del yo, y por ello la relación terapéutica y educativa debe procurarse este ambiente. Entre los principios básicos del aprendizaje Rogers señala: la confianza en las potencialidades humanas para el aprendizaje; la pertinencia de los contenidos enseñados vistos para el sujeto como importantes para sus objetivos y no amenazantes con su estructura; aprendizaje participativo en el que el sujeto decide su curso y vive los resultados de la elección; el aprendizaje es más perdurable si abarca la totalidad de la persona y no solo su intelecto; autoevaluación y autocrítica que facilita la independencia y autonomía; y, el aprendizaje social más importante es el aprendizaje del proceso de aprendizaje. Hasta aquí, Palacios (2002) hace hincapié en que la enseñanza no tiene lugar, porque para Rogers la relación educativa está centrada en el aprendizaje, pues es absurdo asumir que lo enseñado es idéntico a lo aprendido.

Para Palacios (2002) este subgrupo, con Lobrot, Oury y Vásquez plantea un lugar de análisis de los fenómenos educativos que va más allá del énfasis en lo individual, como lo hacen los autores precedentes, y se concentra en lo grupal e institucional porque su carácter polisémico:

comprende estructuras, reglas, significados, fuerzas que operan explícita o implícitamente, y porque el individuo se forma en relación con lo que sucede en el plano institucional. Palacios (2002) puntualiza que el trabajo de los pedagogos institucionales se centra en el esfuerzo instituyente frente a la inercia de lo instituido, es decir, en las actividades que emprenden quienes pertenecen a la institución para satisfacer sus necesidades de cara a las actividades y pedagogía establecidas.

El trabajo de Gérard Mendel establece la relación psicoanálisis y educación. Parte de la cuestión de la autoridad, como un fenómeno psicosociológico que vincula lo individual y lo social en perjuicio del más débil, el sujeto, y se trata de un ejercicio de violencia que, sin necesidad de utilizar la fuerza, se establece un dominante y un dominado. Para Mendel el problema de la autoridad tiene sus fundamentos en la caracterización del ser humano: durante sus primeros años de vida vive una impotencia motriz que le lleva a una dependencia de sus cuidadores, y posteriormente, busca seguridad en vínculos afectivos con otros seres o entidades, aspectos que le llevan al niño a someterse a autoridad materna, paterna y otra todopoderosa (Dios, Estado). La preocupación de Mendel frente al problema de la autoridad radica en el Ideal Tecnológico que ha guiado al hombre después de la revolución industrial, la eficiencia, competitividad y fuerza para la producción, el cual carece de todo poder ordenador humano para consagrarse puramente funcional y mecanicista, que infunde en el sujeto la autoimagen de una máquina al servicio del proceso. Esta nueva autoridad instaura una crisis de valores y civilización que se hace manifiesta con la generación adolescente de aquel momento que ya no desea ser como el padre, sino que le rechaza y así mismo a toda la herencia cultural, instaurándose el ideal tecnológico en el inconsciente.

2.1.3. La Perspectiva Sociopolítica del Marxismo

Palacios (2002) caracteriza este grupo de autores como un tercer nivel de análisis en el que se va ganando perspectiva, ya que se ha pasado por el Movimiento Reformista que analiza al interior de la clase, pasando a la Crítica Antiautoritaria que sitúa los planteamientos fuera de la clase desde un nivel institucional, y ahora con la perspectiva marxista será un nivel social y político.

2.1.3.1. Breve revisión de exponentes de la Perspectiva Marxista.

Cinco aspectos clave de los planteamientos de Marx y Engels expone Palacios (2002) para dar cuenta de los fundamentos de la pedagogía socialista a finales del siglo XIX. Primero, la burguesía y la escuela capitalista sacrifican el desarrollo físico e intelectual de los niños para favorecer los intereses de producción y explotarlos en fábricas, contribuyendo a la pauperización moral e intelectual de los hijos de clase obrera y suscitando el imperativo de contribuir a eliminar la miseria del proletariado, satisfacer las necesidades vitales en la sociedad y humanizar al hombre. Segundo, propuesta de combinar producción y educación, con el cual Marx y Engels pretendían aumentar la producción y permitir el desarrollo pleno del hombre. Tercero, el trabajo combinado con formación para superar la división del trabajo como asiento de la división de la sociedad en clases y la enajenación del hombre por el trabajo que le demanda esfuerzo físico y le impide desarrollar su intelecto. Cuarto, propuesta de educación mental, educación física (relacionada con el cuerpo) y la educación tecnológica que instruya sobre los principios de los procesos de producción e inicie la manipulación de elementos de la industria; de carácter laico, dejando por fuera la influencia del Estado y la iglesia, y fundamentada en conocimientos de ciencias de verdades independientes. Finalmente, la relación hombre-sociedad, con la cual

aseguran que ni la transformación educativa precede a la social ni viceversa, por tanto, la escuela acompaña el cambio, pero no es la encargada de desencadenarlo o hacerlo posible.

Makarenko y Blonskij, educadores pedagogos soviéticos. Lenin consideró que la evolución de la revolución comunista sólo tendría lugar si la ideología burguesa se erradicara y se reemplazara por la comunista, para ello necesitaba que una élite intelectual inculcara la visión de proletariado a los trabajadores y campesinos. En la línea de las ideas de Lenin se ubica a Makarenko, sin embargo, la postura de Blonskij guarda mayor relación con teóricos anarco-comunistas Radovsky, entre otros, que intentaban forzar un proceso de cambios con la disolución del Estado y demás instituciones, entre ellas la escuela. Makarenko se opuso abiertamente a la pedagogía de la Escuela Nueva por no enfrentar con realismo los problemas reales de la práctica educativa, y en general a toda propuesta que no derivara de la práctica pedagógica concreta, oponiéndose a la paidológica, pues para Makarenko se trataba de hacer énfasis en los intereses y necesidades de la colectividad y la sociedad, que se encontraban por encima del interés individual. Para Blonskij se trata de una reorganización de la estructura escolar sobre la base de la industria, no de reformar la escuela tradicional.

La escuela para Gramsci es el aparato de cultura encargado de transmitir la experiencia de generaciones anteriores a las nuevas favoreciendo la adquisición de hábitos, y también de formar una generación que construyera la vida propia y colectiva de modo sobrio, garantizando el desarrollo de las capacidades y posibilitando que todos los niños sin importar la clase social proveniente asimilaran los conocimientos escolares. Para asegurar la neutralización de las diferencias de clase que impiden similares desempeños escolares, Gramsci enfatiza en parvularios que habitúen a los niños a la vida escolar y una escuela y educación igual para todos. Para Gramsci, señala Palacios (2002), todos los hombres son intelectuales porque todos piensan y en su obrar práctico construyen una concepción del mundo, sin embargo, no todos tienen en la

sociedad la función de intelectuales. Se trata entonces de que los intelectuales actúen como mediadores de la superestructura en la lucha por alcanzar el equilibrio e instaurar nuevas hegemonías, dirigir las masas activas.

En la crítica a la capitalista como aparato ideológico al servicio de la reproducción social, Palacios da cuenta de tres trabajos que se han hecho indispensables en todo estudio sociológico de la educación. Althusser, Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet. La escuela en la sociedad capitalista viene a reemplazar a la iglesia como aparato ideológico dominante, que se integra con la familia, para inculcar durante años la ideología dominante (moral, civismo, filosofía) paralelo con otras habilidades que impone (lengua, matemáticas, ciencia, literatura...). Palacios (2002) identifica básicamente para este grupo de autores la escuela es un instrumento de lucha de clases a manos de la burguesía usada para imponer y reproducir su ideología que organiza la fuerza de trabajo productivo; para lograr su máxima efectividad, la escuela debe ocultar este objetivo, y lo hace con presentándose como un medio neutro, laico y científicista que sólo transmite la verdad.

La Educación socialista para el futuro socialista con Suchodolski parte de decidir entre el sistema capitalista que reduce a la nada al individuo y el socialista que conquiste la libertad en todos los niveles y para todos los individuos. Su anhelo es la edificación de una sociedad socialista en que se incrementa el poder humano sobre las condiciones naturales y sociales de su propia existencia, es decir, un sistema construido por hombres y para hombres. El logro de este proceso está sujeto a la existencia de estos hombres capaces de llevarlo adelante, por ello es indispensable garantizar el desarrollo multifacético de la persona y que la pedagogía deje de esforzarse por ajustar al niño y joven a las condiciones del momento y lo forme según las necesidades del futuro. Para este exponente el problema no radica en responder por ¿cómo es el hombre?, sino ¿cómo debe ser?, es decir, que la sociedad construya un modelo de hombre que sirva a sus dinámicas y las potencialice al futuro.

2.1.4. Dos puntos de vista de América Latina

Palacios (2002) agrupa en este último apartado la propuesta de Freire y la de Illich por razones puramente geo-políticas, ya que por la particularidad de sus planteamientos no le resultó adecuado ubicarlos en alguno de los apartados anteriores. Adicional, considera que la esencia de estas dos propuestas, diferentes entre ellas, obedecen directamente a la ubicación, América Latina, y sus condiciones políticas, económicas, sociales y culturales, cuyo interés no radica en cómo mejorar la educación sino en cómo solucionar los problemas de analfabetismo generalizado. Recurriendo a las palabras de Freire, Palacios (2002) caracteriza América Latina como una sociedad producto de la colonización, empresa interesada en la explotación de la tierra y no permanecer en ella, en la cual la opresión y la cultura del silencio se imponen para garantizar el *statu quo* y controlar las masas populares.

Para Freire, señala Palacios (2002), su propuesta surge en Brasil, una sociedad en transición que contiene elementos de una sociedad cerrada jerarquizada y con el germen de una sociedad abierta orientada a la democracia. El objetivo del trabajo de Freire que no se limitaba a enseñar a escribir y leer, sino que se proponía despertar el espíritu crítico de un grupo social y liberarlos de la opresión, convencido que así llegaría la democracia a Brasil. Freire ve el analfabetismo como una situación que no es natural al hombre, un reflejo de la estructura social que existe en determinada situación social. Es producto de las sociedades cerradas en la que opresores se sitúan sobre el pueblo, establecen una artificial dicotomía entre el trabajo intelectual y el manual, e impera la cultura del silencio que imposibilita hablar al pueblo por su falta de espíritu crítico. Consideró que la educación es el principal partícipe y colaborador de la invasión manteniendo la relación de opresores y oprimidos, con educación de tipo bancaria, institucionalizada, que concibe al hombre como un banco en que cual se depositan o transfieren conocimientos y valores, negando la posibilidad de búsqueda del conocimiento de cada hombre.

Como opuesto a esta transferencia, Freire plantea la educación liberadora como verdadera educación, cuya piedra angular es la comunicación, un encuentro entre los sujetos que buscan nuevos significados, mediatizados por algo que les es común, de manera crítica, abarcando la comprensión del contexto y captando los condicionamientos socioculturales.

De otro lado, el objetivo de Illich está orientado a “prevenir” a los países que no han instaurado el modo industrial de producción para que no tengan que pasar el caos que dicho modo de producción genera, “[...] la sociedad destruida, la naturaleza desnaturalizada, el hombre desarraigado, la creatividad castrada, y el individuo enclaustrado en su aislamiento, su impotencia y su frustración.” (Palacios, 2002:557). Considera que las instituciones creadas por la sociedad para atender las necesidades de movilización, educación y salud, han significado más problemas que soluciones; por ejemplo, la medicina institucionalizada que crea más enfermedades con sus procedimientos y medicamento. La educación escolarizada a través de las escuelas por tanto cumple la función de iniciar a cada generación en los mitos de producción y consumo que sustenten la sociedad industrial, lo que será consumido antes será producido y todo lo producido será consumido. Consideran que además la educación aliena, cada vez que separa a las personas de la realidad social, política y económica y su vida cotidiana con familiares, y les hacen dóciles para que se ajusten a los imperativos del maestro, de la escuela, del jefe y de la sociedad misma, impidiendo que escapen del monopolio mismo de la escuela.

Sin embargo, Illich y Reimer aseguran que “[...] las experiencias verdaderamente educativas tienen lugar a pesar de las escuelas y no gracias a ellas.” (Palacios, 2002:566). Como alternativa, Illich y Reimer plantean el desmontaje de las escuelas, la desescolarización, la cual debe partir de comprender que el ritual que sigue la escuela ni acrecienta el aprendizaje ni disminuye la desigualdad social. Desescolarizar implica: abolir todo poder de una persona sobre otra, poner los recursos del entorno a disposición del aprendizaje autodirigido, permitir que cada

uno comparta sus conocimientos con el que desee sin validación de diplomas, redes educativas que posibiliten una nueva educación basada en el aprendizaje informal y el retorno a la responsabilidad individual sobre este.

2.1.5. Caracterización del trabajo de Jesús Palacios

El trabajo de Palacios en la “Cuestión Escolar” representa para este ejercicio académico un referente valioso por su estructura, propuesta y aporte teórico para la formación en pedagogía que se persigue. Es un trabajo riguroso, metódico y respetuoso de las formulaciones de los autores seleccionados, así como la equidad en el número de autores y dedicación por cada grupo, que entendemos como una intención de conceder el mismo valor a cada grupo tendencia.

Se procura fiel al texto o postura de cada autor que expone, y para ello usa los términos propios de cada uno y, recurriendo a citas textuales permite leer la esencia de cada uno de éstos. Entre su colección, hay autores de varios años atrás a la elaboración de la “Cuestión Escolar” así como contemporáneos a Palacios, cumpliendo los primeros un rol de “iniciadores” y otros de continuadores para cada grupo de tendencias educativas.

Es posible sentir la emocionalidad de Palacios con algunos autores, sin negar el enorme esfuerzo por presentar la esencia de cada uno de ellos. Por ejemplo, se percibió una admiración particular por el trabajo de Wallon y Ferrer en el grupo de Escuela Nueva y Activa.

La exposición de cada autor y grupo tendencia puede caracterizarse con los siguientes aspectos:

- Generalmente Palacios contextualiza al autor de forma breve en cuanto a la circunstancia política, social o académica en que se encontraban durante la construcción de sus planteamientos y/o en la que surtieron influencia. Se trata de un rastreo de las ideas que

les influenciaron y que decidieron continuar, tomadas de autores, instituciones o movimientos.

- Explicita los fundamentos de la propuesta de cada autor, evidenciando los referentes conceptuales y teóricos bases, al tiempo de presentar un marco general de la propuesta.
- Desagrega los planteamientos que hace cada autor para el campo de la educación propiamente y que son un reflejo de la propuesta general con precisiones para este campo.
- En algunos casos incluyó la lectura que hacían otros autores en referencia con los expuestos por Palacios (2002), y por su supuesto, las críticas que recibieron.
- Finalmente, un diálogo interno en cada grupo de autores que dilucidaba sus puntos comunes por los cuales Palacios les agrupa, pero también aquellos en los que diferían.

Después de esta cortísima caracterización, comprendemos que para Palacios (2002) *Tendencias en educación* cuenta con varias connotaciones. Ideas o propuestas de base (Reforma a la educación, la defensa de la libertad, la propuesta marxista y la latinoamericana) que direccionan, al tiempo que caracterizan, el trabajo de diferentes autores, de diferentes disciplinas, con diferentes experiencias y de diferentes lugares del mundo en una misma ruta. Otro sentido de tendencia se atribuye al trabajo por autores, podríamos decir, *los autores que fueron tendencia*, cuyos trabajos particulares dan cuenta esencialmente de cómo comprendieron el problema educativo, y a la vez, cuál fue el planteamiento para reformarlo, transformarlo, reemplazarlo o eliminarlo. Y una tercera, que entrelíneas menciona Palacios, los niveles de análisis con los cuales se pone la lupa sobre la educación: el individuo, el aprendizaje y la enseñanza; la relación entre los actores de la educación y el marco institucional; y, sociedad, educación y política.

Trayendo a colación a la Revista Cuadernos de Pedagogía (1996), que posteriormente expondremos, encuentra que estas tendencias educativas de la época se caracterizaban por:

representar un pensamiento pedagógico definido casi identificable con la obra de algún autor, reflejaban un movimiento de ideas y prácticas de ese momento a los que parecía dirigirse la educación progresista, se asumían como una posición alternativa a la pedagogía tradicional, aportaban una visión global de la educación (finalidades, métodos, prácticas, contenidos, papel del docente) y repercutían socialmente en el campo educativo.

En cuanto a pedagogía, el concepto guarda connotaciones particulares dentro de cada grupo o tendencia y también para cada autor. Así, para la Escuela Nueva la pedagogía partía de la concepción antropocéntrica del niño activo y de cómo aprende para modificar y ajustar los procesos de enseñanza; para los autores de la crítica antiautoritaria la pedagogía adquiere connotaciones políticas y sociales para la enseñanza y la formación de sujetos libres con capacidad de pensamiento, aspecto que se magnifica con la pedagogía marxista, en la cual los vínculos escuela-sociedad son clave para el desarrollo de un territorio; finalmente, en Freire e Illich, la pedagogía desborda los límites de la escuela y trasciende al escenario social completamente, pensados para educación de sujetos críticos y constructores de nuevas realidades sociales menos desiguales y más justas.

2.2. Tendencias Educativas Hoy, Revista Cuadernos de Pedagogía. Diciembre de 1996, No.

253

El monográfico de la revista inicialmente expone el escenario educativo en España, que logró un ascenso democrático dentro del siglo XX y permitió equilibrar el manejo de la educación, antes a cargo de sectores políticos y eclesiásticos, lo que consideraban poco favorable. Para la revista, el monográfico sobre tendencias educativas surge con la necesidad de sumergirse en las ideas y prácticas pedagógicas para aclarar, en 1996, dónde se encuentra la educación en España y hacia dónde se dirige. Aseguran tener razones de tipo expositivo, para

contribuir al debate educativo y pedagógico. Como referente académico recurren a La cuestión escolar, de Jesús Palacios, asumido como un documento expositivo y descriptivo que reunió las corrientes de pensamiento que en aquel entonces representaban posiciones críticas y progresistas en educación, algunas como pretensiones y otras llevadas o surgidas de la práctica escolar, algunas nuevas y otras de larga tradición.

Hacen hincapié en que identificar como tendencia educativa y pedagógica determinada corriente de pensamiento no significaba que la educación se convertiría en aquello expuesto en la obra de Palacios, argumento que compartimos y asumimos para este trabajo. Denominarlas tendencias es una forma de indicar que esas posiciones de pensamiento alternativas se constituían en “líneas de fuerza” que trataban de reorientar el proceder educativo, aunque veinte años después sólo lograran pequeñas fisuras en la pedagogía dominante. Este “impacto”, influencia o fuerza de tales tendencias sobre la educación en los años posteriores debe comprenderse en el marco de los factores socioculturales, políticos e institucionales de la vida cotidiana, y así, señala el monográfico, es posible dar cuenta de en realidad hacia dónde ha tendido la educación.

Palacios (1996) escribe para el monográfico de la Revista y señala que las preguntas de aquel entonces eran (1979) ¿En qué dirección debía caminar la alternativa pedagógica? Y ¿Cuáles podían ser los referentes, los modelos? Sin embargo, señala que ese ya no es el debate para década del siglo XX, pues las propuestas educativas que han emergido y mantenido ya no se enfrentan a la escuela tradicional del 70, sino a una escuela reformada.

Los parámetros usados por Palacios en 1979 no les eran útiles para el monográfico dado los cambios en varios ámbitos: aumento y especialización de la producción pedagógica en las décadas del 70's y 80's; menor producción de discursos totalizantes sobre la escuela; menos autores emblemáticos; dificultad para reconocer líneas de pensamiento y práctica pedagógica que

señalaran hacia dónde debería ir la educación a finales del siglo XX; escasez de movimientos sociales en educación nacidas de la experiencia; aumento de propuestas de transformación y alternativas desde el mundo académico (más discursos y pocas prácticas); y, poca nitidez ideológica por asimilación del lenguaje progresista en todos los sectores y tendencias.

A partir de lo anterior, se plantean una pregunta clave, que también lo es para este ejercicio: ¿Existen hoy en el escenario educativo algo que podamos denominar tendencias pedagógicas? o ¿A qué podemos llamar en la actualidad una tendencia educativa? (Cuadernos de Pedagogía, 1996). En la tarea, identifican dos grandes categorías que les permitía organizar lo que se producía en pedagogía: las tendencias que se refieren al contexto social y pedagógico que se crean y recrean, y las tendencias como las líneas del discurso y práctica en que se concretan diversas propuestas pedagógicas como respuesta a dichos contextos. Aclaran, que estas tendencias no suponen una visión progresista o renovadora de la educación, ya que algunas son indudablemente conservadoras y otras que no representan novedad alguna, pero se mantienen en vigencia. También hacen la salvedad que el ejercicio del monográfico surge de una necesidad expositiva, pero puede convertirse también en una forma de oscurecer el orden de las cosas al hacer pensar que la realidad del discurso pedagógico se presenta obligatoriamente con estas divisiones y fronteras.

2.2.1. Contextos

Reúne las tendencias que identifican o explican algunos de los contextos educativos más representativos: escuela tradicional, el neoliberalismo, la democracia, la extraescuela y las nuevas tecnologías. Estos escenarios se relacionan con los cambios y discursos de más alcance como los económicos, tecnológico y cultural del momento.

2.2.1.1. Escuela tradicional. Pasado y presente.

Trillas (1996a) expresa que,

“[...] escuela tradicional es un concepto extraordinariamente laxo y polisémico; es algo así como una expresión comodín. Tiene una función más connotativa que designativa, y sirve más para denostar que para denotar. Sus referentes reales no son muy claros, pero sí lo es que su función valorativa resulta, generalmente, de signo peyorativo.” (Trillas, 1996a:14).

Herencia del discurso pedagógico del movimiento de la Escuela Nueva, este comodín ha servido para nombrar el contramodelo de la escuela de cada una de las críticas educativas.

Entre algunas de las connotaciones, Trillas (1996a) menciona: escuelas que resultan obsoletas y anacrónicas a pesar de su existencia generalizada; la mayoría de las escuelas existentes cuya práctica es una amalgama de procedimientos incluso teóricamente y epistemológicamente contradictorios; las malas escuelas. Sin embargo, este autor considera que ninguna escuela encajará completamente en la lista de adjetivos negativos que se levanten para designar una institución.

2.2.1.2. Neoliberalismo. Estado, mercado y escuela.

Carbonell (1996) señala que la crisis mundial de 1973 se inicia una nueva etapa económica que motivó la reducción de la participación del Estado en la regulación de las necesidades sociales (incluida la educación), se reduce del gasto público, y la función económica queda a manos del mercado por encima de las directrices políticas. Se trata de la entrada del neoliberalismo, promulgando la eficiencia y eficacia del sector privado frente a la ineficiencia del sector público, por ello se orienta a la privatización de los servicios para la satisfacción de las necesidades y derechos de las personas. Este nuevo dogma implicó para los centros educativos descentralización y autonomía, en ocasiones más ficticia que real, y el interés del sistema sobre

la educación radicaba en su poder para reproducir los valores y pautas culturales que sostuvieran tal modelo económico, y no por los beneficios económicos que produjera, asegura Carbonell (1996). Las empresas fijan su atención en la educación capaz movilizar el sistema económico, interviniendo en la determinación de estándares para los docentes en relación a cómo y qué enseñar, y para los estudiantes qué deben aprender.

2.2.1.3. Democracia. La escuela, comunidad participativa.

Puig (1996) expone la tendencia democrática en la escuela que persigue crear un reflejo escolar de la democracia política. El objetivo es crear un contexto democrático en la escuela es preparar a los estudiantes para que sean capaces de asumir en el futuro las ideas y hábitos democráticos, así la escuela cumple un papel importante como instrumento para la reproducción, consolidación y optimización de la democracia. En esta tendencia aparecen unos dilemas: ¿la escuela debe preparar para la democracia o ser democrática? ¿debe mediar y reglar la participación o abrir los escenarios para la participación directa de todos sus miembros?

Puig (1996) encuentra ciertas ambigüedades y fracasos de la escuela democrática: es contradictoria porque defiende la participación y la autonomía pero es autoritaria y heterónoma; es una institución igualitaria que en cierto modo reproduce la desigualdad social porque garantiza sólo el éxito de una parte de la población; es respetuosa de las diferencias y garante de tolerancia, pero transmite actitudes discriminatorias sexistas, racistas y competitivas; proclama la necesidad de un aprendizaje crítico y creativo no obstante perpetúa los estilos verbales y memorísticos. En España, Puig (1996) asegura que la inclusión de los temas democráticos en la agenda escolar ha sido significativa, tanto, que para finales del siglo XX los temas eran la educación moral y cívica, la educación para la paz, la igualdad de oportunidades y la educación ambiental, todas cuestiones que plantean conflictos que le ha costado resolver teórica y

prácticamente a la sociedad española. Sin embargo, afirma que finalizando el siglo XX, la preocupación por temas relacionados con la escuela como comunidad democrática avanza lenta y frágilmente porque hay una tendencia a disminuir la importancia de este discurso en la escuela.

2.2.1.4. Extraescuela. Otros Ámbitos educativos.

En este grupo Trillas (1996b) agrupa una serie de tendencias que indican modalidades de educación que han emergido como respuesta a las múltiples demandas para la escuela y los cambios en la sociedad misma. Trillas (1996b) expresa que la educación extraescolar, ha existido siempre, pero la denominación “no escolar” parte del referente de “escolar”, evidenciando la hegemonía de la escuela. Dos sustentos de la extraescuela: las personas se educan más allá de la escuela y la familia (a pesar de lo obvio fue ignorado por las políticas públicas) y son experiencias, igual o más potenciales que las dadas en la escuela; y, La escuela no es necesariamente la institución más idónea para satisfacer cualquier demanda educativa.

Trillas (1996b) expone que a partir de los años sesenta los escenarios extraescolares proliferan en educación como respuesta a cuestiones de tipo social, económico, tecnológico, político, entre otros, que generaron nuevas necesidades educativas y, por tanto, nuevas estrategias pedagógicas para satisfacerlas. Para finales del siglo XX en educación extraescolar:

- Educación para el trabajo. Formación ocupacional, capacitaciones en las empresas.
- Formación y ocio. Acceso a la cultura sin fines académicos
- Educación social. Para personas que sufrieron condición de conflicto social.
- Extracurriculares. Adoptadas por la misma escuela: clase de arte y cultura.

2.2.1.5. Tecnologías. Educación en la era de la información.

Sancho (1996) indica que las tecnologías han sido incorporadas a todos los ámbitos (comerciales, industriales, culturales, de ocio, entre otros) transformando y acelerando procesos,

lo que conlleva redefinir las profesiones, trabajos y conocimientos requeridos. En la década del ochenta la mayoría de los países habían comenzado a implementar TIC en la enseñanza y contaron con características comunes (Sancho, 1996): confianza en la tecnología para revolucionar la enseñanza y solucionar problemas de vieja data, desdeñan el conocimiento acumulado en relación con la innovación educativa, toman distancia de los discursos que señalan los cambios que introduce el uso de TIC en educación.

Sancho (1996) argumenta que toda iniciativa para mejorar la educación, por pequeño o simple que sea el instrumento, siempre acarrea más cuestiones como, ¿quién diseñará los programas? ¿Quién y con cuáles criterios de selecciona la información? ¿Cómo van a beneficiarse de las TIC los niños que no escolarizados? Concluye que los problemas de la educación no se resuelven con más información, sino que acarrea la necesidad de arreglar otros problemas de fondo en la sociedad.

2.2.2. Respuestas

Reúne las concepciones y respuestas más relevantes frente al contexto educativo en España: psicologías, currículo, globalización, entorno, pedagogías críticas, diversidades y profesorado. Se resalta que los límites entre cada una de ellas son difusos en muchas ocasiones.

2.2.2.1. Psicología y Educación.

Expone la relación entre la psicología y la educación que ha estado presente, para garantizar el aprendizaje, evitar el fracaso escolar, cuestionar los objetivos de la educación, elaborar currículos, entre otras. Tras este interés, Sancho (1996) menciona seis posturas de la psicología que han contado con un referente de su “aplicación” o uso en la enseñanza y viven en la educación española:

- Psicología conductista. Planificación de la enseñanza a partir un programa de aprendizaje; criticado por reducir al estudiante a nivel de ejecutor, enfocarse en la acumulación de información e ignorar los aprendizajes divergentes.
- Escuela de la Gestalt. El aprendizaje por comprensión no se da por vía mecánica, se da vía intelectual y ello facilita la transferencia a otras situaciones.
- El psicoanálisis. Énfasis en la afectividad y aprendizaje, comprensión de las dificultades del alumno y tener en cuenta el entorno familiar.
- Dewey, Bruner y Freinet. Aprendizaje y la enseñanza desde la acción, la solución de problemas cotidianos, el descubrimiento del mundo del niño por sí mismo.
- El constructivismo. Referente emblemático de la reforma a la educación española del siglo XX (en Colombia también). El desarrollo y el aprendizaje son resultado de un proceso de construcción distinto de acumulación, absorción de experiencias o manifestación genética, en el cual los estudiantes deben participar activamente para reflexionar sobre su proceso de aprendizaje propio y sacar inferencias.
- El aprendizaje significativo de Ausubel. Docente interpreta los conocimientos previos del alumno y crear condiciones significativas de aprendizaje.

2.2.2.2. Currículo. Concepciones y prácticas.

En este grupo Rué (1996) expone la tendencia de la estructura curricular, la cual se manifestó de diferentes formas, proveniente de la tradición anglosajona, y adoptada poco a poco por países europeos. Menciona tres propuestas de currículo con acepciones y finalidades distintas, como ejercicio indispensable para comprender los efectos sociales y personales sobre la práctica docente:

- Estructura académica o plan de estudios, aplicada en centros de enseñanza, dirigida por la administración educativa y determina la práctica docente.
- Contexto normativo de la interacción educativa. Conjunto de normas legales, culturales y contextuales inducidas por las orientaciones oficiales y los materiales diseñados y que regulan la actuación de profesores y estudiantes y su relación.
- Experiencia educativa. Para los docentes, el currículo es la adecuación de la realidad de la enseñanza a los alumnos, contextualización y experiencias coherentes para el aprendizaje.

Rué (1996) indica que el modelo norteamericano de racionalidad técnica propuesto por Tyler se impone con mayor fuerza porque se adecúa a la lógica organizativa de sistemas centralizados y se caracteriza principalmente por la importancia de expertos externos para orientar la actividad educativa, la toma de decisiones y su control a través de la evaluación externa. De manera alterna, se menciona un nuevo modelo “del proceso” Stenhouse, Grundy y Elliott, que viene a enriquecer la teoría curricular y entiende el currículo como práctica social que no se debe ordenar desde la autoridad sin previa concepción de los propios significados y conceptos del rol de docentes y sus habilidades.

2.2.2.3. Globalización. Las relaciones del conocimiento.

Ventura (1996) presenta los modos de aproximarse al conocimiento y enfoques metodológicos. Primero, la Escuela Nueva como una noción de globalización de la enseñanza pone al niño en el centro y plantea condiciones particulares que se impusieron a la mayoría de escuelas sin considerar su ajuste a medios y objetivos educación. Segundo, la noción globalizadora de los contenidos escolares o configuración académica, se centra en las disciplinas y deja de lado al alumno. Tercero, postura globalizadora del aprendizaje como resultante de una

interacción con el medio social que les permite comprender la complejidad del mundo que vivimos y posibilitando la creación de nuevas disciplinas, aulas como escenarios de conocimiento compartido y los interrogantes e intereses de los estudiantes adquieren relevancia.

2.2.2.4. Entorno. Del activismo a la investigación.

En España, Tor (1996) menciona que la escuela deja el activismo que promulgó la Escuela Nueva y con la influencia del pensamiento freinetiano se “[...] profundiza en el concepto de aprendizaje escolar como investigación, no como activismo ingenuo, sino como análisis y transformación de la realidad” (p. 75). Estos cambios de orientación han permeado otros contextos y disciplinas, planteando el reto de llevar al niño a comprender el mundo que le rodea, y como resultado del conocimiento psicológico se favoreció la creación de museos educativos en varias áreas del conocimiento.

2.2.2.5. Pedagogías críticas. Poder y conciencia.

Martínez (1996) asegura que las pedagogías críticas se nutren de diferentes discursos y por ello no se trata de un cuerpo de autores unificados, sino por el contrario, diversos. En un ejercicio académico, les agrupa según cuatro campos de análisis:

- Educación, escuela y sociedad. Educación como proyecto político orientado a la emancipación, es decir, la liberación de la ignorancia e irracionalidad y contribuir a una reconstrucción social. Autores: Freire, Apple, Giroux.
- Conocimiento, poder y subjetivación. Legitimación de conocimiento según las relaciones de poder y tensiones entre los grupos de clases, razas y religiones. Debate por designar determinado conocimiento como legítimo.

- **Institucionalización y hegemonía.** Liberar al individuo del Estado y las instituciones, de sus gestos, palabras, rituales, significados y lenguajes que se expresan como prácticas sociales de sentido común, y fueron conformados desde la desigualdad.
- **Vínculos teoría y práctica.** Propuesta es una ciencia crítica de la educación planteada desde y para la educación, que produzca conocimientos y métodos, y permita mejorar la actividad docente por ellos mismos. En España se conformaron grupos de docentes dedicados a investigar la práctica, intercambiar experiencias con el objetivo de reelaborar colectivamente el conocimiento pedagógico crítico.

2.2.2.6. Diversidades. Feminismo, multiculturalismo y educación especial.

Este grupo reúne tendencias del discurso de las diversidades, diferentes entre sí por la diversidad a la que aluden (sexo, raza, discapacidad) y según el análisis de la realidad sociopolítica que las percibe. Primero, el discurso humanista de la igualdad propone los valores de la igualdad, libertad y fraternidad desde el propio sistema cultural, es decir, la sociedad productiva y liberal fundamentada en la razón y el ideal burgués, cuya intención es garantizar que toda la población escolar, concebida como “obviamente” plural por aspectos de raza, sexo, origen social y características individuales, acceda a los valores de la cultura occidental, lo que por sí solo daría lugar al respeto a la diversidad desde la igualdad.

Ante este discurso se elevan distintas propuestas. Segundo, Discurso de la diferencia con escuelas exclusivas para mujeres, negros, sordos, porque consideran que hay una necesidad que defender y sustentar en la misma diferencia, afirmarla y no ocultarla en la cultura hegemónica. Tercero, las que asumen la escuela como un espacio de experiencias en las que la diferencia y la semejanza, el individuo y el grupo, lo masculino y lo femenino, no se pueden comprender desde su disociación sino en la realidad comunitaria que los articula.

2.2.2.7. Profesorado. Teoría y práctica docente.

Contreras (1996) hace una exposición de la tendencia de la pedagogía a centrarse en el docente y comprenderlo como figura clave en el proceso educativo. Evidencia que el discurso pedagógico venía preocupado por garantizar la eficacia de los docentes con diseño de métodos, técnicas y programas educativos centrados en el educando, y hace un salto y traspasa su interés al profesorado y su papel en la innovación de la enseñanza. Contreras (1996) asegura que este cambio no significa que los intereses de la pedagogía hayan aumentado, sino que “[...] la pedagogía en sí ha cambiado, convirtiéndose en gran medida en un discurso sobre el profesorado, sobre su cambio y sobre su formación.” (p.93).

Entre las circunstancias que favorecieron este cambio se mencionan (Contreras, 1996): fracaso de los múltiples intentos de innovación educativa por falta de comprensión de las complejidades de los procesos de enseñanza y dinámicas sociales; auge de modelos cognitivos que investigan sobre los pensamientos del enseñante para comprender su labor y no las técnicas y conductas eficaces en la enseñanza; el enseñante adquiere lugar de agente activo y creador de saberes y prácticas, siendo un intérprete de su propia realidad; paso del docente técnico que aplica a un protagonista del desarrollo curricular con capacidad de experimentación para la enseñanza; reconocimiento de la singularidad de cada centro educativo; concepción de los problemas educativos como circunstancias cambiantes cuyas soluciones deben adaptarse de forma tentativa a las condiciones temporales y particulares de cada centro educativo, así mismo, estos deben aprender a adaptarse y encontrar sus propias estrategias de acción; estrategia de recobro de la legitimidad del Estado cediendo la dirección y gestión del cambio a los implicados; los procesos de transformación tienen mayor éxito si las personas participantes entienden estas reformas como propias.

En conclusión, estas circunstancias han abierto un lugar central al docente, quien pasa a ser un creador, un innovador y profesional productor de conocimiento propio de su práctica. Este tránsito significó replanteamientos en la profesionalización de la docencia, que deja a un lado el interés en definir prácticas docentes eficaces y se dirige a elaborar modelos de intervención docente. Desde un lugar crítico, Contreras (1996) asegura que todas las nuevas tareas que se le demandan al docente como agente activo, constructor, analista e investigador de su propia práctica le han significado en España más trabajo bajo las mismas condiciones laborales.

2.2.3. Caracterización de la Revista Cuadernos de Pedagogía No. 253

Este ejercicio académico sintetizado previamente ofrece una definición distinta de tendencias pedagógicas como la revista lo discute en sus primeras páginas. Comparándole con el trabajo de Jesús Palacios que en general expone más propuestas discursivas críticas que propiamente una descripción de lo que sucedía en los centros educativos para entonces, la revista logra concretizar las tendencias para un país, jugando entre los discursos impuestos o adoptados y las respuestas generadas desde la práctica, reflexión y debate educativo. Adicional, permite evidenciar qué de lo seleccionado por Palacios (2002) como tendencia cobró fuerza y se impuso y cuáles se rezagaron por la relación directa de las condiciones contextuales y temporales de España.

En los casi veinte años entre La cuestión Escolar y la Revista en su número 253, el neoliberalismo toma fuerza y determina las políticas educativas de muchos países, escenario clave para comprender el contexto y las tendencias-respuestas que de allí derivan. Esta adopción del capitalismo ya se anticipaba y cuestionaba severamente en el trabajo de Palacios, sin embargo, las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales dieron lugar a que los discursos alternativos antiautoritarios y marxistas expuestos por Palacios (2002) dejaran su huella someramente.

También, el término de escuela tradicional se conserva veinte años después de ser objeto de críticas y reformas, preservación que entendemos, gracias al trabajo de Trillas (1996a), como la muletilla que se ha instalado en el lenguaje crítico educativo para señalar todo aquello que se acusa de no cumplir con las demandas que cada discurso le hace a la escuela y la educación. En Palacios (2002) implícitamente se puede notar esta tendencia, los planteamientos de cada grupo parten de lo que consideran problemático de la educación, de la escuela tradicional esencialmente. Otra tendencia que cobró fuerza fue la influencia de la psicología en la pedagogía, según Sancho (1996), es significativa para el momento de 1996, aspecto que tiene un precedente en lo que Palacios (2002) expone con el trabajo de Piaget, Freud, Vygotsky, Brunner, Dewey, entre otros más, y el papel central como propuestas pedagógicas.

Con planteamientos que se mencionaron en el pensamiento de Piaget, Freinet, Makarenko, Gramsci, Freire se divisa un interés naciente por el lugar docente y su experiencia, que, para finales de siglo, como lo evidencia la revista, adquiere tal fuerza, que incluso se piensa en un cambio en la forma de concebir la pedagogía misma como un campo de producción y dominio del docente.

Para la revista, en palabras de Pérez (1996:87) la tendencia es “[...] una respuesta teórico-práctica, pedagógica y social, al conjunto de problemas educativos actuales”. Esta definición de tendencia reúne un conglomerado de discursos y situaciones educativas difíciles de encuadrar bajo un solo título, como modelos, enfoques o reformas, pues da cuenta de la naturaleza de la educación como punto de encuentro y tránsito. Adicional, el trabajo que cada autor realizó para dar cuenta de una tendencia determinada tuvo intereses descriptivos, sin embargo, en cada apartado fue identificable una postura crítica que evidencia las afiliaciones dentro de la tendencia que cada uno analiza.

Las tendencias expuestas por la Revista Cuadernos de Pedagogía nos sirven para establecer puentes y conexiones con los procesos educativos y pedagógicos de la realidad colombiana y

comprender los resultados que arroja la presente revisión documental. Esta posibilidad tiene sustento en el marco de las políticas supranacionales que han delineado la educación en el país y son producto de las propuestas hegemónicas de los países denominados de primer mundo. También, el escenario globalizado en el que transita información y conocimientos de aquí para allá, ha permitido que modelos, propuestas y tendencias educativas de otras realidades sean traídos, aplicados y en algunos casos adaptados a la realidad educativa del país.

Capítulo III. Identificación de tendencias pedagógicas

Inicialmente, la masa documental contó con 224 artículos entre las dos revistas de la cual se seleccionó un total de 160 artículos, 83 de la Revista *Educación y Ciudad* y 77 de la Revista *Nodos y Nudos*. Las razones de este filtro comprenden tres aspectos:

- 30 artículos internacionales, de países hispanohablantes, que a pesar de tratar temas y desde enfoques comunes con los artículos seleccionados, se sacaron porque el análisis se estipuló para Colombia.
- 5 artículos que trataban temas de historia relacionados con religión, leyes educativas, pedagogía rusa y la entrada de la ciencia a la educación colombiana.
- Los artículos restantes comprenden multiplicidad de temas y formas de abordaje, los cuales no fueron susceptibles de ubicarse en las categorías encontradas: artículos de opinión cortos; análisis de poemas o literatura, memorias de encuentros, seminarios, entrevistas y encuestas; psicoanálisis, lingüística y educación; críticas a políticas educativas; propuestas para la aplicación pedagógica con base en métodos o teorías de autores extranjeros; estrategias de evaluación; religión; y paz en el posconflicto.

Las revistas contaron con una cantidad y extensión similar de los artículos por cada número. En ambas se publican las producciones escritas de docentes de diferentes niveles, sin embargo, en la Revista *Educación y Ciudad* se evidenció mayor producción de docentes e investigadores de educación superior y tesis de maestría y doctorales, mientras en la Revista *Nodos y Nudos* hubo más publicaciones de docentes de educación básica y media, trabajos de grado de pregrado y tesis de maestría. En relación con la estructura de las revistas debemos mencionar que en *Educación y Ciudad* cada número plantea monográfico, entre los que se encuentran diversidad y cultura, saber y conocimiento, otras pedagogías, nuevos lenguajes,

investigación y formación docente, y calidad educativa; *Nodos y Nudos* se estructura por apartados: rollos internacionales, rollos nacionales, en redes y temas de la red. A pesar de estas diferencias estructurales y editoriales, las producciones en ambas tienden hacia los mismos lugares como veremos más adelante.

El proceso de categorización inició por identificar qué tipo de documento es cada artículo, y se asignaron tres categorías: ensayos argumentativos que analizaban un tema o tesis con base en la literatura disponible, investigaciones que tienden puentes entre teorías y los resultados del proceso investigativo, y experiencias pedagógicas que exponen o narran los objetivos, metodologías y resultados de ésta misma. El número de artículos por categoría-tipo de documento- fueron similares, pero, se encontró más ensayos argumentativos en la Revista *Educación y Ciudad* que en la Revista *Nodos y Nudos*.

Un aspecto esencial antes de describir los logros del análisis documental, es el pobre alcance que tuvieron las categorías/tematización propuestas (política pública, economía, contexto sociocultural, TIC, evaluación, ciudadanía) frente a las emergentes (diversidad cultural, saber y conocimiento, maestros, experiencias pedagógicas, más allá de la escuela, entre otras), lo cual se considera, se trató de una propuesta limitada por parte del investigador por falta de conocimiento y dimensión, aspecto que en sí mismo justifica la necesidad personal y académica de este trabajo mencionada en los preliminares de este documento. También, hubo cierta falta de lógica para plantear estas categorías, puesto que el trabajo de contextualización fue utilizado inicialmente para dar cuenta de parámetros desde los cuales Jesús Palacios y la Revista Cuadernos de Pedagogía identificaron tendencias, más no para suponer que la educación colombiana transitaría por los mismos caminos, como lo discutiremos posteriormente.

El análisis documental comprendió la categorización de los artículos seleccionados en tres grupos, teniendo en cuenta la congruencia en las intenciones y/o en los temas tratados. Se

identifica un primer cuerpo de documentos cuyo objetivo, implícito o explícito, es comprender, y al tiempo extender, la escuela y la educación a la luz de los cambios en la concepción y dinámicas en la sociedad contemporánea, la complejidad cultural que le es sustancial, los sujetos que la integran, y los desbordamientos de la escuela hacia la educación en otros escenarios. El segundo bloque atiende las cuestiones suscitadas al gremio docente en relación con los conocimientos y saberes en una situación educativa, su transmisión, producción o deconstrucción, que se va difuminando con reconocimiento, los sentidos y los significados que suceden en el encuentro pedagógico. El tercer grupo contó con el mayor número de artículos (cerca del 50% de toda la masa documental seleccionada) y fija su atención en los maestros mismos, su lugar en la escuela y la educación, su formación inicial y permanente, investigaciones sobre su quehacer, relatos de sus experiencias pedagógicas exitosas y algunas reflexiones sobre su práctica.

Reiteramos que, como un estudio de corte hermenéutico, no se pretende absoluto ni dador de verdades últimas sobre qué sucede en el campo pedagógico y educativo y hacia dónde tiende, sino que se trata de la interpretación que este trabajo ha dado a la producción escrita de docentes en las dos revistas. En esta línea, señalamos que las fronteras entre cada grupo-tendencia son difusas, tienen múltiples encuentros y yuxtaposiciones esperables en un ejercicio categórico de una realidad social compleja y diversa que puede ser leída desde diferentes lugares. El segundo grupo, *conocimiento, saber, sentidos y significados* se caracterizó esencialmente por contar con artículos que también fueron categorizados en alguna de las otras dos tendencias, asunto por el cual dedicaremos menor extensión a su mención, pues consideramos que parte de esta se explica en los otros dos grupos.

Esta categorización tiende puentes con la Revista Cuadernos de Pedagogía No. 253, pues las tendencias de Diversidad y Educación y la de Maestros, que resultan de este análisis

documental, guardan una evidente relación con las tendencias de las Diversidades y el Profesorado que describe la revista en 1996. Esta similitud puede entenderse bajo dos especulaciones:

- Estas dos tendencias de finales del siglo XX efectivamente se impusieron y adquirieron fuerza para principios del siglo XXI porque las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales lo permitieron. La similitud con el contexto colombiano estaría dada porque la educación en nuestro país sigue el mismo curso *en tiempo* con la española, como una suerte de filogenia de la educación en el mundo que lleva a cada país por los mismos senderos.
- Colombia orienta sus políticas educativas según las directrices de organismos supranacionales, en cuya construcción cumplen un papel central los intereses y experiencias de los países denominados “de primer mundo”. Es decir, importa modelos de otros países en los que ya fueron aplicados, lo que deja un desfase de tiempo que permitiría asegurar que lo que sucedía en España hace 20 años, está sucediendo ahora en el país. De la misma manera, no sólo se adoptan políticas, sino que la literatura internacional también moldea los discursos pedagógicos en el país, y ellos inciden en las prácticas.

Especulaciones nada más, que más allá de asegurar una realidad, da cuenta del mundo interconectado actual que genera referentes similares en diferentes lugares. Otra semejanza con la revista se encuentra en la poca producción sobre la democracia y la ciudadanía, que en 1996 en España parecía dirigir a su ocaso.

Debemos señalar, además, que el trabajo actual también tiene similitud con el de Jesús Palacios, notando que las tres tendencias pedagógicas identificadas gestan una posición crítica (progresista en 1979) ante la realidad educativa y pedagógica, es decir, al igual que en la

Cuestión Escolar, subyace un interés por decir cómo debe ser la educación y pedagogía. ¿La razón? El tipo de documentos seleccionados, dos revistas de publicación docente patrocinadas por entidades públicas, una promueve la investigación y desarrollo pedagógico y la otra forma futuros maestros en una apuesta crítica frente a la educación y sociedad, dan cuenta de esta orientación; quizá habría tomado otro rumbo con documentos como estudios estadísticos sobre la educación en el país.

Con esta orientación crítica, escapó a este trabajo identificar tendencias sobre los contextos que se crean y recrean, como lo logra Cuadernos de Pedagogía, que seguramente con estudios de mayor extensión y amplitud que integren la observación y análisis de las prácticas pedagógicas directamente en las escuelas podría ofrecer descripciones al respecto. Tal vez, un estudio de tal orientación saque a la luz el fantasma de la educación tradicional en el contexto colombiano, con críticas similares a las expuestas en 1979 con Palacios o la multiplicidad de connotaciones y denostaciones que menciona Trillas (1996a).

3.1. Diversidades y Educación

Incluyó 60 documentos, 37 de la revista *Educación y Ciudad* y 23 de *Nodos y Nudos*. El número de textos por año y revistas se mantiene más o menos uniforme en *Educación y Ciudad*, pero en *Nodos y Nudos* cambia para 2015 sin un documento relacionado.

Esta tendencia pedagógica da cuenta del interés por comprender y complejizar la mirada de la educación, los sujetos que la habitan y los que la rodean en el marco de la realidad política, social, económica y cultural. En la perspectiva de diversidad, los contextos escolares y las comunidades en los que participa el docente, se reconocen como diversos, complejos y conflictivos, atisbando retos al quehacer profesional docente, de cara a la diversidad étnica y

cultural, la diversidad de géneros, la diversidad en cuanto a las necesidades educativas especiales, y las nuevas configuraciones del sujeto joven.

Para el IDEP, el interés por temas sobre diversidad cultural en aula hacen parte de la intención por promover la investigación de los docentes² que se enfrentan y gestionan la actividad pedagógica en este escenario, característica de la Nación, “[...] pues ésta es resultado del mestizaje de pueblos, hombres y mujeres, lenguas, creencias, idiosincrasias, costumbres, etcétera, en fin, formas de ver, entender y aprehender el mundo, tanto desde el punto de vista de la naturaleza como de lo humano” (Vargas, 2011:5). A esta diversidad se suman las transformaciones que acarrea el mundo globalizado, las políticas neoliberales y las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación –TIC-.

3.1.1. Sociedad, educación y sujetos del siglo XXI

El análisis en esta línea se presenta principalmente en ensayos argumentativos con un interés por comprender la realidad social y educativa, sus transformaciones y retos frente a los tránsitos del siglo XXI. Desde el aspecto social se encontró que Mejía (2012) plantea la necesidad de comprender los cambios que acarrea la sociedad globalizada, que da lugar a nuevos marcos conceptuales de interacción que interpelan las áreas del conocimiento y permite la emergencia de nuevas realidades que no habían sido capturadas por los marcos hegemónicos de la modernidad, y al tiempo despliega nuevas formas de control y poder; este panorama traza retos para la educación popular como manifestación del pensamiento propio latinoamericano. En el mismo sentido, Pacheco (2010) analiza las implicaciones éticas y políticas que tiene pensar la educación en el marco de la globalización y la introducción de postulados sobre calidad,

² Para efectos de practicidad en la exposición de las tendencias, obviaremos las diferencias que algunos autores señalarán respecto de docentes, maestros, educadores, profesores, cuestión valiosa desde otros lugares de análisis.

capitalismo, economía, información y conocimiento en el ámbito educativo. Este escenario produce lo que Jaime Rodríguez (2013) denomina la “ciudad post- letrada”, que fomenta y exige otras relaciones de poder, las cuales favorecen la democratización y el reconocimiento de otros saberes alternos al saber “letrado”, y también, demandan nuevas maneras de enfrentar las prácticas emergentes frente a las cuales la escuela debe reconfigurarse.

Los agites en la sociedad repercuten directamente sobre los sujetos, y al respecto Espinosa (2010), propone el paso del ciudadano liberal de la modernidad al ciudadano mestizo, señalando que es el mestizaje cultural la clave para aproximarse a la conformación de la identidad del sujeto formado en América Latina, recurriendo al enfoque comunitarista que critica la herencia de la modernidad en la atomización y desintegración del social y apuesta por comprender al sujeto en la comunidad, cultura y tradiciones a la que pertenece. Se trata de un Reconocimiento de los sujetos, cuya conformación de identidad sufre transformaciones en el siglo XXI, convirtiéndoles en nómadas (Delgado, Morales y Rodríguez, 2014) o un oscurecimiento de lo humano (Crespo, 2015).

Con estas cuestiones, proliferan las banderas de la multiculturalidad, interculturalidad, y diversidad cultural, en el escenario educativo y en el lenguaje del maestro (Cárdenas y Urueta, 2014), asunto que para Guerrero (2014), debe concebirse críticamente, ya que estos discursos vienen adheridos a los discursos hegemónicos euro y anglo céntricos y al usarlos de manera inconsciente se puede caer en el hecho de segregar más en pro del respeto por las diferencias del “otro” y favorece la desigualdad porque se entiende la cultura como un hecho homogéneo intragrupalmente, y meramente percible e identificable a la vista de todos.

Adicional, el mundo globalizado implica que las políticas internacionales y las nacionales sean paralelas, aspecto que impacta la configuración de las prácticas de aula en las instituciones educativas de Bogotá como lo asegura Torres (2010)

Si la lógica del mercado se impone desde el nivel mundial y se materializa, junto con sus efectos perversos, en las particularidades de las instituciones educativas, más exactamente en la intimidad del aula, la resistencia y la generación de alternativas habrá que darse desde éstas hacia aquellos; esto implica que la responsabilidad del docente es imprescindible [...]” (p. 77).

Otros autores también se interesan por analizar las consecuencias de las políticas educativas neoliberales sobre el ámbito educativo y pedagógico (Yunis, 2011; Rodríguez, 2011; Santana y Hernández; 2013; Guevara, 2014).

3.1.2. Jóvenes y cultura

En palabras de la editorial del No. 18 de la Revista *Educación y Ciudad*, el interés por los jóvenes y las culturas juveniles se da porque sus diversas manifestaciones “[...] confrontan al statu quo cultural, lingüístico, industrial, político, etc. Históricamente, las culturas juveniles han ideado, creado y desarrollado las propuestas transformadoras que han marcado los cambios en las épocas de la sociedad [...] (p. 5). Se lee en la mayoría de documentos una tendencia a considerar las culturas juveniles como alternativas a la sociedad y cultura hegemónica, muchas buscan escapar y plantearse nuevas realidades y formas de constitución de sujeto y ha conllevado luchas por espacios de participación y reconocimiento.

[...] como movimiento cultural influye en las transformaciones sociales, si se piensa en la juventud como un grupo de afinidades y prácticas particulares que lo articula, se puede deducir los motivos por los que las nuevas tecnologías se ha convertido en uno de los principales dispositivos de autoreconocimiento, y un punto de encuentro, de agrupación, particularización y construcción de identidad. (Navarro, 2000; citado por Bonilla y Álvarez, 2010:54).

La comprensión de los jóvenes en la actualidad va de la mano de las configuraciones de la digitalización y comunicación mediatizada. Con las nuevas tecnologías surgen nuevas configuraciones de lo juvenil, conservando aspectos entorno a la música, vida y prácticas de libertad en la calle, auto-creación, relación solidaria con otros que comparten algo en común, política de la resistencia a ciertas lógicas de la multitud y a narrativas que hieren las sensibilidades, búsqueda de otras formas de existencia posibles (Muñoz, G., 2010). Quintana (2010) expresa que los nuevos entornos materiales, simbólicos y organizativos dan lugar nuevas formas de constitución de ser, mediatizados por TIC, digitalización, reticularidad, hipertextualidad, multimedialidad e interactividad que caracteriza a la Cybercultura. Otros estudios analizan manifestaciones propias de las culturas juveniles en el siglo XXI, por ejemplo, el netspeak como rasgo de su identidad y lenguaje que le permiten comunicar distintos sentidos sobre lo cotidiano y sobre su condición de sujetos comunicantes (Castellano y Ortiz 2013); también, el consumo de videos confesionales en Youtube, cuestionando la ausencia de los maestros y de la escuela en la interpelación de dichos productos de consumo y sus impactos en las subjetividades, que resulta en subjetividades en suspensión (Rodríguez, E., 2013).

Surge la preocupación de los docentes y la escuela frente a cómo asumir y cómo actuar ante este nuevo sujeto. Feixa (2010), soportado en las teorías de Mead, asegura que la escuela sufre transformaciones culturales al recibir otros sujetos que se constituyen mediados por lo digital, pasando de una escuela postfigurativa (donde los adultos educan a los jóvenes) a una configurativa (donde los jóvenes se educan entre ellos) y termina en una escuela prefigurativa (donde son los jóvenes quienes empiezan a educar a los adultos). Bonilla y Álvarez (2010) sustentan que la cercanía entre los nuevos medios digitales y las poblaciones juveniles, indican que hay que pensar los roles cambiantes de la pedagogía y la didáctica, puesto que se ha pensado que con el acceso a la información se accede a la educación, obviando los procesos inmanentes

al acto de educar; sugiere una reflexión y acción más allá de usar TIC de manera mecánica, lúdica o didáctica y convertirlo en un movimiento cultural en el cual el docente de a sus estudiantes herramientas necesarias para identificar aspectos sociales en el manejo de esta tecnología y su implicación en los derechos humanos. De esta manera los autores del grupo editorial de la Revista *Educación y Ciudad* No. 18 expresan que la escuela se ve en el dilema de flexibilizar sus cánones pedagógicos para permitir las diversas manifestaciones culturales o reproducir lo viejo como manifestaciones y valores consolidados en medio de la crisis.

Aparecen estudios como los del Programa Ondas para ofrecer otras formas de participación y formación ciudadana a los jóvenes con nuevas formas de ser y pensar, y asigna el rol de mediador al docente que venía siendo transmisor (Mejía, 2010). Análisis del fenómeno del Bullying (Castillo, 2010) y Cyberbullying a través de las redes sociales (Ardila, Marín y Pardo, 2014), como una conjugación entre la cultura escolar y la cultura juvenil.

Este interés por lo juvenil también comprende las experiencias de las organizaciones y movimientos juveniles que desarrollan prácticas pedagógicas para procesos formativos en su interior distintos de los tradicionales a la escuela. El trabajo de Cubides y Salinas (2010), Sánchez (2010) y Velasco (2010), relacionados con organizaciones juveniles que trabajan el arte y la estética, con las comunidades, en propuestas ambientales, el movimiento estudiantil en Colombia y la cultura Rash, dejan ver la preocupación de los jóvenes por tomar una posición social y política crítica ante la realidad colombiana y crear estrategias para la formación en otros sujetos y comunidades, en procura de favorecer otras realidades menos desiguales e injustas.

La cultura Metal alrededor de su simbología en el cuerpo, el atuendo, el cabello, las formas de caminar, de expresarse, la música, logran proyectar la subjetividad al tiempo que el sentido de agrupación y poder; también, guarda relación con la diversidad y la resistencia en la reclamación de su identidad y ruptura contra el orden establecido (Castaño, 2010 y Rodríguez, 2010).

3.1.3. Diversidad local

Comprende las manifestaciones educativas y pedagógicas para el reconocimiento y reafirmación de comunidades que han sido ignoradas, acalladas y obligadas a ajustarse a los modelos de educación occidental; sin embargo, su emergencia da cuenta que aún viven tradiciones, costumbres, creencias y formas de vida ancestrales y locales, por ello ha de cuestionarse la pertinencia de la educación escolarizada (Mejía, 2012).

Al final de este recorrido persiste el argumento inicial acerca de los aprehendizajes que no han tenido oportunidad para su participación en los contextos institucionales. Las voces acalladas permanecen entre las fronteras de la comunidad y su colegio. Se continúa contando la misma historia, con los mismos héroes, con los mismos destinos” (Peralta, Huérfano y Panqueba, 2011:152).

Ante esta situación las comunidades se han movilizadado hacia la conformación de sus propias formas de educación y revitalización de las ancestrales. El trabajo de Peralta, *et al.* (2011) revisa la historia de la educación en las memorias cotidianas de los habitantes del territorio muisca de Bosa en Bogotá, quienes, debido al funcionamiento débil del Estado, la gente acude a prácticas comunitarias ancestrales para solucionar sus inconvenientes comunes relacionados con educación. Graciela Bolaños y Libia Tattay (2012) exponen el trabajo del Consejo Regional Indígena del Cauca -CRIC-, con la propuesta de educación propia para la reivindicación étnica que ha dado lugar a la creación de escuelas comunitarias en las que forman a sus maestros con procesos de investigación pedagógica y profesionalización, y organizan el proyecto educativo comunitario y avanzan hacia la consolidación del Sistema Educativo Indígena.

Estas propuestas de educación por fuera de la escuela y al interior de las comunidades se caracterizan por reflexionar e investigar en torno a los problemas políticos, sociales, económicos

y culturales del territorio, la comunidad participa en la construcción misma de los procesos de formación (Bolaños y Tattay, 2012). Estas iniciativas latinoamericanas toman fuerza en una perspectiva no eurocéntrica del mundo cuyas experiencias prácticas van dando forma y consolidando un pensamiento desde el sur, construir un lugar para las identidades y sueños, en las construcciones políticas que se desarrollan desde las particularidades de América Latina y Colombia (Mejía, 2012).

Mejía (2012) señala que es paradójico que la educación latinoamericana siga organizada según organismos multilaterales con directrices capitalistas, y por ello, es imprescindible pensar desde lo local, con las particularidades del contexto y las luchas que han permitido la emergencia de formas políticas para la construcción de ambientes propicios para pensar desde otros lugares y visibilizar esas formas prácticas de saberes. Las pedagogías de la educación popular y educación propia comprenden el reconocimiento del diferente y el de sí mismo, desde la actuación de cada uno y ambos, que permiten que en el reconocimiento del otro se reconoce a mí mismo (Mejía 2012).

En esta dirección, emergen otras formas de contar la historia y de condensar la experiencia vivida en memoria, a través de los relatos locales, narraciones y representaciones de cada sujeto sobre sus realidades, las cuales, como evidencia esta tendencia, se resisten ante la violencia simbólica capitalista, colonial y hegemónica (Villalba, 2015). Mencionamos la investigación de Medina (2013), que hace una apuesta para conformar la universidad intercultural que parta del reconocimiento de las diversas epistemologías y formas de producir conocimiento propio por parte de los pueblos indígenas de América Latina. Panqueba (2014) tiende puentes entre la escuela y el territorio de herencia muisca en Bosa, que remite a establecer entre historia, cotidianidad, teoría y práctica, un con-juego de patrimonios corporales ancestrales, otorgando nuevos sentidos a habitar un territorio.

De forma paralela, la educación nacional hace apuestas hacia la inclusión y diversidad cultural en la escuela, iniciativas que, según Guerrero (2014:27), “[...] deben conducir a contrarrestar las asimetrías e inequidades instauradas por la colonización de antaño o por las modernas formas de imposición, aculturación, dominación, racismo y discriminación. La interculturalidad ha de entenderse como una condición natural y no como una consigna.”

Entre los puentes que han tejido las diversidades y la escuela, Murillo (2012) expone la experiencia del programa Ondas con docentes en el Chocó, que se planteó la sistematización del saber y conocimiento de comunidades afro, caracterizado por ser esencialmente oral y el reto que implica llevarlo a la escritura para la investigación, lo cual permitió en su tránsito, la producción y organización de sentidos académicos de los docentes. Sotero, Gil y Rojas (2015) investigación en el barrio Estrella del Sur, y, a partir de perspectivas teóricas y prácticas analiza las experiencias de un proyecto planteado en torno a la educación popular y las alternativas artísticas para la formación política de los jóvenes de la comunidad.

Castiblanco, López y Valenzuela (2014), identificaron cuáles atributos distinguen, en la educación media, a las personas competentes para interactuar en ambientes multiculturales, de aquellas que no lo son. Analiza que la formación para desarrollar tales atributos comprende aquello que el individuo hace, siente y le motiva, lo que piensa o cree, y el contexto. Esencialmente, es central el “reconocimiento y valoración de la diferencia, la diversidad, la existencia de otros puntos de vista, de otras maneras de ser y estar en el mundo, y la actitud crítica frente a las mismas.” (Castiblanco, et al. 2014:69).

3.1.4. Escuela e Inclusión

Agrupar las críticas y experiencias pedagógicas respecto de la educación de personas en condición de discapacidad en el espacio escolar, aspecto que ha contado con gran interés por las

instituciones como el MEN, pero la aplicación y posibilidad real de ingreso de esta población son incipientes (Jiménez, M., 2011).

Jiménez, M. (2011) hace una propuesta para el acceso de las personas en condición de discapacidad a la educación superior a partir de las necesidades de aprendizaje de estos grupos, para ello plantea el uso de las TIC como estrategia. Esta autora reconoce a las personas en condición de discapacidad como un grupo cultural, a diferencia de la mayoría de aproximaciones que trabajan el tema. En esta vía, está el trabajo de García y Jutinico (2014) que describen el tránsito de educación especial a educación inclusiva, es decir, a generar procesos pedagógicos y didácticos en los espacios escolares garantizando el logro para todos los sujetos más allá de las condiciones o diferencias particulares.

García y Jutinico (2014) y Durán (2013) hacen aproximaciones a la formación docente a propósito de la enseñanza y aprendizaje con personas en situación de discapacidad, una en el nivel superior y la otra en primaria, respectivamente. De forma paralela, se encuentran experiencias pedagógicas en aula como apuestas inclusivas en educación con diferentes discapacidades (Torres, 2011; Galvis, González y Torres, 2013; Hernández y Cárdenas, 2015).

3.1.5. Sexo y género

La diversidad sexual resulta ser de interés pedagógico, evidencia análisis sobre la diversidad sexual en claves teóricas para atender los cambios que demanda la escuela al respecto (Castelar, 2014), otros que exploran las categorías de sexo y género y sus impactos en la escuela desde los estereotipos que conforman o determinan lo femenino y masculino (Hernández, 2014), y otras experiencias pedagógicas relacionadas con la enseñanza de las ciencias sociales en clave de género (Quintero y Bejarano, 2014), y las asociaciones de género según las prácticas en el acceso a espacios virtuales. Hasta aquí, estos intereses comprenden la necesidad de “igualar” las condiciones sociales para todos los sujetos, sea cual sea su orientación o identificación de sexo y

género, y la intención de conformar espacios educativos comprensivos y de respeto, se relaciona con el discurso de las diversidades expuesto por Pérez (1996) en la Revista Cuadernos de Pedagogía. Sin embargo, Pérez (2015) toma otro lugar para el trabajo de las diversidades de sexo y género, se trata de la coeducación y educación diferenciada, espacios de enseñanza y aprendizaje para solo mujeres separado de hombres con el argumento de las diferencias en formas, tiempos e intereses de los sujetos. Esta postura, guarda relación con el discurso de la diferencia (Pérez, 1996) que era tendencia hace veinte años en España y se caracteriza por la afirmación de la diferencia y que no se diluya en el discurso del “todos iguales”.

3.2. Saber y conocimiento. Hacia los sentidos y significados

Reúne un total de 25 artículos potentes en cuanto a sus planteamientos, 17 de la Revista *Educación y Ciudad*, y 8 de la Revista *Nodos y Nudos*. A este grupo de documentos subyace el interés por comprender, criticar, cuestionar la producción y legitimación de saberes y conocimientos en educación, su relación con los sujetos, estudiantes y maestros, y los lugares y particularidades desde los cuales actúan y representan la realidad educativa. Esta tendencia da cuenta de un cambio en la concepción del saber y el conocimiento, ya no se trata de descubrir cómo se enseña y se aprende y garantizar la adquisición, sino de cuestionar qué es saber y qué es conocimiento, cuál es el conocimiento y saber que se debe enseñar, quien lo legitima, quién lo produce, quién lo transforma, cómo constituye sujetos y sus relaciones.

Parafraseando a Martínez (2012) en la Editorial de la Revista *Educación y Ciudad* en el No. 22, el debate sobre la relación entre saber y conocimiento es importante y necesario en el contexto actual de la educación, y teniendo en cuenta los desacuerdos y controversias que implica, se debe procurar ampliar y cualificar los escenarios para la reflexión pedagógica y académica. Se trata de cuestionar lo que se ha legitimado en el currículo oficial dado por

instancias gubernamentales, puesto que determina en gran parte lo que se enseña. Como se evidenciará posteriormente, surgen experiencias que desbordan las directrices estatutarias y se acrecienta la preocupación por “[...] configurar un pensamiento pedagógico que dé sentido al deseo generalizado de una educación pertinente, una educación como expresión de los derechos y una educación capaz de trascender, de transformar y de humanizar (Uprimny, 2007; citado por Martínez, 2012:8).

3.2.1. Saber docente

Este apartado da cuenta de nuevas atribuciones al rol docente que trascienden su concepción tradicional de poseedor y transmisor de conocimientos disciplinares y técnico, a un rol de constructor y poseedor de saber práctico, saber pedagógico. Se trata de los intentos por superar el viejo adagio inglés que se ha colado en los imaginarios de la sociedad colombiana “El que sabe, sabe, y el que no, enseña” (Jiménez, J. 2011). Mejía (2015) argumenta que los maestros son productores de saber y conocimiento, lo cual les implica reformular críticamente su manera de ser docentes, de cara al mundo globalizado que transforma las prácticas disciplinares y las profesiones. Sin embargo, el debate está vivo y para Mejía (2015:16) es preciso “aprovechar la discusión sobre la ciencia y la investigación, para reposicionar al maestro como sujeto investigador a partir, en y desde su práctica, lo cual requiere de una serie de desplazamientos en la forma de entender su condición, su quehacer y su investigación.”

Este debate pone en el centro de la mesa un saber práctico, que le significa para el docente tensiones entre el descubrir y repetir, enfocando la necesidad del maestro de volver a su práctica y comprenderla. Los docentes que asumen el saber práctico, paralelo con el conocimiento disciplinario y las técnicas para operar ese conocimiento en el aula, se convierten en maestros con saber pedagógico, es decir, ya no sólo son educadores, también son pedagogos. Tendencias

como esta, asegura Mejía (2015) han permitido la conformación del Movimiento Pedagógico y entidades como FECODE.

Herrera (2015) también presenta el saber pedagógico construido por maestros, cuya configuración se da desde los discursos, la teoría, la investigación y la práctica. Adicionalmente, referente al proceso formativo del docente argumenta diferencia entre maestría de investigación y maestría de profundización en Colombia en cuanto al propósito, su relación con el conocimiento, el tipo de trabajo de grado esperado y la discusión frente a la pertinencia de su realización.

Con este presupuesto central, surgen múltiples documentos argumentativos, investigativos y experienciales que parten de tal concepción. Martínez y Villalba (2014) interrogan al quehacer docente de docentes de lenguas en sus espacios de aula para conceder un lugar a la voz del profesorado en cuanto a los estilos de enseñanza que resultan en experiencias exitosas, las cuales pueden servir para replantear lineamientos sobre los procesos académicos. Pedroza y Téllez (2013) recogen el saber y la experiencia de una propuesta de trabajo pedagógico para la primera infancia desarrollada por más de 25 años, y para ello inscriben su análisis en la del saber docente, “la cual reconoce al profesor como un sujeto que sabe y cuya acción pedagógica se define a partir de los saberes que posee, de aquellas ideas que movilizan su práctica.” (p.28).

Desde otro frente, se encontraron estudios dirigidos a develar las concepciones morales, epistemológicas o representaciones de los docentes tras su práctica, por investigadores externos, no por ellos mismos. Así, Molina y Mojica (2011) se interesan por las concepciones de alteridad que tienen los docentes en la enseñanza de las ciencias, y desde cuatro marcos conceptuales vinculados a los resultados hallaron cuatro lugares (a) un puente asociado al etnocentrismo epistemológico que dirige la enseñanza a reforzar un conocimiento legítimo; (b) respeto por el otro como una versión restringida de la alteridad, desde lo moral y no conceptual; (c)

aproximaciones entre diferentes conocimientos como una ampliación de la alteridad que le permite un lugar en el aula; y (d) el contexto cultural como puente mismo.

Molina (2012) se pregunta por las concepciones frente a la enseñanza de una docente con 10 años de experiencia, y la forma como ellas son reconocidas en el proceso de enseñanza que realiza. Castro, García, Hernández, Marroquín y Rodríguez (2013) indagan sobre Representaciones Sociales que exponen los docentes frente a la didáctica, dada la distancia del concepto ofrecido en la formación inicial y el que subyace a las prácticas que allí se realizan. Quintana, Córdoba y Escobar (2015) describen el papel de maestros, maestras y otros profesionales en la construcción de “Mova, Centro de Innovación del Maestro”, acentuando en las prácticas pedagógicas, el sentido crítico y colectivo para generar diálogos reflexivos con colegas docentes.

3.2.2. Otros espacios de producción de saber y conocimiento

Hace referencia al reconocimiento que lentamente han ido ganando otros espacios educativos como productores y poseedores de conocimiento y saberes. Encontramos movimientos juveniles y organizaciones étnicas, raizales y comunitarias agrupadas en educación popular, que se caracterizan por su intervención social hacia la sensibilización y actuación crítica ante la realidad social, política, económica y cultural de su contexto local. Mejía (2015) expresa que la discusión sobre el lugar legítimo de la práctica llevó a la necesidad de construir un estatus de la praxis, y, por tanto, los procesos de intervención social y los conocimientos locales y populares sean organizados como saberes.

Se identifican varios trabajos que cuestionan qué saber ha producido la educación popular (Vasco, 2012; Mejía, 2012; Ghiso, 2012). Se trata de un saber que se asume opuesto al pensamiento eurocéntrico, que comprende las dádadas: Pluriverso-universo, saber local-

conocimiento científico y racional, hombre-naturaleza, que constatan nuevas formas de comprender y actuar en el mundo, y por tanto nuevos modos de ser sujeto.

3.2.3. Saberes y representaciones en la escuela

En este grupo confluyen los análisis e investigaciones que comprenden la escuela como un espacio social complejo y que cambia constantemente, y cuya esencia consagra sujetos y lenguajes que cada día se amplían a otros entornos al tiempo que reconoce y legitima otras formas de ser, sentir e identificarse. “Por ello, la escuela es un lugar privilegiado para estas nuevas narrativas, que son en lo básico nuevas posibilidades para el relato sobre el sentido y presencia de nuestras vidas en las aulas.” (Revista *Educación y Ciudad*, 2015:11).

Se evidencian nuevas demandas o condiciones para los saberes que la escuela promueve, se sugiere que dejen de centrarse en un campo disciplinar y en las competencias que han de adquirir, y se concentren en procesos de encuentro con el otro y consigo mismo orientados a la formación integral del sujeto y su grupo, a la humanización. Bustos (2011) analiza el lenguaje como medio de interacción para establecer vínculos y construir comunidades de sentido, que facilita la comprensión de los propios actos, da capacidad de control sobre los mismos y, por ende, la capacidad reflexiva de las personas está fuertemente ligada al lenguaje. Pulido (2012) propone la formación de conocimiento desde la historia, porque favorece el re-conocimiento de los saberes de los sujetos que participan de la escuela. Riveros y Sánchez (2012) plantean la necesidad de enseñar a los estudiantes un saber a escala humana, el cual identifican como necesario en los tiempos de crisis humanitarias en el mundo, a través del análisis de seis experiencias de estudiantes de básica en relación con los Derechos Humanos.

Hoyos (2015) plantea un proceso pedagógico para empoderar y construir autonomía en los sujetos, a través del reconocimiento de sí mismo y del reconocimiento del otro, desde la revisión de modelos de formación no formal. Ferreyra y Vidales (2012) sugieren proyectos curriculares y

pedagógicos que contemplen la pertinencia de los saberes para la formación integral de los sujetos y las comunidades relacionados con las capacidades cognitivas y socioafectivas. Ramírez (2012) menciona la importancia de analizar las emociones, actitudes, formas de comunicación y las relaciones interpersonales de los estudiantes que habitan un territorio, para orientar proyectos de vida desde los Derechos Humanos.

Finalmente, en estas transformaciones sobre el saber que transitan entre el saber de la vida y el saber para la vida emerge el cuerpo y la corporalidad, tendencia que quizá adquiera fuerza con las transformaciones en las relaciones y configuraciones de la sociedad mediatizada y reorganizada por TIC con escenarios virtuales en los cuales la corporalidad tiene otras connotaciones. Pérez (2012) destaca como importante la construcción de la noción de imagen corporal, involucrando temáticas de contexto, ópticas propias, ajenas y mixtas.

3.2.4. Conocimiento, sujetos y TIC

Da cuenta de los lugares de análisis que emergen para aproximarse a comprender los cambios del siglo XXI producto de un mundo digitalizado y mediatizado por TIC, denominado sociedad de la información y el conocimiento, virtual, que favorece el establecimiento de estilos de vida, hábitos y costumbres hasta ahora inéditos (Rodríguez, 2013)

El escenario del saber ha cambiado y el campo de la educación no puede estar ajeno a las transformaciones y convergencias tecnológicas, económicas, políticas y culturales de nuestras sociedades contemporáneas. Sea esta la ocasión para replantear sus debates alrededor de las interacciones que se están produciendo con las tecnologías de la información y la comunicación, por parte de niños, niñas, jóvenes y maestros. (Ramírez, Aranguren y Riveros, 2013:153)

Estos autores señalan que la experiencia de maestros muestra una preocupación frente al uso casi obligado de las TIC en la escuela, sin enfoque en la conceptualización pedagógica de las

implicaciones de las TIC en los procesos de formación de los estudiantes. Al respecto, menciono la experiencia en la Especialización durante el seminario de Comunicación que lanzaba esta misma cuestión, y era leída por el docente universitario como una intención de “ignorar mientras sea posible eso que es desconocido” y causa un poco de angustia a los docentes, y que ha sido encubierta con señalamientos y desdenos sobre los “efectos negativos” de las TIC.

Se identifican textos dirigidos a comprender los saberes mediados por la tecnología de niños y jóvenes que da lugar a nuevas concepciones de niños y jóvenes, abordando la relación con la escuela y las implicaciones pedagógicas (Ramírez, 2012; Amador, 2013). Las experiencias docentes de aula con TIC que se dirigen al aprovechamiento de éstos en pro de garantizar o potenciar procesos formativos claves de los estudiantes concediendo un lugar a las narrativas y sentidos que conlleva (Riveros, 2012; Ramírez, *et al.*, 2013).

3.3. Maestros

En este grupo se discute el papel de los maestros como factor que incide en las transformaciones de la escuela y de la sociedad. Fue la tendencia con mayor “fuerza”, ya que comprendió más de la mitad de los artículos seleccionados, 85 de 160 en total. Como se mencionó al inicio del capítulo, el interés pedagógico por los maestros ya se atisbó desde 1996 en la Revista Cuadernos de Pedagogía y con la cual tiene múltiples elementos comunes que sirven de referente para este análisis.

3.3.1. Lugar del maestro

En 1996, la Revista Cuadernos de Pedagogía expuso una serie de cambios que favorecieron que la pedagogía volcara su mirada sobre el docente. Una de estas razones comprendía el fracaso de las estrategias de innovación y reformas educativas que había resultado en fracasos. En esta línea, Aguerrondo (2010:20) asegura que

Como consecuencia de las décadas de intentos de cambios que no han tenido los resultados que se preveían, persisten los viejos problemas, ahora agudizados y más complejos, y han aparecido a su lado nuevas dimensiones y complicaciones, que se transforman en nuevos desafíos. La perspectiva subyacente en la mayoría de estas soluciones remite a los viejos paradigmas, lo que explica la insatisfacción generalizada de todos los actores intervinientes en el escenario de la educación.

En este sentido han concluido que ninguna reforma de la educación ha tenido éxito sin el concurso del profesorado (Robalino, 2014). Esta situación de malestar y sinsabores saca a relucir la importancia y la esencia del papel docente en el proceso educativo, dirigiendo su mirada a las diversas formas de ser maestro y de hacer práctica docente, dejando la oportunidad de agenciar como intelectual de la cultura. Con el interés en comprender a los docentes, se discute la hegemonía del aprendizaje y de la enseñanza sobre la pedagogía (Jiménez, 2011).

Las investigaciones sobre la calidad o eficiencia de la educación en Latinoamérica y Colombia, llegan a conclusiones similares, *los maestros son pieza clave* para lograr los cambios y mejoras en la educación, esencialmente, desde la formación permanente (Murillo, 2010; De Zubiría, 2010; Muñoz, L. 2010) y ha alcanzado las políticas públicas de educación, haciendo énfasis en mejorar la docencia a través de la profesionalización y formación permanente o continua (Robalino, 2014; Gómez y Niño, 2015).

3.3.2. Investigaciones sobre el docente

Se evidencia un interés desde centros de educación superior, investigadores docentes y grupos de investigación, por cualificar la actividad docente, tomándole como sujetos de investigación, promoviendo la reflexión y análisis de su práctica, las concepciones y preceptos que tiene y juegan como factor en la enseñanza. Sucede en diferentes lugares del país este interés de investigación de la práctica pedagógica vinculada con la formación docente.

Dos alcances de investigación para dar cuenta el éxito docente, en un nivel macro relacionado con las políticas públicas que intentan dar un orden determinado a la docencia, y un nivel micro que analiza la práctica pedagógica y encuentra la cualificación de su saber y praxis a través de la investigación y reflexión de su práctica y de la participación en grupos de maestros que favorezcan el diálogo colaborativo. En el plano macro, se debate el control de la acción del docente está en manos de fuerzas externas, como las exigencias del mercado y las sujeciones propias como ciudadano de ese Estado (Roa, 2011).

En los campos de estudio se encuentran algunos dirigidos a caracterizar la labor docente, como los estilos de enseñanza, sus formas de comunicarse (Camargo y Hederich, 2010; Martínez y Villalba, 2014). El develamiento de las concepciones de los profesores frente a múltiples aspectos (conceptos, experiencias, disciplina, sujetos) que estructuran marcos desde los cuales estructura y justifica su práctica, pedagógica (Acuña, Ortiz, Zea, Blanco y Blandón, 2010, Duran, 2013, Castro, *et al.* 2013). Cualidades del docente desde la vocación y su condición de sujeto (Fernández y Bernal, 2014)

Estudios comparativos entre los docentes según sus grados de experticia, creando espacios de encuentro para favorecer las futuras experiencias de los docentes noveles (Mosquera, Sánchez y Solano, 2011). Aparecen experiencias de agrupaciones docentes que emprenden proyectos pedagógicos conjuntos o espacios de reflexión colaborativa (Castro, Valencia, y Mendoza, 2012). Y otros que debaten las condiciones cotidianas de la acción docente, señalando las incomodidades que se vivencia en la escuela y sociedad (González, 2015).

3.3.3. Formación docente

Comprende 19 artículos que cuestionan la formación docente, inicial y permanente. Este interés surge con la aplicación de múltiples reformas sin alcanzar las metas propuestas:

La formación de los educadores ha estado y sigue estando en el centro del candelerero (o en el banquillo de los acusados). Políticas curriculares, reformas estructurales, reubicación de la formación de grado de los educadores, nexos con instituciones universitarias; insistencia en volver reglamentario para las instituciones de formación el tríptico: formación-investigación-extensión; énfasis e inversión desmedida en el despliegue de toda suerte de mediciones (llámense evaluaciones) institucionales y de los sujetos; todo ello ha coincidido o se ha sucedido sin lograr resolver de manera satisfactoria la problemática de cómo hacer funcionar un sistema educativo justo. (Frigeiro, 2012, 86)

Se trata de una tendencia a cuestionar constantemente el rol docente y en algunos casos le atribuyen una condición social e institucional que limita su acción y capacidad creativa en la práctica pedagógica al ser formado bajo unos lineamientos pedagógicos y didácticos que debe seguir. Maestro atrapado en la red social del Estado que le exige creatividad, pero al tiempo le condiciona a través de la vinculación laboral y se convierte en instrumento de la sociedad para reproducir el statu quo o emprender los cambios que la política pública considera adecuados (Frigeriro, 2012).

Se aprueban políticas de profesionalización de la educación del MEN siguiendo las directrices de organismos supranacionales como la UNESCO y crea facultades de educación en universidades (Jiménez, J., 2011.). Discusiones acerca de los programas de formación, algunas facultades comenzaron con las ciencias de la educación mezcladas con la psicología cognitiva y la tecnología educativa; y otras dan prioridad a saberes específicos por encima de la formación pedagógica (Jiménez, J., 2011). Adicional, se cuestiona que la educación y formación de maestros no solo les forma profesionalmente sino también en la subjetividad del sujeto docente.

Esencialmente, la formación docente tiene tres momentos: fundamentación teórica y metodológica, sucedida de la práctica pedagógica que se convierte en experticia. Sobre este

proceso los estudios dan cuenta que la autorreflexión, el trabajo colaborativo, la reformulación y la autoevaluación, que trascienda la práctica docente, y le quite el manto de naturalidad, y permita comprender el acto de enseñar como un acto de autoconstrucción. El otro aspecto identificado se relaciona con la investigación como método que cualifica magníficamente la práctica investigativa, que marcha hacia la formación, aprender a investigar investigando.

La intención detrás de la formación e investigación docente “para la producción de teorías pedagógicas; organicen el trabajo en equipo, porque el saber no se construye en solitario, es una construcción colectiva que requiere de la validación social; conciban la escuela como un espacio simbólico, es decir, como un espacio lleno de significados y sentidos; tengan conocimiento de la realidad social y cultural; se actualicen permanentemente; conserven lo ético-axiológico y lo estético al mismo nivel que lo técnico científico y finalmente, articulen los procesos formativos y de la práctica pedagógica al proyecto educativo institucional, para darle significado a su acción.” (Peña y Durán, 2011:102)

3.3.4. Experiencias pedagógicas y didácticas

Este apartado comprendió 36 artículos, que esencialmente muestran la multiplicidad de experiencias creadas y ejecutadas por docentes en sus escenarios de actuación, movilizados por cuestiones inherentes a su práctica, por necesidades en sus estudiantes y la comunidad. Este volumen de documentos puede ser comprendido como producto de la anterior categoría, la formación docente y su fusión con la investigación que motivó a muchos licenciados y maestros.

Consiste básicamente en la presentación de los objetivos perseguidos, cómo lo hicieron, en algunos casos un diálogo con teorías para elevar el análisis de sus resultados, por directrices de la academia para que tenga peso tal reflexión.

Los temas e intereses son variados en este cuerpo documental, sin embargo, por mencionar algunos:

- Lectura, escritura, comprensión. (Arias, 2010; Mariño, 2010; Pallares, 2010; Riveros, 2012; Escorcía, Fajardo y Trujillo, 2015)
- Encuentro con las matemáticas, química y física. (Caicedo, 2010; Chanchi, Ramírez y Corchuelo, 2011; Galvis, González y Torres, 2013; Barragán y Moreno, 2014)
- Relaciones con TIC. (Ramírez, Aranguren y Riveros, 2013; Cárdenas, Sierra, Rocha y Gutiérrez, 2015; Garay y Acuña, 2015; Gallo, 2015)

3.3.5. Sobre su propia práctica

En algún momento del transcurrir educativo, de eso ya hace algunos años, y del esfuerzo por resolver pedagogía con acción, se advertía que la experiencia una vez más podía ser el lugar para hablar, y digámoslo en las posibilidades de un narrador: hablar de aquí en el ahí y en el allí. Más exactamente, hablar desde la acción como testigo de la acción y en tanto conocedor de la acción. (Chaparro, 2010: 2).

Con este artículo, fuera de hacer partícipes a mis lectores de las conclusiones a que he llegado, quisiera dar a entender que cualquier persona, pensando en sus problemas, en forma positiva y escribiendo, puede lograr gran satisfacción personal al hacer descubrimientos que no sólo les serán útiles a ella misma, sino que pueden llegar a constituir datos valiosos para la ciencia. (Hernández, 2012:112).

Comprende los documentos que son producto de la reflexión docente sobre su propia práctica o experiencia. Guarda relación con la tendencia expuesta por la Revista Cuadernos de Pedagogía, No. 253 en 1996.

Conclusiones

Este trabajo permitió enriquecer mi conocimiento frente a la realidad del discurso y práctica pedagógica, que me lleva a lugares más complejos y amplios del pensamiento pedagógico en el país. Las relaciones con los países vecinos son evidentes, producto de las políticas educativas para Latinoamérica.

Como respuesta a la pregunta esencial de este trabajo, la pedagogía en Colombia, durante los últimos cinco años, a la luz de las publicaciones de los docentes en dos revistas, ha tendido a los discursos y práctica que conocen y reconocen lugares sociales y de ser sujetos ignorados, tanto para los estudiantes, los docentes y las comunidades que le rodean y sostienen. Se evidencia en los textos revisados que hay unos discursos modelo que se han ido importando, sin embargo, hay una necesidad por responder a las características culturales propias del país, por la pluralidad étnica y cultural.

Se evidencian muchas miradas sobre los maestros de primaria y bachillerato, y ello debe equipararse en todos los grados de la educación. Se invita a los docentes de futuros maestros realizar trabajos de reflexión sobre su propia práctica, ya que consideramos que la pedagogía y la didáctica deben expandirse más allá de la educación básica y media. Si el interés es sobre formar mejores maestros, es preciso volver la mirada sobre ese proceso formativo y quienes participan de él.

En lo que corresponde a los siguientes años, seguramente la paz comenzará a estar presente en los documentos elaborados por docentes. Cuestiones de la paz, su comprensión teórica asentada en la realidad de nuestro país, proliferación de propuestas y experiencias para su promoción o construcción.

Desde aspectos metodológicos, como se mencionó previamente, la comprensión de las tendencias pedagógicas actuales en Colombia no tiene una única forma de proceder, tiene la

oportunidad de construirse, cambiar u olvidarse cada vez que se otorgan otros sentidos y significados por otro investigador o investigadores de aquí o de otro lugar, ahora o en otro momento. Otra forma de interpretación de los resultados puede haberse dado desde la investigación como tendencia, que comprendería la investigación en diferentes niveles, según los sujetos de la investigación, como estrategia de enseñanza; así mismo, una mirada polarizada entre escuela y extraescuela, lo que sucede dentro y lo que sucede afuera y lo escrito al respecto de cada escenario; o también, los sujetos y las subjetividades. Por ello, aquí la finalidad es abrir un escenario para el debate y la construcción de conocimiento y no defender esta interpretación como única y verdadera.

En relación con los antecedentes, debemos traer a colación el trabajo de Cuesta y Peña (2014), en que señalaban como tendencia pedagógica el interés sobre el lugar del educador, la relación con el entorno sociocultural y la formación política, el uso de TIC en el aula. Y, en general con los trabajos revisados, la tendencia que denominamos *Maestros*, guarda relación directa con las tendencias pedagógicas en ellos descritas, la pedagogía se centra en como los docentes comprenden teórica o conceptualmente, o desde la práctica, su profesión de ser maestros.

Se intentó superar la noción de innovación o transformación que traen los discursos “tendencia”, para entender como tendencia lo que sucede en los espacios educativos, sin embargo, no fue posible, porque las revistas recopilan experiencias exitosas o merecedoras de reconocimiento, y textos críticos y motivadores de cambio, más allá de describir la realidad de los ambientes educativos.

Finalmente, haber cursado Especialización en Pedagogía me deja como aprendizaje central, la necesidad como maestros de pensar, cuestionar y transformar nuestra propia práctica, tener claridad sobre nuestros presupuestos epistemológicos, plantear o cuestionar nuestros

objetivos, y este eje central, guarda relación con los resultados de este trabajo de grado, que concluye que existe una tendencia pedagógica a centrarse en el profesorado.

Referencias

- Acuña, L., Ortiz, H. y Zea, L. (2010) Innovación pedagógica en dificultades de aprendizaje en lectura, escritura, oralidad y matemáticas. Concepciones de profesores frente al tema de dificultades de aprendizaje. *Educación y Ciudad*, (19), pp.123-150.
- Aguerrondo, I. (2010) Retos de la calidad de la educación: Perspectiva Latinoamericanas. *Educación y Ciudad*, (19), pp.17-38.
- Amador, J. (2013) Aprendizaje transmedia en la era de la convergencia cultural interactiva. *Educación y Ciudad*, (25), pp.11-24.
- Ardila, C., Marín, H. y Pardo, S. (2014). Cyberbullying y Facebook: realidad en la virtualidad. *Nodos y Nudos*, 4(37), pp.43-52.
- Arias, R. (2010) Animales peligrosos que ayudan a escribir. *Nodos y Nudos*,3(28), pp.104-112.
- Barragán, J. y Moreno, L. (2014) El bilingüismo en la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia: experiencias pioneras en la clase de ciencias con estudiantes de pregrado. *Nodos y Nudos*,4(36), pp.57-64.
- Bolaños, G. y Tattay, L. (2012) La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Educación y Ciudad*, (22), pp.45-56.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2008). Cap. 2. Métodos cuantitativos y cualitativos. En Bonilla. E. y Rodríguez, P. *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales.* (pp.77-113). Bogotá D.C.: Grupo Editorial Norma y Universidad de los Andes.
- Bonilla, X. y Álvarez, J. (2010) Representaciones sociales sobre los derechos humanos en las interacciones de los jóvenes en la Internet: implicaciones pedagógicas. *Nodos y Nudos*, 3(28), pp.52-69.

- Bustos, J. (2011) El doble vínculos del mundo simbólico y el lenguaje. *Nodos y Nudos*, 3(31), pp.56-65.
- Caicedo, N. (2010) Matemáticas, resolución de problemas, TICs, aula especializada. *Nodos y Nudos*,3(28), pp.70-80.
- Camargo, A. y Hederich, C. (2010). Elementos para la formulación de una dimensión comunicativa del estilo de enseñanza. *Nodos y Nudos*, (29), pp. 22-34
- Calvo, G., Camargo, M. y Pineda, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Magis*, 1 (1), pp. 163-174.
- Carbonell, J. (1996). Estado, mercado y escuela. *Cuadernos de pedagogía*, (253), pp. 20-26.
- Cárdenas, S. (2015) Comunidades descentralizadas de formación en el uso de TICS: La creación de la página Web institucional del Colegio Fabio Lozano Simonelli. *Educación y Ciudad*, (No.29), pp.89-100."
- Cárdenas, M. y Urueta, C. (2014) Diversidad cultural en la escuela pública colombiana 1960-2010. *Educación y Ciudad*, (26), pp.117-130.
- Castaño, R. (2010) Ser joven y el mundo metalero. *Educación y Ciudad*, (18), pp.129-144.
- Castiblanco, J., López, M. y Valenzuela, J. (2014) Convivencia en la escuela, desafíos en un contexto de globalización, multiculturalismo y estandarización en medio de la diversidad. *Educación y Ciudad*, (26), pp.65-76.
- Castelar, A. (2014) Sobre la diversidad sexual en la escuela. *Educación y Ciudad*, (26), pp.77-86.
- Castillo, L. (2010) Cultura escolar y bullying: hipótesis sobre la relación violencia-juventud. *Educación y Ciudad*, (18), pp.145-158.
- Castro, D., Valencia, F. y Mendoza, J. (2012) Construcción de la conciencia ambiental para trabajar en y desde la escuela. *Nodos y Nudos*, 4(32), pp.75-87.

- Castro, J., García, N., Hernández, A., Marroquín, D. y Rodríguez, E. (2013). Representaciones sociales que tienen docentes del IPN, Escuela Maternal y UPN, en torno a la didáctica. *Nodos y Nudos*, 4(34), pp.87-96.
- Chanchi, C., Ramírez, A. y Corchuelo, M. (2011) Aromas y sabores de clase de química. *Nodos y Nudos*,3(31), pp.25-31.
- Chaparro, I. (2010). [Editorial]. *Nodos y Nudos*, (29), pp. 2-4
- Chávez, J., Deler, G. y Suárez, A. (2009). *Principales corrientes y tendencias a inicios del Siglo XXI de la pedagogía y la didáctica. Curso 19*. La Habana, Cuba: Educación Cubana.
- Contreras, J. (1996). Teoría y práctica docente. *Cuadernos de Pedagogía*, (253), pp.92-99.
- Corrales, D. (2010). *Reconocimiento de aprendizajes como tendencias pedagógicas en el desarrollo de actividades educativas en Maloka: un ejercicio de sistematización de sus prácticas*. (Trabajo de Grado de Especialización). Bogotá, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional.
- Crespo, C. (2015) Nuevos sentidos y alternativas para la educación en contextos de transformación. *Educación y Ciudad*, (29), pp.39-48.
- Cuadernos de Pedagogía. (1996). [Editorial]. Monográfico. *Tendencias Educativas Hoy*. (253). Pp. 2-12
- Cubides, H. y Salinas, J. (2010) La ciudad como escenario de acción educativa de las organizaciones juveniles. *Educación y Ciudad*, (18), pp.33-48.
- Cuesta, D. y Peña, M. (2014). *Estado del arte de las investigaciones realizadas en la línea de educación y pedagogía, en educación formal básica y Media, durante los años 1999 y 2010*. (Trabajo de Grado de Maestría). Bogotá, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional.

- De Zubiría, J. (2010). Hacia un acuerdo nacional para mejorar la calidad de la educación básica y media en Colombia. *Educación y Ciudad*, (19), pp.39-56.
- Delgado, Z., Morales, L. y Rodríguez, N. (2014) Territorios nómadas: nuevos lenguajes y subjetividades. Una experiencia sobre el lenguaje juvenil e infantil en la escuela. *Educación y Ciudad*, (27), pp.147-158.
- Dobles, M., Céspedes, M. y García, J. (1996). *Investigación en educación: procesos, interacciones, construcciones*. Costa Rica: UNED.
- Durán, S. (2013). Aproximaciones al tema de inclusión social en el marco de dos investigaciones acerca de creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado, en dos centros infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS). *Educación y Ciudad*, (24), pp.107-118.
- Escorcía, T., Fajardo, L. y Trujillo, L. (2015) Gepettas y pinochos: por el sueño de ser niños de verdad. *Nodos y Nudos*,4(39), pp.45-57.
- Espinosa, V. (2010). Análisis y discusión sobre multiculturalismo, reconocimiento, ciudadanía e identidad del sujeto latinoamericano. *Nodos y Nudos*, 3(29), pp.52-66.
- Feixa, C. (2010). Escuela y cultura juvenil ¿matrimonio mal avenido o pareja de hecho? *Educación y Ciudad*, (18), pp.7-18.
- Fernández, T. y Bernal, F. (2014) ¿Qué hay detrás de la profesión de educar? Un amor a la vida. *Nodos y Nudos*, 4(36), pp.117-122.
- Ferreira, H. y Vidales, S. (2012) Aprendizajes y capacidades fundamentales: claves de un nuevo escenario educativo. *Educación y Ciudad*, (23), pp.67-76.
- Gallo, A. (2015) Aventura Tecnológica. Experiencia de la Institución Educativa Ricaurte. *Nodos y Nudos*,4(39), pp.95-102.

- Galvis, S., González, R. y Torres, E. (2013). Las representaciones gráfico-geométricas del Teorema de Pitágoras en un aula inclusiva. *Nodos y Nudos*, 4(35), pp.47-62.
- Garay, L. y Acuña, L. (2015) Facebook y Youtube: tecnologías del aprendizaje y el conocimiento para el fortalecimiento de la competencia comunicativa en la clase de lengua castellana. *Nodos y Nudos*,4(39), pp.39-44.
- García, D. y Jutinico, M. (2014). Tránsito de la educación especial a la educación inclusiva: sendas diferenciadas en el entorno educativo. *Educación y Ciudad*, (26), pp.107-116.
- Ghiso, A. (2012) El encuentro educativo. Una experiencia dialógica-creativa-gnoseológica. *Educación y Ciudad*, (23), pp.57-66.
- Gómez, F. y Niño E. (2015). La identidad profesional del profesor en educación secundaria. El posicionamiento político en la función del maestro. *Educación y Ciudad*, (29), pp.187-198.
- González, I. (2015) La incomodidad de ser maestro en Colombia. *Nodos y Nudos*, 4(38), pp.85-91.
- González, J., Niño, D., Ortíz, M., Rey, N., Solórzano, J. y Posada, J. (2012). *Rasgos característicos de las prácticas educativas destacadas en el área de Ética y Valores humanos: doce años del Premio Compartir al Maestro*. (Trabajo de Grado de Maestría). Bogotá, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional.
- Guerrero, J. (2014). La interculturalidad: usos y abusos. *Educación y Ciudad*, (26), pp.15-28.
- Guevara, R. (2014). Institucionalización del predominio privado en la educación superior colombiana. reconfiguraciones del campo de políticas. *Nodos y Nudos*, 4(36), pp.4-16.
- Hernández, C. (2014) Ideal de mujer virtuosa Instruida, sencilla, señora de la casa, pozo de dulzura y abnegación. Rastros sobre la educación de la mujer a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. *Nodos y Nudos*, 4(37), pp.65-74.

- Herrera, J. (2015). El saber pedagógico: entre las maestrías de profundización y las maestrías de investigación. *Nodos y Nudos*, 4(38), pp.7-13.
- Hoyos, J. (2015) Universo simbólico y pedagogía deconstructiva: un camino para el empoderamiento y la construcción de autonomía. *Educación y Ciudad*, (28), pp.93-102.
- Huergo, J. y Fernández. M. (1999). *Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. (2016). “Revista *Educación y Ciudad*”. Recuperado de: <http://www.idep.edu.co/?q=revista-educaci%C3%B3n-ciudad>
- Jiménez, J. (2011) La subjetividad del maestro en Colombia: La tensión entre la formación institucional y las prácticas de formación (1960-2002). *Educación y Ciudad*, (20), pp.47-58.
- Jiménez, M. (2011). Reflexiones sobre la relación entre interculturalidad e inclusión educativa para personas en condición de discapacidad. *Educación y Ciudad*, (.21), pp.69-82.
- Mariño, S. (2010) Una experiencia de análisis literario enfocado hacia la animación a la lectura. *Nodos y Nudos*,3(28), pp.113-118.
- Martínez, J. (1996). Poder y conciencia. Cuadernos de pedagogía, (253), pp.78-84.
- Martínez, F. y Villalba, F. (2014) De la práctica al saber: estilos de enseñanza en contexto. *Nodos y Nudos*, 4(36), pp.43-56.
- Martínez, N. (2012). [Editorial]. *Educación y Ciudad*, 22, pp. 7-8
- Martínez, P. y Díaz, I. (2013). *Estado del arte de los trabajos de grado en artes de la Licenciatura en educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional en el periodo comprendido entre los años 2005 a 2010*. (Trabajo de Grado de Licenciatura). Bogotá, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional.

- Medina, R. (2013). Educación superior intercultural: en busca de la universidad intercultural. *Nodos y Nudos*, 4(34), pp.61-76.
- Mejía, M. (2010) Las culturas juveniles una forma de la cultura de la época. *Educación y Ciudad*, (18), pp.49-76.
- Mejía, M. (2012) Construir la teoría crítica del trabajo inmaterial y las NTIC. *Nodos y Nudos*, 4(32), pp.4-20.
- Mejía, M. (2014). Naturaleza y sentido del trabajo del maestro y la maestra en el siglo XXI. Anotaciones para contribuir al debate sobre el estatuto docente. *Nodos y Nudos*, 4(37), pp.5-20.
- Mejía, M. (2015). El maestro y la maestra, como productores de saber y conocimiento, refundamentan el saber escolar en el siglo XXI, *Educación y Ciudad*, (29), pp. 15-38
- Molina, A. (2012) Una visión crítica de la enseñanza de las ciencias: conversando con la profesora Sandra sobre la diversidad cultural y sus perspectivas educativas. *Educación y Ciudad*, (23), pp.133-149.
- Molina, A. y Mojica L. (2011). Alteridad, diversidad cultural y enseñanza de las ciencias: perspectivas de los profesores(as). *Educación y Ciudad*, (21), pp.29-44.
- Mosquera, C., Sánchez, M. y Solano, C. (2011). El desarrollo de conocimiento didáctico del contenido en profesores de ciencias noveles y expertos a partir de la inmersión en equipos colaborativos de trabajo. *Educación y Ciudad*, (20), pp.59-78.
- Muñoz, G. (2010) De las culturas juveniles a las ciberculturas del siglo XXI. *Educación y Ciudad*, (18), pp.19-32.
- Muñoz, L. (2010). Estudios de factores asociados a la calidad de la educación escolar de Bogotá. *Educación y Ciudad*, (19), pp.57-68.

- Murillo, J. (2010) Lecciones aprendidas de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina. *Educación y Ciudad*, (19), pp.7-16.
- Pacheco, C. (2010) La educación y su lugar en la globalización. *Nodos y Nudos*, 3(29), pp.67-71.
- Páez, R. (2014) Coeducación y educación diferenciada. Una opción por la igualdad de género en la escuela pública mixta. *Educación y Ciudad*, (27), pp.127-138.
- Palacios, J. (1996). Cuando el debate era casi ideológico. *Cuadernos de Pedagogía*, (253), pp.13-15.
- Palacios, J. (2002). *La Cuestión Escolar. Críticas y Alternativas*. México: Ediciones Coyoacán, S.A. de C.V.
- Pallares, D. (2010) De cuentos y cuentarios. Una alternativa metodológica para abordar un tipo de narración. *Nodos y Nudos*,3(28), pp.44-51.
- Panqueba, J. (2014) Kwitara Santayá u'wbohiná-kueshro. Con-jugando patrimonios corporales ancestrales en Bosa: territorio Muisca de Bogotá. *Educación y Ciudad*, (26), pp.39-50.
- Páramo, P. y Otálvaro, G. (2006). Investigación alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. *Cinta Moebio*, (25), pp.1-7.
- Pedroza, C. y Téllez, S. (2013). Recuperación de la experiencia pedagógica del jardín infantil "La Carreta". *Educación y Ciudad*, (No.24), pp.33-46.
- Peña, C. y Durán, C. (2011) La formación de educadores infantiles en la Universidad de Pamplona: Análisis de una experiencia significativa. *Educación y Ciudad*, (20), pp.99-116.
- Peralta, B., Huérfano, J. y Panqueba, J. (2011) Revisión histórica de la educación en el territorio muisca de bosa, por entre sus memorias cotidianas. *Educación y Ciudad*, (21), pp.129-154.
- Pérez, M. (2012) Cuerpo, escuela y sociedad en la construcción de imagen corporal. *Nodos y Nudos*, 4(32), pp.101-108.

- Pérez, N. (1996). Feminismo, multiculturalismo y educación especial. *Cuadernos de Pedagogía*, (253), pp.86-91.
- Pirela, J. (2006). Las tendencias educativas del siglo XXI y el currículo de las escuelas de biotecnología, archivología y ciencia de la información de México y Venezuela. *Investigación Biotecnológica*, 21 (43), pp.73-105.
- Puig, J. (1996). La escuela, comunidad participativa. *Cuadernos de pedagogía*, (253), pp.28-33.
- Pulido, A. (2012) El desafío de la escuela contemporánea: de la sociedad del conocimiento a la sociedad del re-conocimiento. *Educación y Ciudad*, (22), pp.9-22.
- Quintana, A. (2010). De la cultura juvenil a la cibercultura juvenil: más allá del prefijo del ciber. *Educación y Ciudad*, (18), pp.77-92.
- Quintana, L., Córdoba, L., y Escobar, J. (2015) El diseño de “Mova, Centro de Innovación del Maestro”: Un ejercicio colectivo desde los saberes de los maestros, las maestras y otros agentes educativos. *Educación y Ciudad*, (29), pp.79-88.
- Quintero, G. y Bejarano, N. (2014). Abriendo el espíritu de las ciencias sociales: una apuesta pedagógica en clave de género. *Educación y Ciudad*, (26), pp.87-107
- Quiroga, C., Murillo L. y Suárez, Z. (2013). *Tendencias pedagógicas dentro de las prácticas de enseñanza en Educación Ambiental de las docentes del grado transición del Colegio Fe y Alegría San Ignacio IED*.
- Ramírez, M. (2012) La Cartografía Social: mensajera de experiencias pedagógicas para la formación de una cultura en Derechos Humanos. *Educación y Ciudad*, (23), pp.103-116.
- Ramírez, A., Aranguren, F. y Riveros, H. (2013) Experiencia: Entre tabletas, tintas, redes y tecnomediaciones: laberintos de la escuela por explorar. *Educación y Ciudad*, (25), pp.151-162.
- Revista *Educación y Ciudad*, (2010). [Editorial]. *Educación y Ciudad*, (18), pp. 5-6

- Revista *Educación y Ciudad*, (2015). [Editorial]. Educación y otras narrativas en la escuela. *Educación y Ciudad*, (28), pp. 11-13
- Riveros, H. (2012). Hipertexto e interdisciplinariedad: un camino para construir los saberes del futuro. *Educación y Ciudad*, (22), pp.33-44.
- Riveros, H. y Sánchez, I. (2012). El horizonte humano: un saber necesario en tiempos de crisis. *Educación y Ciudad*, (23), pp.91-102.
- Roa, R. (2011) El control de la profesión docente: algunos apuntes y análisis. *Nodos y Nudos*, 3(31), pp.46-55.
- Robalino, M. (2014) Políticas públicas integrales e intersectoriales para el desarrollo de la profesión docente: un tema pendiente en América Latina. *Educación y Ciudad*, (27), pp.89-98.
- Rodríguez, A. (2010) El viaje de los cabeza dura. *Educación y Ciudad*, (18), pp.93-112.
- Rodríguez, J. (2011) Reforma de la educación superior: Santos y el presupuesto de las universidades públicas. *Nodos y Nudos*,3(30), pp.7-14.
- Rodríguez, E. (2013) Escópica de videos confesionales en YouTube ¿Lugares de resistencia o Subjetividades en suspensión? *Educación y Ciudad*, (25), pp.51-62.
- Rodríguez, J. (2013) La ciudad post letrada: reto para la escuela contemporánea. *Educación y Ciudad*, (25), pp.39-50.
- Rué, J. (1996). Concepciones y prácticas. *Cuadernos de pedagogía*, (253), pp.58- 64.
- Sánchez, D. (2010) ¿Cómo ha sido la vuelta? *Educación y Ciudad*, (18), pp.113-128.
- Sancho, J. (1996). Educación en la era de la información. *Cuadernos de pedagogía*, (253), pp.42-48.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

- Santana, L. y Hernández, E. (2013) Políticas públicas, currículo y participación: el papel del estudiante. *Nodos y Nudos*, 4(34), pp.4-13.
- Sotero, W., Gil, O. y Rojas, A. (2015) La formación política, cultural y social de los jóvenes del barrio Estrella del Sur a partir de las Alternativas Artísticas en Educación Popular. *Nodos y Nudos*, 4(38), pp.37-43.
- Torres, L. (2010) La intimidad del aula frente a las lógicas de mercado. *Nodos y Nudos*, 3(29), pp.72-78.
- Tort, A. (1996). Del activismo a la investigación. *Cuadernos de Pedagogía*, (253), pp.72-77.
- Trilla, J. (1996a). Pasado y presente. *Cuadernos de pedagogía*, (253), pp. 14-19.
- Trilla, J. (1996b). Otros Ámbitos educativos. *Cuadernos de pedagogía*, (253), pp. 36-41.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2016). *Nodos y Nudos*. Políticas de la Editorial. Recuperado de:
<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/about/editorialPolicies#focusAndScope>
- Uribe, J. (2013). La investigación documental y el estado del arte como estrategias de investigación en ciencias sociales. En: P. Páramo. (Comp.), *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. (pp. 197-212). Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Vargas, O. (2011). [Editorial]. *Educación y Ciudad*, (21), p. 5.
- Vasco, C. (2012) Distintas formas de producir conocimiento en la Educación Popular. *Educación y Ciudad*, (22), pp.113-128.
- Velasco, G. (2010). Rash Bogotá. La contracultura juvenil. *Educación y Ciudad*, (18), pp.159-175.
- Ventura, M. (1996). Las relaciones del conocimiento. *Cuadernos de pedagogía*, (253), pp.66-71.

Villalba, R. (2015) El relato desde el cuerpo: una práctica creativa para indagar por el maestro y preguntarse por la escuela. *Educación y Ciudad*, (28), pp.37-48.

Yunis, E. (2011) La reforma de la educación superior del gobierno Santos. *Nodos y Nudos*, 3(30), pp.4-6.

Anexo A. Fichas de Revisión de Antecedentes

Ficha 1.

<p>Autores: Quiroga, C., Murillo L. y Suárez, Z. Año: 2013 Título: Tendencias pedagógicas dentro de las prácticas de enseñanza en Educación Ambiental de las docentes del grado transición del Colegio Fe y Alegría San Ignacio IED. Fuente: Repositorio Universidad Pedagógica Nacional Tipo de Documento: Trabajo de Grado de Licenciatura</p>	
Objetivo	<p>“Caracteriza las tendencias que tienen las docentes de Colegio Fe y Alegría San Ignacio del grado transición en Educación Ambiental, indagando las experiencias formativas, investigativas y prácticas de las tres docentes en relación con la EA, así mismo estableciendo las principales tendencias curriculares en educación ambiental de las docentes y su relación con sus representaciones de ambiente y educación ambiental y sus experiencias formativas con la finalidad de ver qué influencia tiene en su prácticas de enseñanza.”(p.4) Problema: ¿Qué caracteriza las prácticas pedagógicas en educación ambiental de las docentes del grado Transición del Colegio Fe y Alegría San Ignacio IED y cómo influyen éstas en sus prácticas de enseñanza?</p>
Metodología	<p>Paradigma Hermenéutico-interpretativo, de tipo etnográfico porque realiza una descripción de las situaciones presentadas en los grupos analizados teniendo en cuenta estructura y relaciones establecidas entre actores. Técnicas etnográficas empleadas: observación participante a través del diario de campo, y la entrevista. Se realiza también un análisis a los objetivos del PRAE y los proyectos de aula que se realizan alrededor de la educación ambiental.</p>
Resultados y Conclusiones	<p>“Las prácticas pedagógicas de las docentes del grado transición de la Institución Fe y Alegría San Ignacio IED, están orientadas principalmente por representaciones de ambiente de tipo naturalista y conservacionista y también por representaciones de educación ambiental de tipo científico y conservacionista-recursista. Se debe destacar la coherencia de estas representaciones lo cual resulta interesante, ya que en algunos casos se pueden presentar diferencias entre lo que se piensa frente al ambiente y lo que se piensa sobre la educación ambiental.” (p. 101).</p> <p>Las representaciones de ambiente cada docente construye, influye en las estrategias, propósitos e intenciones dentro de las prácticas pedagógicas que se emplean en cuanto a la enseñanza de la educación ambiental.</p>
Concepto Tendencias	<p>No hay definición explícita de tendencias pedagógicas en educación ambiental, pero se deduce que se trata de las diferentes concepciones de la educación ambiental como: tendencias naturalista, conservacionista, sostenible y problemático frente al ambiente y que por ende guían las estrategias y métodos de enseñanza de los maestros. Dichas tendencias tienen una condición temporal, es decir, que caracterizan los discursos sobre educación ambiental.</p> <p>http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/204/TE-15862.pdf?sequence=1</p>

Ficha 2.

<p>Autores: Corrales, D. Año: 2010 Título: Reconocimiento de aprendizajes como tendencias pedagógicas en el desarrollo de actividades educativas en Maloka: un ejercicio de sistematización de sus prácticas Fuente: Repositorio Universidad Pedagógica Nacional</p>

Tipo de Documento: Trabajo de Grado de Especialización	
Objetivo	“El problema de investigación parte de las inquietudes pedagógicas que se han identificado en ejercicios de reflexión sobre la práctica de un equipo de profesionales que desarrolla las actividades educativas en Maloka, un museo interactivo de ciencia y tecnología ubicado en Bogotá. La propuesta de trabajo se centra en una sistematización de prácticas que asume la experiencia como elemento de aprendizaje y como punto de partida en la identificación de las tendencias pedagógicas que están mediando, entre otros, los ejercicios de diseño y conceptualización de las actividades educativas que promueve el museo. El propósito de la investigación es identificar las rutas de aprendizaje que emergen en la reflexión de la práctica y a partir de allí las opciones pedagógicas que el equipo ha asumido en el desarrollo de su práctica profesional.” (RAE, p.1).
Metodología	“El desarrollo metodológico tiene cuatro momentos: un primer momento de sensibilización sobre el valor de la experiencia en el que se pretende que el equipo reconozca antecedentes significativos de su práctica. Un segundo momento de reconstrucción histórica y dialógica a partir de registros individuales y talleres de grupo. Un tercer momento de identificación de tendencias pedagógicas presentes en la práctica reflexionada. Y finalmente la definición de instrumentos de sistematización para las prácticas que el equipo perfila dentro de sus objetivos de aprendizaje.”(RAE, p.2)
Resultados y Conclusiones	“Los hallazgos de esta investigación emergen durante la implementación de los momentos planteados por la metodología. La práctica toma valor como elemento de reflexión y se reconocen diferentes categorías de análisis que permiten direccionar las transformaciones necesarias. Desde la reconstrucción histórica se descubren rutas de aprendizaje para algunos profesionales del equipo que al quedar en evidencia se pueden interconectar y entender mejor el macro-orden del contexto en que se desarrolla la investigación. Finalmente se identifican tendencias pedagógicas que son sustentables desde los aprendizajes reconocidos en la reflexión y se abren líneas de discusión respecto a los intereses de la práctica profesional del equipo.” (RAE, p. 4).
Concepto Tendencias	Las tendencias pedagógicas se entienden como las opciones pedagógicas que asumen los profesionales, que definen aspectos conceptuales que deben ponerse en discusión para analizar su pertinencia en la construcción de los lineamientos pedagógicos comunes. Para convertirse en tendencias deben hacerse consciente las intencionalidades de la práctica educativa. Condición de constancia o frecuencia para ser considerado tendencia.

Ficha 3.

Autores: Martínez, P. y Díaz, I.	
Año: 2013	
Título: Estado del arte de los trabajos de grado en artes de la Licenciatura en educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional en el periodo comprendido entre los años 2005 a 2011	
Fuente: Repositorio Universidad Pedagógica Nacional	
Tipo de Documento: Trabajo de Grado de Licenciatura	
Objetivo	“Realizar un Estado del arte de los trabajos de grado en artes elaborados por las(os) educadoras(es) en formación del Programa de Educación Infantil de la UPN, durante el periodo comprendido entre los años 2005 a 2011 con el fin de sistematizar, reflexionar, analizar y aportar a la propuesta curricular y metodológica de los espacios académicos en Artes que ofrece la Licenciatura.” (p.6). Utilizando las categorías: Tendencias pedagógicas y metodológicas, Concepción de arte, Rol docente, Concepción de infancia. Finalmente se propone una categoría nueva entorno al papel de arte en la escuela, visto éste como un lenguaje, como campo de conocimiento y como categoría cognitiva.

Metodología	<p>“El trabajo se basa en el enfoque hermenéutico con el cual se intenta hacer una interpretación de la realidad en la que está inmerso el objeto de estudio de ésta investigación documental.” (RAE)</p> <p>Estado del arte, como investigación de la investigación. Primero, contextualización de la situación considerada como problemática; segundo, clasificación de las fuentes y posterior revisión documental a partir de, tercero, categorías para organizar los aspectos que se desean profundizar, interpretar y reflexionar. Tres categorías: descriptivas (tema general de estudio), analíticas (metodología, teorías, tendencias pedagógicas) y externas (contribución social del estado del arte al campo de la educación, formación y práctica docente. Cuarto, reflexión final de los resultados del estado del arte.</p>
Resultados y Conclusiones	<p>Se analizan los documentos desde la concepción de arte, el rol del docente y concepción de infancia. Aparece otra categoría denominada tendencias pedagógicas y metodológicas, sin embargo, no es explícito este análisis; se deduce que es una categoría general que caracteriza la práctica docente según las concepciones de arte encontradas: el arte para el desarrollo emocional, como expresión, para potenciar la creatividad, como relación entre expresión y creatividad, para propiciar el desarrollo integral, como posibilitador de diálogo intercultural, como posibilidad de intervención de espacios públicos, para promover la participación, como relación entre pensamiento lógico y arte.</p>
Concepto Tendencias	<p>No hay claridad de lo que se concibe como tendencia pedagógica, y aparece de la mano de tendencias metodológicas, haciendo alusión a la práctica docente guiada por concepciones determinadas para el arte, el rol docente y la infancia.</p> <p>Puede deducirse que se trata de las concepciones de arte que representan acciones en la labor de la enseñanza artística, lo que se entiende como tendencias pedagógicas.</p>

Ficha 4.

<p>Autores: Cuesta, D. y Peña, M. Año: 2014 Título: Estado del arte de las investigaciones realizadas en la línea de educación y pedagogía, en educación formal básica y Media, durante los años 1999 y 2010 Fuente: Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. Tipo de Documento: Trabajo de Grado Maestría.</p>	
Objetivo	<p>“El propósito es conocer el desarrollo de la línea de Educación y Pedagogía en cuanto a: Tendencias educativas y pedagógicas, aportes en Educación y Pedagogía, temas trabajados, problemáticas exploradas, preguntas de investigación, conocimientos develados, en el campo de la educación y la pedagogía, enfoques o procedimientos desde donde se abordaron estos conceptos, resultados y conclusiones obtenidos” (p.1).</p> <p>“Estado del arte de 14 investigaciones de la maestría Desarrollo Educativo y Social realizadas durante los años 1999 y 2010, cuyos temas se abordaron en la educación formal en los niveles de básica y media.” (p.1)</p>

<p style="text-align: center;">Metodología</p>	<p>Enfoque hermenéutico-investigación cualitativa. Estado del arte: Cinco fases: <i>I-Preparatoria</i>, tema, revisión bibliográfica, diseño metodológico, planeación y elaboración del proyecto; <i>II-Descriptiva</i>, revisión de trabajos de, población objeto de estudio, contexto espacial y temporal, objetivos, problema de investigación, resultados, conclusiones. <i>III- Interpretativa</i> análisis por núcleos temáticos: tendencias educativas, tendencias pedagógicas, problemáticas en educación y pedagogía, aportes en educación y pedagogía. <i>IV-Construcción</i> teórica global, una visión reflexiva, y, <i>V-Extensión y publicación</i>, socialización de los resultados en un documento.</p> <p>“Así mismo esta autora ([Hoyos] 2000) plantea que el estado del arte puede también dar cuenta de construcciones de sentido, que toma bases de datos para apoyar un diagnóstico sobre el material documentado que fue sometido a análisis. Este proceso se inicia con una visión reflexiva, la cual permite captar una serie de notas que inicialmente aparecen como desarticuladas; el investigador se propone analizarlas críticamente para construir con ellas una información coherente, mediante un proceso de abstracciones que le posibilite apreciar nuevos aspectos.” (P. 20-21)</p> <p>“Rojas (2007, p. 6) refiriéndose al estado del arte (...) “permite determinar cómo ha sido tratado el tema, cómo se encuentra en el momento de realizar la propuesta de investigación y cuáles son las tendencias”(p.21)</p>
<p style="text-align: center;">Resultados y Conclusiones</p>	<p>Diferencias en la presentación escrita de los trabajos de investigación en cuanto a citas, referencias y enfoques de investigación. Prevalencia de métodos cualitativos y una mirada crítica y reflexiva a las problemáticas educativas.</p> <p>En el 2010 las investigaciones trabajaron temas relacionados con el uso de TIC y las implicaciones del concepto calidad en el espacio educativo. Para este mismo año, dos enfoques de investigación: arqueológico-genealógico y otras de tipo hermenéutico. Las investigaciones de tipo arqueológico-genealógico no evidenciaron la estructura tradicional de investigación, pregunta, objetivos, resultados, y seguían una pauta propia del enfoque e investigador.</p>

Concepto Tendencias	<p>Hoyos, C. (2000). Un modelo para investigación documental. Guía teórico-práctica sobre construcción de estados del arte. Medellín: Señal Editora. LUIS ÁNGEL ARANGO. https://es.scribd.com/doc/16281901/UN-MODELO-PARA-INVESTIGACION-DOCUMENTAL-29-04-08</p> <p>Educación y Tendencias Educativas. En marco conceptual ofrece una definición de educación desde diferentes autores orientado a comprender que es la educación para el hombre, su relación con el aprendizaje y la pedagogía. En fase interpretativa: “Al referirse a las tendencias educativas se hace alusión al “conjunto de ideas, que se orientan en una dirección específica, referida a las concepciones de educación y del currículo como elemento mediador entre la teoría educativa y su práctica” (Pírela, 2006, p. 75).” (p.48) “De acuerdo con esta definición una tendencia educativa se puede considerar como un concepto dinámico que está influenciado por el contexto histórico y social. En algunos documentos se le aborda como enfoque, paradigma o modelo. Para esta investigación se entiende tendencia educativa como la orientación que toma el trabajo investigativo analizado en cuanto a los rasgos y características relacionados con el campo educativo.” (p. 48).</p> <p>En el primer grupo de doc identifica como tendencias educativas la preocupación por los ambientes educativos y de aprendizaje, el lugar de la escuela, el aprendizaje de matemáticas y educación ambiental.</p> <p>En el año 2010, “se aprecia una tendencia por indagar cómo se han originado algunos procesos al interior de la educación tales como el inicio de la preescolarización y el saber matemático, el proceso histórico de la escuela y las implicaciones de su incursión en la vida del campo, el significado de algunas áreas y características al interior de las mismas como el caso de las ciencias sociales y la artística, así como el surgimiento e influencia de los conceptos de calidad en la educación.” (p.66)</p> <p>Pedagogía y Tendencias Pedagógicas. Definición de la pedagogía desde Ospina y Zuluaga, como aquella que conceptualiza y reflexiona el conocimiento referente a la enseñanza, o al quehacer del maestro. “...el concepto de tendencias pedagógicas se emplea para referirse a diferentes modelos y escuelas que se imponen o predominan en la forma de transmitir los conocimientos, las herramientas o estrategias empleadas o cuestionadas.” (p.49).</p> <p>Análisis del primer cuerpo de masa documental. “Tendencias pedagógicas. En este año en las investigaciones, se evidenció la necesidad de cuestionar el papel jugado por el docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la importancia y el replanteamiento de las herramientas pedagógicas y lúdicas en las aulas de clase y la relación de la escuela con temas sociales y políticos.” (p. 54). De ahí derivan varios núcleos: importancia de la pedagogía el lugar del educador, la pedagogía activa y lúdica, en entorno sociocultural y formación política.</p> <p>En 2010, “En los trabajos se aprecian diferentes temáticas que enriquecen el saber pedagógico y que hacen parte de las disciplinas de aula, como es el caso de las ciencias sociales, las artes, el uso de las Tecnologías de la Información (TIC).” (p.81)</p>
----------------------------	---

<p>Autores: González, J., Niño, D., Ortíz M., Rey, N., Solórzano, J. y Posada, J. Año: 2012 Título: Rasgos característicos de las prácticas educativas destacadas en el área de Ética y Valores humanos: doce años del Premio Compartir al Maestro Fuente: Repositorio Pontificia Universidad Javeriana Tipo de Documento: Trabajo de Grado de Maestría</p>	
Objetivo	<p>Caracterización de la enseñanza en las experiencias presentadas por los maestros colombianos, en el periodo comprendido entre los años 1999-2011 (doce años), al Premio Compartir al Maestro, en el área de Educación en Ética y Valores Humanos. Esto a través de tres sub-proyectos que abordaron los siguientes temas de análisis: a) Ámbitos de preocupación en el área, b) Procesos de aprendizaje las experiencias y c) Tendencias y corrientes pedagógicas en las experiencias educativas.</p> <p>“[...] ¿Cuáles son las tendencias, configuraciones y estrategias pedagógicas que orientan las experiencias educativas del área de Ética y Valores Humanos?” (p. 24).</p>
Metodología	<p>Investigación de carácter descriptivo e interpretativo, en la medida en que pretendió identificar, describir e interpretar los rasgos de una enseñanza destacada, basada en la información que brindaron las experiencias, a través de los textos que dan cuenta de ellas. Se realiza un análisis a los documentos presentados por los docentes e investigadores ganadores del premio Compartir, seleccionan una muestra aleatoria y toman aquellos del componente de ética y valores humano que suman 308 documentos. El análisis de esta información constituye un proceso inductivo-deductivo, en tanto se partió del análisis inicial de un conjunto de 10 experiencias para identificar los elementos esenciales a tener en cuenta en la construcción de las preguntas, que posteriormente se complementó con los referentes conceptuales en un proceso de validación progresiva hasta poner a punto el instrumento. Realizan una caracterización de los documentos desde las ciudades, tipos de contexto y tipos de colegio, los ámbitos de preocupación en ética y valores, los objetivos e intencionalidades sociales de las experiencias, los procesos de aprendizaje y formación que se privilegian y, las tendencias pedagógicas, configuraciones didácticas y estrategias pedagógicas que fundamentan la experiencia docente. Finalmente, elaboran tres artículos sobre esta muestra en los tres temas de análisis.</p>

Resultados y Conclusiones	<p>Entre sus resultados se destacó que el área de Educación en Ética y Valores humanos en la escuela, es un espacio eminentemente interdisciplinar, transversal y complejo del que no se pueden derivar una pedagogía y didáctica específicas, sino que atiende a la conjugación de múltiples estrategias y prácticas de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera del ámbito escolar.</p> <p>“Ámbitos de preocupación en la enseñanza del área Ética y Valores Humanos”: En las experiencias educativas se reconoce que los ámbitos de preocupación de Educación en Ética y Valores, Democracia y Ciudadanía, son la base que promueven los maestros/as en sus acciones hacia el fomento de la participación, reconocimiento del otro, de la igualdad, la identidad que construyen la convivencia; sin dejar de lado los mínimos morales que las personas han de compartir y respetar como ideales de vida. Para la formación ciudadana se requiere que los maestros/as comprendan la articulación que se da entre conocimientos, competencias y normas que favorezcan la participación democrática en la escuela y en contexto social. Se requiere fomentar en la práctica de los maestros/as una mayor relevancia a problemáticas asociadas con temas como: Educación Ambiental, Educación Sexual, Educación para la Salud, Educación para los Derechos Humanos y Educación para la Interculturalidad. El estudio de estas experiencias nos permite recomendar al Premio Compartir al Maestro, tener en cuenta que las prácticas educativas van más allá del contexto del aula, por lo tanto, los criterios de evaluación deben ampliarse a espacios como la familia, la comunidad, espacios culturales y sociales.</p> <p>“Procesos de aprendizaje privilegiados en las prácticas de Educación en Ética y Valores Humanos”: Los propósitos de la educación en ética y valores humanos están nucleados alrededor de potenciar la autonomía y la capacidad de regulación de la convivencia escolar y social. Las experiencias de los maestros expresan un interés por trabajar las competencias dialógicas y el tratamiento de conflictos, tanto en el área específica como en las otras áreas del estudio. El carácter de transversalidad que prevé el desarrollo de las competencias ciudadanas, quizás hace que muchas veces la propuesta no sea asumida por ningún área curricular y en consecuencia se diluye en el ámbito escolar. La incipiente apropiación que aún se tiene en la incorporación de los sentimientos morales en las experiencias consideradas en este estudio, constituyen una justificación para ahondar e incorporar, en los procesos de formación de los docentes, la educación emocional, que permita ampliar la sensibilidad de las personas, y los parámetros con que juzgan los acontecimientos y las tradiciones culturales.</p> <p>“Ética y Valores Humanos, una mirada a las Tendencias, Configuraciones y Estrategias pedagógicas en las prácticas educativas presentadas al Premio Compartir el Maestro”: Frente a las tendencias pedagógicas, se evidencia que las más referenciadas son: el aprendizaje Significativo y el Constructivismo, mostrando un interés de parte de los educadores en la búsqueda de nuevas alternativas pedagógicas frente a las formas tradicionales de enseñanza. En las configuraciones didácticas, se hace énfasis en promover mayores niveles de autonomía, así como de habilidades sociales, empleando para ello actividades abiertas y constantes, que alternan diferentes tipos de acción en el aula privilegiando lo significativo, o acudiendo a los proyectos de aula o de área para el fortalecimiento de actitudes y competencias básicas con el objetivo de mejorar el ambiente escolar. Se evidenció que las estrategias pedagógicas, más relevantes en la práctica docente son los debates, las asambleas de clase, foros, la resolución de dilemas y la resolución de problemas, y se pueden caracterizar como estrategias propias de esta área. Seguidamente encontramos las exposiciones y las salidas de campo y salidas pedagógicas en una proporción mucho más baja a la esperada, pues estas se hallan delimitadas por la disponibilidad de recursos y mayores niveles de responsabilidad de los docentes con el cuidado de los alumnos. La Educación en Ética y Valores Humanos es asumida como un área curricular, sin embargo sus características y diversos objetos de estudio, la sitúan como un espacio completamente interdisciplinar, múltiple y complejo, ya que comprende al mismo tiempo diferentes dimensiones de la educación moral y humana de los niños, niñas y jóvenes dentro y fuera de la escuela.</p>
----------------------------------	---

Concepto Tendencias	<p>“[...]las prácticas educativas marcan tendencias, los conceptos priorizados por los educadores se interrelacionan” (p.92).</p> <p>También se menciona las tendencias pedagógicas como las conocidas, como aquellos discursos o prácticas que han resultado eficientes en algunos contextos y son usados en otros y por ello son tendencia.</p> <p>Identifica cuatro grupos de tendencias en la historia de la pedagogía:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pedagogías con orientación crítica que hacen una propuesta de enseñanza basada en el cuestionamiento al sistema imperante, el ejercicio educativo reposa sobre la crítica a las creencias, tradiciones, valores y prácticas hegemónicas para alcanzar un pensamiento crítico de sí mismo y de la realidad, se identifican: la Pedagogía Crítica, la Pedagogía Dialogante y la Educación Popular. 2. Pedagogías de corte constructivista, corrientes, que enfatizan su acción en y hacia el conocimiento, en estas los estudiantes a través de sus herramientas cognitivas elaboran sus propios procedimientos, para la solución de una problemática planteada, se encuentran: Constructivismo, el Aprendizaje Significativo, la Pedagogía Conceptual y la Enseñanza para la Comprensión (EpC). 3. “Pedagogías que siguen un horizonte social y cultural ya que se orientan a intervenir en los problemas de la sociedad, pues trabajan con prácticas y procesos en el campo social, en este sentido, su relevancia está en combinar la teoría con las acciones reales, para así intervenir en los diferentes procesos sociales, entre ellas se encuentran: la Pedagogía Social, el Aprendizaje Cooperativo y la que llamamos perspectiva Culturalista.” (p.108). 4. Pedagogías de otros tipos en tanto que son importantes en la actividad educativa y que por su definición no se pueden categorizar dentro de los grupos señalados anteriormente, entre ellas están la Pedagogía Tradicional (Heteroestructurante) y la Pedagogía Activa (Autoestructurante). <p>“Por último, la Pedagogía Dialogante y la Enseñanza para la Comprensión (con un escaso 0,6%), se indican con las menos referenciadas en las experiencias, lo que muestra que este tipo de tendencias que requieren en su desarrollo un proceso más complejo y de apropiación teóricopráctica por parte de los educadores se halla condicionado por las características y retos del contexto y de las dinámicas propias del ámbito escolar en especial para el área de Ética y Valores humanos, los desafíos en la convivencia y los conflictos escolares cada vez más desbordan sus límites en la cotidianidad del quehacer docente [...]” (p. 124).</p>
----------------------------	---

Ficha 6.

<p>Autores: Pirela, J. Año: 2006 Título: Las tendencias educativas del siglo XXI y el currículo de las escuelas de biotecnología, archivología y ciencia de la información de México y Venezuela Fuente: Investigación Biotecnológica, 21 (43), pp.73-105 Tipo de Documento: Artículo de investigación</p>	
Objetivo	<p>El artículo integra los resultados del proyecto de investigación “Tendencias curriculares para la formación del profesional de la información en el contexto de la cibersociedad” en la Universidad Autónoma de México, que analiza los diseños curriculares de las escuelas de biotecnología, archivística y ciencia de la información de ocho universidades, seis en México y dos en Venezuela, para verificar si sucede una posible transición de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento, la comunicación y el aprendizaje y cómo se han implementados las tendencias proyectadas para la educación superior</p>

Metodología	Parte de los planteamientos de la UNESCO, La Comisión Nacional de Currículo de Venezuela, Marcano e Iniciarate, en relación con las tendencias para la educación superior. Método deductivo-comparativo, que permite partir del supuesto general de la necesidad de incorporar las tendencias y perspectivas que la sociedad del conocimiento, comunicación y aprendizaje le plantean a la formación profesional y luego mediante una lista de cotejo de categorías, validada por profesionales del área educativa de la UNAM, se identifican las diferencias y semejanzas entre los currículos de las ocho universidades en diferentes países y que comparten similitudes sociales y culturales. El cotejo se enfocó en la presencia o ausencia de dicha tendencia educativa en el currículo de cada universidad.
Resultados y Conclusiones	<p>En relación con la primera tendencia, el currículo como teoría pedagógica que se vuelve acción para garantizar el aprendizaje y el desarrollo, se evidencia que en las universidades se implementa en sus planes de estudio y deben articular principios teleológicos y axiológicos que guían la formación profesional. La segunda tendencia, el enfoque por competencias, no se ha implementado para organizar los perfiles curriculares a pesar de las cercanías para mayor éxito en el mercado laboral. La tercera, garantizar la pertinencia y la calidad en los planes y programas, se encontró coherencia entre los fines, concepción y fundamentos de gestión, sin embargo, falta trabajo para mejor pertinencia social de los programas; y frente a la calidad medida como la evaluación interna y externa, se encontró que los programas no someten a evaluación externa por pares, aunque si evaluación interna. La cuarta, introducción de TIC como eje del conocimiento y conductora de procesos de aprendizaje, no se evidenció tal tendencia. El estudio de procesos de pensamiento centrado en el aprender a aprender, sólo una institución introduce dicho estudio sistemáticamente. Finalmente, la investigación está presente en todos los planes, pero no como eje transversal ni como opción didáctica.</p> <p>Dicho bajo grado de presencia de tendencias educativas “lleva a pensar en la necesidad de impulsar procesos de cambio y de reforma curricular para estar a tono con las exigencias y particularidades de la nueva sociedad, la cual plantea que los planes y programas educativos den respuesta a los problemas de un contexto social local, pero también marcado por la globalidad y cooperación” (pp. 88)</p>
Concepto Tendencias	Define tendencia educativa como “el conjunto de ideas que se orientan en una dirección específica, referida a las concepciones de educación y del currículo como elemento mediador entre la teoría educativa y su práctica[...] la tendencias no son solo las orientaciones que ya están señaladas en los diseños curriculares de las carreras y que definen una determinada racionalidad educativa y social, sino, también, las ideas que sobre el futuro de la educación superior manejan actualmente los expertos” (p. 76).

Ficha 7.

<p>Autores: Márquez, J., González, D. y Fonseca, F. Año: 2007 Título: Nuevas tendencias pedagógicas orientadas al seguimiento evaluativo del estudiante Fuente: Revista Educación en Ingeniería, (3), pp.35-42. Tipo de Documento: Artículo de investigación</p>	
Objetivo	Proponer un programa de assesment en la formación profesional que permita a los docentes conocer el progreso de cada estudiante y realizar los ajustes pertinentes en los objetivos y parámetros de evaluación de una asignatura, y contar con calificaciones que evidencien su proceso.
Metodología	Elaboración de un diseño de assesment a partir de teorías que la explican, como parte del proyecto de implementación del mismo en la Universidad del Norte.

	<i>No hay evidencia de resultados que confirmen el éxito de la implementación.</i>
Resultados y Conclusiones	“Desarrollo e implementación de assessment como proceso de apoyo a la enseñanza y aprendizaje, lleva a los profesores a obtener una información detallada de las evaluaciones realizadas a cada estudiante con respecto a las competencias establecidas en cada una de las asignaturas del programa, a lo largo de su estancia en la universidad.”(p.7)
Concepto Tendencias	No existe definición de lo que se comprende por tendencias pedagógicas. Alusión implícita a la implementación de estrategias de evaluación y seguimiento del proceso de aprendizaje.

Anexo B. Fichas de Tematización

Ficha 1.

<p>Autor/es: Humberto Cubides y José Salinas Título artículo: La ciudad como escenario de acción educativa de las organizaciones juveniles Ubicación: Revista <i>Educación y Ciudad</i> No. 18, pp. 33-48 Año: 2010 Tema revista: Culturas Juveniles Siglo XXI</p>			
<p>Descripción: Reúne los resultados de la investigación realizada con organizaciones juveniles en Bogotá en diferentes localidades. Los autores las categorizan según el objeto de actividad en artísticas-estéticas, socio-comunitarias y ecológicas. Encuentran tres modalidades de educación que realizan estas organizaciones: propia dada al interior del grupo, entre otros grupos o comunidades, y para otros dirigida a formar otros grupos o personas distintos de la organización. Encuentran que los sujetos se forman en diferentes escenarios educativos y estos atraviesan el espacio público; las actividades de los grupos se dirigen esencialmente a cuestionar y transformar los procesos que están legitimados, los cuales sustentan la desigualdad social; el ejercicio de estas organizaciones exhibe otro tipo de ciudad menos indiferente y más equitativa de la que se anuncia.</p>			
Pág.	Cita textual	Temática/ Categoría	Observaciones
34	El artículo presenta distintas propuestas educativas realizadas por grupos de jóvenes que actúan en diferentes localidades de la ciudad de Bogotá, ubicados en los ámbitos estético- expresivo, socio-comunitario y ético-ecológico, en donde se interpela constantemente lo social, mediante la expresión de otras formas de ser y de ver el mundo. [...] En un trabajo de campo que abarcó aproximadamente diez meses, se acompañó a nueve agrupaciones que centran su trabajo en localidades de Usme, Bosa, Kennedy, Barrios Unidos y Usaquén; con cierto grado de simpleza hemos clasificado estos grupos de la siguiente manera: Socio comunitarios (Génesis-Rades, Sendito Opuesto, Thimos y Fundación Vida y Liderazgo); Ético-ecológicos (Casa Asdoas y Activegan) y Estético culturales (Retórica, OKC y Estado Joven).	Culturas juveniles Extraescuela	Evidencia que parte de experiencias educativas por fuera de la escuela y la reflexión del acompañamiento que realizaron los profesionales a estos procesos educativos liderados por organizaciones juveniles.
35	[...] cada una de estas manifestaciones, resultantes de las maneras de entender el mundo y de asumir posturas particulares frente a los discursos del poder, integran procesos complejos vinculados a la realidad local y de la ciudad en general que, bajo distintos ideales, muestran la convicción de poder forjar otras maneras de lo social y lo político.	Formación Socio-político	Actuaciones para la conformación de formas sociales y políticas distintas a las formuladas por las instituciones estatales y las dinámicas siguientes.
35	Pues bien, aunque comprendemos que la educación es un asunto que se presenta en distintos escenarios: espacios públicos, medios de comunicación, dispositivos virtuales, ámbitos socio-comunitarios y, por supuesto, en los institucionalmente reconocidos, educar es un concepto asociado a la constitución de la subjetividad, en la que entran en juego las relaciones del sujeto con su entorno, en particular con los colectivos a los cuales pertenece y que lo definen de manera distinta: familia, el trabajo, los amigos, la escuela.	Definición educación Poder	Comprenden educación de manera amplia, no se limita al espacio escolar. Le entiende como un proceso de constitución de subjetividad que comprende las relaciones de poder con el entorno.

35	Pensar la educación como “formación de sujetos”, nos permite hacer referencia a los procesos que impulsan unas maneras particulares de ser y de expresar la visión que se tiene del mundo. Lo educativo se explica, siguiendo a Rosa Nidia Buenfil Burgos (1993), como una práctica de interpelación, es decir, de invitación a asumir o a compartir ciertas visiones de mundo, las cuales se traducen en posturas críticas, de resistencia o compromiso frente a los sistemas imperantes, o frente a las políticas sociales.	Definición educación Formación subjetiva	Educación como impulsar determinadas maneras de ser, ver y actuar en el mundo, críticas o no.
36	Encontramos que en su actuar, las agrupaciones de jóvenes generan acciones educativas que promuevan no sólo la formación de otros y la interpelación social desde los ideales que los movilizan, sino también su propia transformación subjetiva; para ello acuden a distintas estrategias y propuestas, más o menos distantes de la idea de conducir o gobernar la conducta de los demás, rasgo presente en programas educativos convencionales, y establecen modalidades de relación que les permiten mantener una relativa autonomía, hacerse visibles en la ciudad y, sobre todo, en las comunidades en donde centran sus labor.	Culturas juveniles Educación - libertad Extraescuela Subjetividad	Visto como el trabajo de jóvenes como actores movilizados de cambio social. Se percibe el interés de educar sin ataduras o hacia el cumplimiento de los parámetros sociales preestablecidos implícitamente y se desplaza hacia práctica que promueven autonomía.
36	La investigación permitió establecer varias modalidades de formación en estas organizaciones, de las cuales nos interesa aquí hacer énfasis inicial en la que denominamos “educación en la ciudad” pues identifica la manera como la ciudad y sus distintos ámbitos (comunales, barriales, locales, etc.) posibilitan la formación de estas organizaciones desde el punto de vista cultural, político y social. [...] Así, la de “educación propia” refiere a la formación que propician los miembros de un colectivo al interior de sus propias relaciones y en las actividades que realizan con miras a transformarse y a habilitarse para desempeñar de la mejor manera su actuación; la “educación con otros” relaciona la educación que se apropia a partir de instancias, colectivos o instituciones externas a cada organización; “educación de otros” señala las propuestas y acciones educativas que construye cada agrupación de acuerdo a la proyección de su actuar específico en la ciudad.	Modalidades educativas	Le denominan como educación en la ciudad y comprende ámbitos como barrio, localidad, comuna. Despliegan diferentes modalidades educativas según la relación que se establece, con la ciudad, para el grupo mismo, entre grupos y dirigida a otros.
38	En las organizaciones que integran en sus procesos expresiones estéticas, artísticas, o actividades relacionadas con la cultura, toda actividad se constituye en un motivo de formación, de construcción de subjetividad, lo cual es consecuente al hecho de que el arte, y lo artístico en general, requiere perfeccionamiento constante a nivel individual y colectivo. Así, en estos grupos se presenta un entrenamiento continuo en las destrezas que hacen parte de la creación estética que los convoca. [...] En este sentido, se aprende o se forma de la creación de otros con mayor experiencia o habilidad, a quienes se considera maestros, o por el reconocimiento que se hace a la trayectoria que tenga una agrupación determinada, local o foránea.	Arte Educación permanente Maestros	La experiencia de la ciudad les despierta la sensibilidad artística. La urbe esencial para la formación de raperos y grafiteros que, sin el muro, la calle o el parque no habría expresión de su arte y educación para el mismo. Los maestros concuerdan con la visión de Illich, como aquellos que tiene determinado saber o habilidad y la enseñan sin mediación de diplomas.
39-41	Distinto es el caso de la agrupación que, acudiendo a la expresión estética, tiene como propósito la formación político-social de su comunidad de origen. Entonces, las actividades culturales y artísticas que realizan se dirigen a “crear conciencia”, aun	Formación política Sensibilización	La modalidad de educación para otros no fue importante para el grupo estético-cultural, desde la rigidez de planes y

	cuando no se desligan del aprendizaje propio que esto conlleva; al intentar pensarse y hacerse políticos se pretende enseñarles a otros lo que se sabe de ello, es decir, el significado que le dan a lo político. La “educación de otros” es relevante en el actuar de estas agrupaciones, dado que su interés, como lo manifiestan todas, de una u otra manera es formar a la sociedad para generar conciencia y cambio social.	socio-política	comunidades objetivo, sin embargo, si hay un interés de educar a otros en el sentido de enseñar su posición política. Objetivo es formar a la comunidad desde una postura política y social crítica con las condiciones dadas. Estrategias son jornadas de reciclaje, lunadas, encuentros grupales
40-41	Para las organizaciones reconocidas en el estudio como socio-comunitarias, la educación en la ciudad es un tema fundamental, pues la ciudad, y en particular el tejido social local, constituyen los escenarios en donde realizan y dirigen la acción que los define como colectivos. [...] De este modo, algunos grupos no sólo acuden a escenarios urbanos como parques, espacios naturales, recreativos y deportivos, sino que demuestran de manera acentuada un interés por la formación política desde el reconocimiento de la ciudad, sus problemas y posibilidades, y cómo estos son asumidos por la administración y la planeación pública; [...]Se trata de un grupo en donde la pasión por la información y el conocimiento sobre los temas que los atrae, no se desliga de su conducta práctica. [...]Es claro, también en este ejemplo, que la formación del grupo se da al tiempo que se desarrolla la práctica comunicativa hacia fuera. _	Formación política Educación práctica	A través del reconocimiento de las realidades y las formas en que es administrada por las instituciones públicas. Recurren a actividades de reportaje y análisis social para llegar a conocer tales realidades y con la reflexión conjunta enfrentar los desequilibrios de la sociedad. Modalidad de educación al interior del grupo para profundizar los conocimientos sobre los temas que han sido objeto de análisis (tierra, política pública, historia local...) y para ello recurren a los espacios de capacitación local y ofrecidos por Alcaldías. Aprender haciendo vestigio de educación activa???
44	[Los grupos categorizados como “ciudad-ecología” describen sus objetivos] Se trata, en todo caso, de una ciudad unida al planeta en razón de los problemas que comporta: la discriminación, el deterioro, la desigualdad. En el otro caso, se busca reterritorializar la ciudad, recuperar el sentido de lo local y del valor que tiene conservar tradiciones y conocimientos ancestrales. [...]están en permanente búsqueda de información sobre estos temas, información a la que acceden a través de internet, de charlas y encuentros; pero sobre todo por la capacidad de auto reflexión que ello provoca: sus actividades despliegan un cuestionamiento permanente sobre sus costumbres y la mala educación que los marca, de tal manera que ello les dé autoridad para enseñar a otros.	Educación ecológica Extraescuela Capitalismo	A través de los saberes ancestrales proponen debates frente a los derechos de los recursos naturales, la discriminación, presentando alternativas para ello. Apuesta por formación crítica que cuestione el consumismo capitalista. Sin embargo, recurre a las estrategias del mundo capitalista para establecer vínculos con otros grupos que trabajan temas relacionados a nivel mundial y local.
46	No se puede negar que con sus acciones estos grupos llevan a cabo de manera permanente procesos de interpelación, de autoformación, que muestran distintas formas de resistencia a la situación de desigualdad y marginación, generalmente impulsada por el Estado y sus proyectos formadores. En esa tarea, los colectivos despliegan su capacidad para crear nuevas modalidades de relación y establecer	Extraescuela	Sociedad contemporánea cuenta con escenarios educativos múltiples y que la formación de sujeto atraviesa los espacios públicos.

	múltiples redes y alianzas, distantes de formas autoritarias y jerarquizadas, aunque algunas veces se apoyen en dispositivos institucionales.		
47	Con sus iniciativas educativas los jóvenes aportan a la reconfiguración de los social, en especial a transformar las interacciones con sus pares y al plantear otras modalidades pedagógicas para la formación, lenguajes más apropiados a la educación y otros fines que no se ajustan, necesariamente, a la sincronización de las ideas y a la estandarización de la conducta, propios del capitalismo contemporáneo y evidentes en la ciudad global fragmentada y caótica. [...]gracias a la interpelación constante, a la problematización de realidades, acciones y conductas, al compartir conocimientos y experiencias diversas, y al colocarse en circunstancias de mutua afectación, se abre la posibilidad de construcciones subjetivas singulares y autónomas, aquellas que la modernidad, precisamente, no ha propiciado.	Formación social-política Extraescuela Subjetividades	Educación que no se propone ideal, ni alcanzar una sociedad ideal o llevar a determinadas formas de conducta. Respeto por las singularidades subjetivas y comunitarias

Ficha 2.

<p>Autor/es: Humberto Rodríguez Título artículo: El viaje de los Cabeza Dura Ubicación: Revista <i>Educación y Ciudad</i> No. 18, pp.94- 110 Año: 2010 Tema revista: Culturas Juveniles Siglo XXI</p>			
<p>Descripción: El autor se anima a acercarse y comprender un poco más el mundo que le rodea, el mundo de los jóvenes que son sus alumnos, sus lenguajes y sus símbolos, especialmente, de aquellos interesados por el heavy metal, de los cuales asegura que miraba con recelo. Su trabajo hace parte del marco de reflexión que se ha instaurado desde el Seminario de Culturas Juveniles, dirigido por el profesor Germán Muñoz, en el ámbito del Doctorado Interinstitucional en Educación. Inicialmente expone una caracterización del movimiento musical, luego la simbología (vestimenta negra, cuernos, remaches) y finalmente, una reflexión sobre el sentido de los metaleros en la urbe. Se fundamenta en entrevistas a metaleros y luego amplía el análisis según la ruta mencionada,</p>			
Pág.	Cita textual	Temática/ Categoría	Observaciones
99	Vale la pena preguntarse qué hay en estas letras: ¿el uso de antiguos signos? ¿Toda una iconografía de carácter apocalíptico? ¿Una precoz conciencia ecológica? ¿Un llamado de atención frente a la indiferencia de la sociedad capitalista? ¿Un aviso al mundo todavía inmerso en la Guerra Fría y amenazado por el cataclismo definitivo? ¿O simplemente el uso de símbolos e imágenes que, como tantas sin importar su trasfondo religioso, erótico, político, buscan generar controversia, símbolos que no pueden pasar desapercibidos? La música, afirma Carlos Reina, “define grupos sociales, gustos, actividades, ocupaciones del tiempo libre, hobbies, ideologías e ideales, rebeldías, revoluciones”. Tal es el caso del Heavy Metal cultura juvenil, cuyos miembros organizan, alrededor de la música y de unos símbolos, unas prácticas vitales, una idea de la música y de la cultura e incluso una idea de la existencia.	Cultura juvenil Extraescuela Capitalismo Sensibilización Socio-política	Las cuestiones que se formula el autor para identificar el interés o el objetivo de la música Heavy Metal evidencia preocupaciones sociales y posturas críticas frente al orden establecidos y da cuenta de nuevas y distintas formas de posicionarse frente a esa realidad y construir nuevas.
100	Según Deena Weintein, el mundo de los <i>headbangers</i> o metaleros: • Puede ser visto como música de protesta, como nostalgia por un mundo que se	Cultura juvenil Subjetividad	Evidencia como esta cultura juvenil se alimenta de diferentes aspectos sociales,

	<p>extingue.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se apropió de elementos propios del movimiento de Woodstock: jeans, marihuana, pelo largo, menosprecio por la autoridad, idealización de sus estrellas, autenticidad emocional. • Adoptó las imágenes de los pandilleros en motocicleta: cuero, adornos metálicos, tatuajes. <p>Weinstein propone a su vez cuatro rasgos centrales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Machismo o masculinidad tradicional. • Juventud y rechazo ostensible hacia todas las normas de la sociedad adulta. • Blancura, es decir, rechazo a las músicas negras, resistencia a otros estilos musicales. • Idealización de la clase trabajadora y sus hábitos regulares: consumo de cerveza, amor al fútbol y antiintelectualismo. 	Identidad	así como asume una postura crítica frente a ciertas realidades se muestra discriminatoria ante otras.
100	Dada su naturaleza social y su poder simbólico, no resulta extraño que la música juegue un papel central en las sociedades humanas, que cada nación tenga su himno, que no haya ceremonia religiosa que no involucre la música y que toda una suerte de cánticos y estribillos acompañen las contiendas políticas. La música juega un papel esencial en la creación de los sistemas de identidad de los grupos y en sus procesos de diferenciación, en la generación de las fronteras simbólicas. Esta es la principal razón de ser del <i>metal</i> y de sus permanentes mutaciones.	Arte Poder	Música como manifestación artística, pero con el poder simbólico de transmitir significados y sentimientos.
101	Para la gran mayoría de fans, ser metalero significa, por encima de todo, pertenecer a una comunidad, una forma de vestirse, la llegada de un cambio. Muchos creen que al llegar a la edad adulta probablemente lo abandonen, pero no es así: Una vez metalero, metalero para toda la vida. [...] En otros casos es evidente que ser metalero va vinculado a unas ideas muy claras frente a la sociedad, a posiciones frente a la familia, a los maestros, a los vecinos: [...] contracultural, rebelde, agresiva, es una forma de desahogarse [...] el metal la diferencia de la sociedad, pero al mismo tiempo los hacer parte de un fenómeno más grande, más universal. Para muchos el metal es un mundo creado por la imaginación para reemplazar la realidad agobiante	Identidad Capitalismo Integración	Hacer parte de... ese es un interés principal para los fans. Contar con otro mundo distinto del real y agobiante.
104	Una de las más frecuentes controversias en torno al metal es que se trata de un fenómeno eminentemente masculino y por lo mismo <i>sexista</i> . En realidad, como lo declaran muchos de sus líderes, no es que se lo hayan propuesto deliberadamente, pero el <i>metal</i> está vinculado a los hombres, a un mundo rudo. Para Deena Weintein, tal masculinidad, no necesariamente sexista, es igualmente liberadora: “Es una música muy fuerte sonoramente... la fuerza es uno de los elementos. Pero también usar herramientas, muy efectivamente, es otra parte de ese pensamiento masculino de clase obrera. Masculino, en la cultura occidental, significa “libertad”, y las mujeres siempre intentan atarlos y domesticarlos”.	Género y diversidad Libertad	Contrario a pensar la integración de género o igualar, la cultura metal se enorgullece de asumirse masculina y ruda, que según esta autora también resulta como una forma de escapar a las exigencias de lo masculino en la cultura occidental.
106	Iconografía malévol y ofensiva. Los metaleros encontraron en esta orquestación la forma de expresar artísticamente su angustia, una forma de manifestar su furia, su	Identidad Sensibilización	Con la iconografía se quiere decir y transmitir el sentimiento de los metaleros,

	infelicidad y su ansiedad. Como lo anota Weinstein, desde la antigüedad se han asociado maldad y poder (<i>evil and power</i>). Esta relación está en la base de un estilo que resulta, para el resto de la sociedad, incómodo, peligroso, ofensivo; esta asociación está en la base del tabú, una asociación que vincula imágenes del mal, la muerte, la corrupción de los inocentes, y que tienen en común la necesidad de incomodar.	socio-política	de incomodar al otro adaptado a lo que se asume como correcto.
107	Si bien el heavymetal se ha convertido en cultura de masas y se les acusa de ser una cultura de las clases bajas, está bien claro que para ellos nunca ha sido importante justificarse, no acomodar a ese juicio o que se piense algo distinto, mucho menos corregir a los profesores de arte, o a los historiadores, o instruir a los profesores en este sentido.	Cultura juvenil	Clasismo atraviesa la crítica al Heavy metal, como lo malo y perverso solo proviene de las clases bajas.
109	El metal confronta lo que preferimos ignorar, celebra lo que a menudo renegamos y es indulgente con aquello que más tememos. Y es por eso que el metal siempre será una cultura de marginados. Para los jóvenes es un lugar del cual sentirse parte, donde puedes experimentar otras posibilidades y trascender la vida cotidiana de una manera muy gloriosa. Y es purificante”. Palabras de Sam Dum.	Sensibilización socio-política	
110	El heavy en Colombia se opone a tantas otras formas musicales: vallenato, carrilera, tango, salsa, merengue, ranchera, norteña, éstas últimas igualmente de origen foráneo. Mas a diferencia de los que sucedió en los años 70 en Inglaterra, en nuestro medio el <i>heavy</i> no reivindica a la clase obrera; por el contrario, es su más clara antítesis. Frente a si en Europa y Estados Unidos los <i>headbangers</i> reaccionaron frente a la sociedad de consumo y las rutinas de la industrialización, en nuestro entorno (Bogotá y Medellín) sus preocupaciones giran en torno a problemas <i>más locales</i> como la pobreza, la existencia de los cinturones de miseria, el marginamiento social, la violencia y la intolerancia ideológica. Es en este marco en el que encontramos grupos de jóvenes <i>poco escuchados</i> , pero que resuelven el problema apelando a un discurso “ininteligible”, a los ojos de los “otros”, valga decir, nosotros los maestros. La irrupción del <i>heavy metal</i> en la escena cultural colombiana lleva consigo una crítica a las estructuras familiares, a los modelos dominantes escolares que indican para el joven adulto como máxima la frase: <i>casa, carro y beca</i> , ideales de clase media promovidos en el sentido de uniformar a la sociedad, conduciendo a sus juventudes a formar parte de sus ejércitos de obreros o de empleados de oficina.	Sensibilización socio-política Capitalismo Subjetividad	Se alimenta de la realidad cercana en Colombia, cuestiona la marginalidad y la violencia. Reacciona a los dictámenes del sentido y forma de la vida que deben llevar los jóvenes.

Ficha 3.

Autor/es: Gina Velasco

Título artículo: Rash Bogotá. La contracultura juvenil

Ubicación: Revista *Educación y Ciudad* No. 18, pp.159-175

Año: 2010

Tema revista: Culturas Juveniles Siglo XXI

Descripción: Considera que las formas de organización y de sociabilidad de la condición juvenil atraviesan por estadios de configuración que los puede llevar a constituirse como verdaderas organizaciones, con estructuras como apuestas sociales y políticas que canalicen las inquietudes de los jóvenes en sentido de

proponer y construir alternativas de participación y ejercicio político. En Bogotá, por ejemplo, la organización RASH, conformada principalmente por jóvenes redskin, que son una vertiente de los skinhead con tendencia de izquierda, han logrado un posicionamiento en diferentes escenarios de participación y de gestión social en la ciudad. Utiliza entrevistas y hace un análisis desde la experiencia y los recursos de la literatura.			
Pág.	Cita textual	Temática/ Categoría	Observaciones
161	Un nuevo fantasma recorre el mundo; un espíritu beligerante que ha estado atrincherado en el universo simbólico de miles de jóvenes; un estado de cambio y adaptación que desde la cotidianidad lucha por la realización de los sueños colectivos.	Cultura juvenil Poder Globalización	Conformación de grupos de jóvenes esencialmente con el ímpetu de transformar la sociedad desde sus cotidianidades.
161	Para los <i>redskin</i> el compromiso político los hace proyectar la idea de un mundo diferente, un mundo en el que sea posible la igualdad y la erradicación de las contradicciones de clase	Cultura juvenil Formación socio-política	Grupo juvenil de actuación esencialmente política y social con ideales de equidad y beligerancia
162	Desde ambas perspectivas hay reclamos que señalan la existencia de una brecha generacional, en la cual los adultos buscan encaminar al joven hacia los cánones sociales y culturales, mientras que los últimos están inmersos en procesos de autorreconocimiento, de referenciación social y de construcción de subjetividades alternas a las instituidas	Subjetividades alternativas	Conflicto generacional presente en todas las culturas juveniles, los adultos pretenden adaptarlos y los jóvenes salirse de los cánones
163	Se conseguiría superar el recelo con que se perciben a las culturas juveniles si se comprendiera que más que espacios de riesgo social, éstas son comunidades emocionales, de identidad y de sociabilidad en que los congéneres ocupan un lugar fundamental en esta fase del desarrollo humano, por cuanto permiten fundar lugares de significación y de sentidos comunes, a partir de la confluencia de intereses, gustos, preocupaciones, intenciones, imaginarios y toda suerte de aspectos que se traducen en formas de reapropiación o de negación cultural, que se evidencian en estilos de vida peculiares y particulares imitados, recreados o inventados; es decir, se reproduce, construye, transforma y deconstruye en el marco de los referentes compartidos.	Cultura juvenil Extraescuela Subjetividades Ciudadanía TIC Oposición hegemónica	Agrupaciones de jóvenes constructores de identidad van más allá de la imitación de culturas internacionales y se evidencia novedosas formas de conformación de ellas mismas planteando formas pacíficas para resolver conflicto, intereses por la estética, el arte y la cultura, participación ciudadana, experimentación con TIC
169	la sección bogotana de la organización internacional RASH (Skinheads rojos y anarquistas), que se ha definido como una organización de cuadros, política, combativa y revolucionaria, que actúa en el seno de los jóvenes (principalmente skinheads, redskins, punks, mods y otras tendencias urbanas), que impulsa la organización y movilización de la juventud hacia la lucha por sus derechos y reivindicaciones, la autodeterminación y la soberanía nacional, el internacionalismo proletario, la paz con justicia social, y la construcción de la sociedad equitativa y solidaria; en términos más concretos, una Nueva Colombia, un Nuevo Mundo	Cultura juvenil Formación socio-política Oposición hegemónica Arte	Música como vehículo de actividades comunitarias barriales

Ficha 4.

Autor/es: Javier Murillo

Título artículo: Lecciones aprendidas de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina.

Ubicación: Revista *Educación y Ciudad* No. 19, pp. 7-16

Año: 2010

Tema revista: Factores asociados a la calidad de la educación			
Descripción: Presenta un resumen de algunos de los resultados de los estudios amparados en el Movimiento de Investigación de Eficacia Escolar desarrollados en América Latina en las últimas cuatro décadas. Expone cuatro ejes de investigación sobre el tema en la región y nueve grandes factores de eficacia escolar.			
Pág.	Cita textual	Temática/ Categoría	Observaciones
9	Así, actualmente se asume sin más la importancia del centro docente como la unidad básica donde se realiza el proceso educativo y, señalamos sin dudar, por ejemplo, la trascendencia del clima escolar o del liderazgo educativo para su buen funcionamiento y para lograr mayores niveles en el rendimiento académico de los estudiantes.	Maestros	Tendencia y acuerdo profesional del papel central del docente en la educación
9	Una escuela eficaz es aquella que consigue el desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes, mayor a lo que sería esperable, teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias” (Murillo, 2005: 30).	Calidad Educación básica y secundaria	Calidad educativa como educación eficaz, bajo tres parámetros: valor añadido de progreso según el rendimiento previo, equidad y desarrollo integral (emociones).
9	Es en estos primeros años del siglo XXI cuando, gracias a un renovado impulso, se están desarrollando los mejores y más ambiciosos trabajos [...]consolidación de una comunidad Científica sobre este ámbito, con la creación de la Red Iberoamericana de Investigación sobre cambio y eficacia escolar, primera revista especializada en eficacia y mejora, y finalización del estudio internacional empírico más ambicioso de los realizados en la región sobre esta temática, “Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar”.	Investigación educativa Calidad	Evidencia del interés investigativo por la eficacia escolar
	[Investigaciones en el ámbito se caracterizan por carácter aplicado, énfasis en equidad, multiplicidad influencias teóricas, y la relación entre investigación educativa y el desarrollo educativo]	Investigación educativa	
11	Las escuelas que han conseguido ser eficaces tienen una forma especial de ser, de pensar y de actuar, una cultura que necesariamente está conformada por un compromiso de los docentes y de la comunidad escolar en su conjunto, un buen clima escolar y de aula, que permite que se desarrolle un adecuado trabajo de los docentes, y un entorno agradable para el aprendizaje; en definitiva, una cultura de eficacia.	Calidad Cultura escolar	No comprende la suma de factores aislados sino al funcionamiento y cultura del centro particular con algunos parámetros comunes a varias experiencia eficaces
11	Factores de eficacia escolar: Sentido de comunidad: [...] la existencia de un proyecto educativo de calidad, elaborado por la comunidad escolar, parece estar en la base de esos objetivos, así como la existencia de un constante debate pedagógico en las reuniones de todo el profesorado.	Calidad Participación escolar Maestros Pedagogía	La escuela como constructora de su propia realidad, ver la relación con las respuesta del profesorado en la que el centro educativo es unidad de acción y cambio
12	La existencia de buenas relaciones entre los miembros de la comunidad escolar es un elemento clave directamente ligado a la eficacia escolar. En una escuela eficaz los estudiantes se sienten bien, valorados y apoyados por sus maestros, y se observan buenas relaciones entre ellos; los docentes se sienten satisfechos con la escuela y con la dirección, y hay relaciones de amistad entre ellos; las familias están contentas con la escuela y los docentes.	Relaciones pedagógicas Maestros	Las relaciones entre los actores educativos, son buenas y favorable para el desarrollo integral, que implícitamente se caracterizan por desmonte de la autoritarismo.
12	[Director educativo es un líder clave para la eficacia de la escuela: se trata de una	Maestros	Rol de líder en la escuela eficaz, involucra

	persona comprometida, dirección colegiada (comparte decisiones), liderazgo pedagógico que interesa por aspectos administrativos, pedagógicos del currículo y formación y labor docente, fomenta la participación de los estamentos.		rol activo docente
13	La investigación, tras haber descartado que exista alguna característica personal que defina los buenos docentes, y tras haber demostrado que no existe una metodología mejor que otra de forma absoluta, que seguramente la alternativa óptima es la utilización de diversas metodologías según el docente, los estudiantes, la materia y el momento, ha hallado una serie de regularidades en el currículo de los estudiantes que consiguen aprender más.	Currículo Maestros Calidad Didáctica TIC Evaluación	Currículo comprende: preparación adecuada y oportuna de las clases, lecciones estructuradas cuyos objetivos son conocidos por estudiantes, actividades para fomentar participación, atiende la diversidades (ritmos, conocimientos previos, recursos didáctico y comunicación de resultados de evaluación)
13-14	Una escuela y un aula eficaces serán aquellas que realizan una buena gestión del tiempo, de tal forma que se maximice el período de aprendizaje de los estudiantes. [...] Una escuela eficaz es una escuela participativa. Una escuela donde estudiantes, padres y madres, docentes y la comunidad en su conjunto, participan de forma activa en las actividades; están involucrados en su funcionamiento y organización y contribuyen a la toma de decisiones.	Aprendizaje Participación escolar Extraescuela	Énfasis compartido entre enseñanza y aprendizaje. Extraescuela como los vínculos que teje la escuela con el entorno.
14	[...] el desarrollo profesional de los docentes se convierte en una característica clave de las escuelas de calidad. [...] un profesor eficaz debe tener altas expectativas hacia sus estudiantes y, además, tiene que hacer que ellos conozcan esas altas expectativas.	Formación permanente maestros	Dictámenes sobre el ejercicio docente para que sea considerado eficaz, logre que sus estudiante aprendan
15	Otra idea relevante es la necesidad de estudiar más el aprendizaje y menos la enseñanza, implicando un enfoque más centrado en temas como: ¿qué motiva al aprendizaje?	Aprendizaje	Prioridad del aprendizaje como objeto de investigación frente a enseñanza. Parece escuela Nueva

Ficha 5.

Autor/es: Inés Aguerrondo			
Título artículo: Retos de la calidad de la educación: Perspectiva Latinoamericanas			
Ubicación: Revista <i>Educación y Ciudad</i> No. 19, pp. 18-38			
Año: 2010			
Tema revista: Factores asociados a la calidad de la educación			
Descripción: Trata sobre los cambios en los últimos 20-25 años en el concepto de calidad, educación, organización escolar, entre otros, como consecuencia a su vez del cambio ocurrido en el mundo del conocimiento y tecnología, y los retos que representa para América Latina. Mejora en la calidad educativa centrada en el aprendizaje y el conocimiento y posibilidades con las TIC.			
Pág.	Cita textual	Temática/ Categoría	Observaciones
19	Si bien en este nuevo milenio se avizoran avances, también es cierto que el siglo XX ha sido escenario de brutales cambios de sentido de la idea de progreso y que, gracias a los procesos globalizados, un siglo que empezó con el signo de la libertad y el crecimiento, ha terminado con la dolorosa realidad del aumento de la exclusión y la marginalidad.	Reformas Globalización	Similitudes entre el escenario Español del siglo anterior, puede ser un síntoma del mismo camino copiado por América Latina para la educación

19	En general, las reformas educativas se limitan a expandir y replicar el modelo clásico de la escuela del siglo XVIII modernizándolo con temas nuevos, materiales didácticos y, sobre todo, incluyendo la mayor cantidad de recursos tecnológicos posible.	Escuela tradicional Reformas TIC	
20	Como consecuencia de las décadas de intentos de cambios que no han tenido los resultados que se preveían, persisten los viejos problemas, ahora agudizados y más complejos, y han aparecido a su lado nuevas dimensiones y complicaciones, que se transforman en nuevos desafíos. La perspectiva subyacente en la mayoría de estas soluciones remite a los viejos paradigmas, lo que explica la insatisfacción generalizada de todos los actores intervinientes en el escenario de la educación.	Reformas Problemática educativa	Reformas no fortuitas a la educación generan insatisfacción.
20	Por otro lado, los escenarios del futuro plantean que las reformas de segunda generación suponen, por su misma naturaleza, una concepción distinta de aquella apropiada para la mera modernización educacional. La clave parece ser la necesidad de generar organizaciones escolares capaces, ellas mismas, de aprender.	Reformas Maestros y Centro educativo	Similitud con los factores que señala la revista de cuadernos de pedagogía. Autogestión por parte de los centros educativos
22	Pero “incluir” hoy ha cambiado de significado, ya que no alcanza con la inclusión en la escuela. Hoy es necesario incluir en el conocimiento (Aguerrondo, 2008 ^a). Por eso el tema de la calidad de la educación, en nuestra región y en todas las otras, no remite solamente a este proceso de extensión cuantitativa sino, más que nada, a la expansión cualitativa; es decir, a cuánta inclusión en el conocimiento (válido) permite cada sociedad, y a quién se lo permite	Calidad Conocimiento Ciencia Globalización	Defiende que la escuela debe ir en sintonía con las demandas sociales y su evolución, así en la sociedad de la información la escuela debe incorporar más conocimiento.
26	La contraparte de esto, que sin duda forma parte de nuestra experiencia cotidiana, es que los cambios acelerados en estas nuevas tecnologías nos obligan a un aprendizaje permanente, ciertamente más allá del sistema educativo.	Aprendizaje TIC	Expansión educativa del aprendizaje permanente
28	Como consecuencia de todo esto ha cambiado la ciencia, pero también ha cambiado la vida cotidiana; se han formulado problemas nuevos y se está produciendo una revolución en el saber que todavía pasa inadvertida con frecuencia (y pasa indudablemente inadvertida para los sistemas escolares). Su contenido está constituido por la revolución en la concepción del hombre, los modos de concebir y producir el conocimiento y la ciencia misma. No sólo se trata de nuevos hábitos o relaciones más o menos cercanas con las TIC, sino de como esta relación modifica los procesos de aprender y de crear conocimiento. Por eso la pregunta pertinente hoy para repensar la calidad de la educación es: ¿Cómo conoce el niño/joven hoy?	Ciencia Entorno Aprendizaje Conocimiento Calidad Didáctica	La escuela y la educación en general se encuentra ante el reto de ajustarse a los cambios sociales que ha traído la ciencia y el desarrollo tecnológico. Énfasis en el aprendizaje para lograr calidad. La didáctica juega un papel esencial, no en la innovación de métodos, sino repensar la relación didáctica desde los nuevos lugares (maestros y escuela)
33	Las nuevas tecnologías y el uso que de ellas se hace hoy en la sociedad, abren un excelente espacio para la introducción de herramientas colaborativas y de puesta en práctica de instancias de aprendizaje dialógico entre alumnos, entre docentes y entre directivos y supervisores. Actividades con TIC permiten un modelo de trabajo en grupos de diferentes edades o de diferentes niveles de conocimiento, que potencia el aprendizaje individual y colectivo	TIC Relaciones educativas Psicología Aprendizaje	Los estudios demuestran que hay mayor aprendizaje con grupos de diferentes edades.
33	Creemos que las opciones de cambio podrían ser lideradas desde la inclusión de un	TIC	No inclusión sino uso para

dispositivo con validez en la sociedad actual como es la introducción de las TIC en educación, siempre y cuando se tenga claro que no se trata de incluir TIC en este sistema sino de usar las TIC para transformarlo y llegar a otro sistema.	transformación de la educación.
--	---------------------------------

Ficha 6.

<p>Autor/es: Julián De Zubiría Título artículo: Hacia un acuerdo nacional para mejorar la calidad de la educación básica y media en Colombia Ubicación: Revista <i>Educación y Ciudad</i> No. 19, pp. 39-56 Año: 2010 Tema revista: Factores asociados a la calidad de la educación</p>			
<p>Descripción: Presenta una caracterización de los indicadores de calidad de la educación escolar en Colombia, relacionándolos con algunas pruebas internacionales, mostrando las diferencias notables que existen. Así mismo, se refiere a los estudios internacionales de factores asociados a la calidad, señalando cómo los docentes y la escuela se constituyen en recursos decisivos de promoción de dicha calidad.</p>			
Pág.	Cita textual	Temática/ Categoría	Observaciones
41	<p>Pese a los importantes avances en infraestructura, cobertura y seguimiento del sistema educativo, desafortunadamente los indicadores de calidad siguen siendo críticos. Lo anterior</p> <p>Significa que los niños y jóvenes ya están en la escuela pero que todavía no desarrollan en ella las competencias generales e integrales más importantes para la vida, como las que se requieren para interpretar, argumentar, proponer o convivir. Y cuando las desarrollan, no alcanzan en ellas un buen nivel de dominio.</p>	<p>Cobertura Infraestructura Desarrollo S Globalización Evaluación Calidad</p>	<p>Educación en Colombia sigue de baja calidad, no provee a los niños las competencias para desenvolverse en la sociedad. Evidencia de pruebas nacionales estandarizadas, y pruebas internacionales</p>
42	<p>Desafortunadamente, todavía la educación sigue centrada en el aprendizaje y no en el desarrollo de competencias esenciales y básicas para la vida, como las competencias para pensar, leer y convivir.</p>	<p>Aprendizaje Desarrollo Calidad</p>	
45	<p>Entre las principales características comunes a las instituciones educativas de mayor calidad señaladas por las diversas investigaciones mundiales, se pueden destacar las siguientes: la claridad en las metas institucionales y la identificación de la comunidad de maestros, padres y estudiantes con dichas metas en el PEI, los vínculos alcanzados con la comunidad y con otras instituciones educativas, el clima de la institución y los sistemas de evaluación que en ella existan frente a las metas, los docentes y los estudiantes, entre otros</p>	<p>Calidad Investigación Participación Centro educativo Evaluación</p>	<p>Investigaciones internacionales se traen a Colombia para orientar la educación. Seguimos importando métodos.</p>
	<p>[Investigaciones nacionales de colegios de alta calidad frente a los de baja calidad señalan] En las instituciones de mayor calidad, los maestros han participado activamente en la elaboración del PEI y éste ha sido leído y discutido. [...] Los colegios de mayor calidad cuentan con sistemas de capacitación a padres y docentes, con un plan y propósitos claros; y estos programas se sustentan en documentos, artículos y libros previamente elaborados. [ajustes curriculares] Hay que enseñar mucho menos cosas, pero enseñar aquellas que son esenciales y enseñarlas a un mayor nivel de profundidad. [...] En las instituciones de mayor calidad se realizan reuniones de los equipos de área de manera más frecuente que en las de menor calidad.</p>	<p>Participación Maestros Competencias Currículo</p>	<p>Debate y encuentro entre docentes favorece la calidad por reflexión proceso educativo.</p>

48	En la actualidad, el propósito central de un trabajo educativo debe ser el desarrollo y no simplemente el aprendizaje. La finalidad última tiene que ser la de garantizar mayores niveles de pensamiento, afecto y acción.	Desarrollo Calidad	Desarrollo vs. Aprendizaje. Competencias vs. conocimientos
48	Hay que priorizar competencias de carácter general y esencial. La educación básica debe enseñar a leer, pensar y a convivir. Si logra esto, estaríamos muy bien y podríamos pensar en otras prioridades, como la escritura o el dominio de un segundo idioma, entre otros. Pero mientras no lo logre, es absurdo asumir otras prioridades.	Calidad Competencias	
50	El peso principal que ha adquirido la evaluación es hasta el momento sumativo (determinar si el estudiante está en condiciones de aprobar o no una asignatura), pero el uso formativo de la evaluación es en extremo bajo. Y lo último que hay que garantizar en el sistema de evaluación es asegurar el uso de instrumentos, fuentes y momentos diversos.	Evaluación Calidad	
53	Por ello, habría que relanzar los proyectos educativos institucionales, para que cada institución educativa vuelva a pensar sus prioridades y las articule a un nuevo plan nacional de mejoramiento de la calidad de la educación.	Centro educativos Calidad	Ver tendencias en cuadernos de Pedagogía
54	La división por grados corresponde a una visión profundamente tradicional del sistema educativo al suponerlo como gradual, lineal y acumulativo. La reorganización por ciclos busca cohesionar a los equipos de maestros para que ellos de manera colectiva definan prioridades del desarrollo, proyectos comunes y estrategias conjuntas de mediación, evaluación y seguimiento.	Educación tradicional Maestros Graduación	El fantasma sigue presente

Ficha 7.

Autor/es: Luis Muñoz			
Título artículo: Estudios de factores asociados a la calidad de la educación escolar de Bogotá			
Ubicación: Revista <i>Educación y Ciudad</i> No. 19, pp. 57-68			
Año: 2010			
Tema revista: Factores asociados a la calidad de la educación			
Descripción: Reúne los resultados de los estudios de factores asociados a la calidad educativa en Colombia y Latinoamérica, que hacen una caracterización de los estudiantes, sus familias y las actividades que realizan.			
Pág.	Cita textual	Temática/ Categoría	Observaciones
59	El estudio de Factores asociados, ha permitido reconocer que los procesos escolares cuentan de manera importante en la determinación de la calidad de la educación escolar.	Investigación educativa Calidad	Interés por investigar, comprender y mejorar calidad
61	Según Sarmiento (2000), el análisis de los datos muestra que las condiciones individuales y las características familiares que inciden positivamente en el logro de los estudiantes tanto de primaria como secundaria son las siguientes: [haber cursado primaria y secundaria, nivel socioeconómico del hogar, frecuencia con la que le ayudan a hacer tareas, tiempo que dedican en casa a hacer actividades escolares, actividades de ocio posteriores a la escuela, participar en actividades y grupos cívicos.]	Calidad Factores sociales	
62	Las variables que según Sarmiento (2000) afectan negativamente el logro son las	Calidad	

	siguientes: [edad tardía o temprana, trabajo infantil, repitencia, poca ayuda para tareas, ausentismo, mucho tiempo en otras actividades deportivas extracurriculares.]	Factores sociales	
63	De tal manera que la escuela con serias deficiencias en la infraestructura, con escasos recursos educativos y escolares, con graves problemas de convivencia que afecten el clima escolar, con una falta de compromiso de los docentes o de los padres de familia, o con una falta de liderazgo del rector, puede traducirse en una crisis institucional que conduce a la ineficacia escolar	Calidad Infraestructura Centro educativo	Simultaneidad en los aspectos que debe mejorar las escuelas para tener mejora en calidad
64	De acuerdo con la investigación adelantada por el proyecto de análisis, diseño e implementación del Índice de Calidad Educativa del IDEP durante el primer semestre de 2010, se puede concluir que dentro de los factores asociados a la calidad se destacan los siguientes: participación democrática en la toma de decisiones, escuela feliz, dirección y liderazgo pedagógico, currículo de calidad orientado al desarrollo integral, docente y colegio den atención a la diversidad, recursos didácticos (formas afectivas y comprensivas enseñanza-aprendizaje), comunicación resultados evaluativos, espacios para tertulias sobre localidad y arte, formación continua de maestros, flexibilización del aula y optimización del tiempo, altas expectativas docentes hacia sus estudiantes,	Participación Centros educativos Evaluación Didáctica TIC Maestros	Vínculo administrativo y pedagógico Evaluación formativa vs. Evaluación nominal.

Ficha 8.

<p>Autor/es: Luisa Acuña, Geidy Ortiz, Liced Zea, Yolanda Blanco, Fanny Blandón</p> <p>Título artículo: Innovación pedagógica en dificultades de aprendizaje en lectura, escritura, oralidad y matemáticas. Concepciones de profesores frente al tema de dificultades de aprendizaje</p> <p>Ubicación: Revista <i>Educación y Ciudad</i> No. 19, pp. 123- 150</p> <p>Año: 2010</p> <p>Tema revista: Factores asociados a la calidad de la educación</p>			
<p>Descripción: Investigación sobre concepciones de profesores frente al tema de las dificultades de aprendizaje. Dos objetivos: conocer las concepciones que tienen los profesores que asisten al proyecto actualización para innovación en intervención pedagógica con estudiantes con dificultades de aprendizaje en matemáticas, oralidad, escritura y lectura, y con ellos ofrecer alternativas de actualización docente en el proyecto más asertivas con sus necesidades. Parte el proceso investigativo de aproximaciones teóricas que explican los procesos de aprendizaje de la lengua, la escritura y las matemáticas, su función social y el interrogante para la escuela frente a ese “proceso”. <i>Encuentran seis orientaciones de teorías implícitas que van a repercutir en las estrategias didácticas que emprenden los docentes. Constructivistas, también directivos que ven el problema en la individualidad del estudiante. Invitación a discutir en grupo de docentes como ejercicio mediador para develar las concepciones implícitas a su práctica</i></p>			
Pág.	Cita textual	Temática/ Categoría	Observaciones
125	Se espera que los análisis aquí realizados sirvan para que los profesores puedan reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y se arriesguen a plantear estrategias pedagógicas y didácticas que lleven al mejoramiento de las situaciones que viven en la clase con los estudiantes. [...]queremos recuperar la idea de que los programas de actualización de docentes son mucho más potentes cuando son los mismos educadores los que pueden hacer un seguimiento de sus propias concepciones con respecto a un tema en particular y poder generar cambios que beneficien las discusiones que se dan en el campo de la	Maestros- reflexión práctica Educación permanente	Maestros como creativos y constructores de su práctica pedagógica

	educación y particularmente frente al tema de formación.		
125	En este punto queremos plantear que cuando hablamos de dificultades de aprendizaje, tal vez los problemas no sean las dificultades de los estudiantes sino las inconsistencias en las propuestas pedagógicas y didácticas que se realizan en clase.	Enseñanza Maestros	Énfasis en la enseñanza y no el aprendizaje
125, 131,	El estudio de este contexto psicológico de creencias, representaciones y concepciones, permite la explicitación de los marcos de referencia por medio de los cuales los profesores perciben y procesan la información, analizan, dan sentido y orientan sus prácticas pedagógicas. [Teorías implícitas] Pensamos que para los maestros es necesario reconocer que sus acciones en la planeación de las rutinas de clase están orientadas por sus concepciones sobre cómo aprenden los estudiantes y sobre lo que piensan sobre la construcción de conocimientos de las diferentes asignaturas.	Investigación Maestros Práctica pedagógica	Investigación epistemológica sobre el pensamiento docente y su influencia en la enseñanza
127	La brevísima reseña histórica aquí presentada sobre la evolución en el campo de las investigaciones y acciones pedagógicas en el tema (dificultades de aprendizaje), permite al lector persuadirse rápidamente de la tardía y poco protagónica aportación de la pedagogía a este campo. Áreas como la medicina, la psicología y la neuropsicología han estado siempre a la vanguardia en el tema.	Pedagogía Psicología Aprendizaje	
127	Es imposible concebir procesos de enseñanza sin procesos de aprendizaje o construcción de conocimientos; es impensable pensar en el maestro si no existe el estudiante; no puede haber escuela sin niños y no puede haber transformación de la educación, si no pensamos en que todos y todas puedan desarrollarse y evolucionar en sus capacidades humanas.	Enseñanza Aprendizaje	Dialéctica educativa, enseñanza-aprendizaje, maestro-estudiante
128	Pareciera que no basta con las innovaciones pedagógicas que se proponen en campos específicos del aprendizaje. Por ello, investigaciones como esta, que contemplen el estudio de procesos cognitivos, de teorías implícitas, de estilos, ritmos y dificultades de aprendizaje, son tan relevantes para que se generen propuestas pedagógicas de intervención acertadas.	Aprendizaje Pedagogía	Complejizar la propuesta pedagógica desde la concepción del aprendizaje
129	Se requiere de situaciones intencionalmente pensadas donde la construcción de sentido sea lo que medie los procesos tanto de aprendizaje como de enseñanza.	Aprendizaje Enseñanza	Sentido de aprender y su función social
139	Podríamos considerar esta estructura de respuestas de orientación constructivapomoderna como radiografía de las teorías implícitas de los docentes. Función social de la escuela y rol del maestro. Esta orientación deja planteadas varias situaciones relativas a la función de la escuela y el rol de los docentes frente a los procesos de dificultades de aprendizaje que viven estudiantes. Cuando se atribuye al contexto social buena parte de la responsabilidad en las carencias con las que se desarrollan los estudiantes en los núcleos familiares y sociales, se abre un panorama amplio para la labor que cumple la escuela. Lo anterior le impone como reto a la escuela que la enseñanza del lenguaje se enmarque dentro de prácticas socioculturales reales y funcionales, en donde se hable, se lea y se escriba para resolver una necesidad en particular: argumentar para defender un punto de vista, buscar información en un texto científico o dar a conocer ideas por escrito, es decir, donde “hablar, leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el	Constructivis mo Centro educativo Función social aprendizaje	Responsabilidad de la escuela para ayudar a superar las limitaciones contextuales y familiares de los niños y favorecer su aprendizaje. Sentido de hablar, pronunciar su voz, dar cuenta del mundo que le rodea.

	mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir” (Lerner, 2003, pág. 26)		
--	---	--	--

Ficha 9.

<p>Autor/es: Mariano Narodowski Título artículo: Formar docentes en tiempos de equivalencias generalizadas. Ubicación: Revista <i>Educación y Ciudad</i> No. 20, pp. 5-16 Año: 2011 Tema revista: Investigación en formación docente</p>			
<p>Descripción: Este artículo analiza los cambios culturales ocurridos en la situación de la infancia y la adultez en los últimos cincuenta años y sus consecuencias en el campo de la educación escolar y, especialmente, de la formación docente. Recurre al fundamento teórico antropológico de Mead para dar cuenta de las transformaciones en la infancia y adultez y las implicaciones, retos y demandas para la formación y actuación docente.</p>			
Pág.	Cita textual	Temática/ Categoría	Observaciones
13	Si el maestro de la modernidad posfigurativa era una suerte de embajador de la tradición y a la vez un espejo en el cual los niños debían mirarse para llegar a ser adultos de bien (de bien para esa sociedad moderna y posfigurativa) el maestro de la posmodernidad prefigurativa ya no tiene tradiciones a las que representar y, por el contrario, su propia entidad adulta no tiene –en sí misma- ninguna relevancia representativa desde el punto de vista de su legitimidad social. Poco vale por ser adulta (y en muchos contextos sociales está, incluso, desvalorizada por serlo).	Maestros Formación Roles Sociedad	El rol del maestro cambia según la evolución social que reta a asumir nuevas posiciones formas de expresarse. Deber ser docente.
13	[...] los docentes hoy en formación son ellos mismos protagonistas de los cambios que a las generaciones anteriores generaban perplejidad. Estos nuevos docentes no habrán de asombrarse por el imperio del canon cultural prefigurativo y las situaciones que este genera forman o parte de su sentido común de época.	Maestros Sociedad	Docente sujeto de las demandas sociales y culturales, debe adaptarse.
13	implica un cambio de enfoque respecto de la imagen del educador en el contexto escolar. Como se ha advertido en otros trabajos (Narodowski, 1994), la tradición pedagógica moderna aspiraba a montar un escenario ordenado y armónico por medio de la acción pedagógica de un docente que ejerce un método didáctico racional.	Escuela tradicional Maestros	Sigue apareciendo para dar cuenta de los procesos amañados en la escuela que resultan poco funcionales
14	La formación docente basada en el orden era esperable, razonable y enteramente eficaz cuando el maestro/adulto tenía la posibilidad de ordenar, disciplinar y jerarquizar como parte de una cultura que hacía lo propio fuera de la escuela. Hoy, por el contrario, es de esperar una formación docente basada en el conflicto; esto es, dotar a los futuros docentes de herramientas que le sirvan desde el punto de vista actitudinal a sentirse cómodos en el conflicto, a no verlo como una anomalía producto de su inacción o consecuencia de un defecto social subsanable sino como una marca propia de los tiempos y de esta fase del proceso de escolarización. [...]es necesario dotar a estos futuros docentes de instrumentos conceptuales y metodológicos que les permitan actuar frente a la crisis,	Maestros Formación Conflicto Fundamentos conceptuales y metodológicos	Conflicto por la coexistencia de prácticas estáticas y ritos de escuela moderna con prácticas y demandas del mundo prefigurativo contemporáneo.
14	Pero en el proceso de formación de los futuros docentes se tendrá que apuntar al hecho de	Formación	

	que estas asimetrías no son necesarias ni permanentes: su legitimidad es situacional y varía en función de la capacidad de los educadores y de las escuelas de construir escenarios de necesidad de aprendizaje en el que la acción adulta del educador se hace indispensable.	Maestros	
15	la necesidad de concientizar acerca del peligro por el que transita la profesión docente: si nuestra cultura es de equivalentes generalizados, la necesidad de otro diferente, con capacidad de transmitir y legitimidad para hacerlo tiene pronta fecha de vencimiento para convertirse en un mero mediador, un equivalente con una función especializada en la provisión de conocimientos on-demand.	Maestros Sociedad Cultura	Maestro de transmisor a mediador

Ficha 10.

<p>Autor/es: Joaquín Darío Huertas Ruiz Título artículo: Formación para la vida democrática en un país filosóficamente indigente. Ubicación: Revista <i>Educación y Ciudad</i> No. 20, pp. 17- 27 Año: 2011 Tema revista: Investigación en formación docente</p>			
<p>Descripción: Reflexiona acerca de las implicaciones de la enseñanza de la filosofía en la formación ético política de los ciudadanos, basando la reflexión en la perspectiva de H.W. Kilpatrick, filósofo norteamericano de la escuela de la pedagogía activa y en el modelo de formación griego, cuyo trabajador principal es el pedagogo, esclavo encargado del niño en sus primeros años, para luego relacionar las condiciones de la educación actual y la formación para la democracia. Finalmente, se reflexiona acerca de las implicaciones de la formación para la vida democrática en el desarrollo de una sociedad más justa y civilizada, en nuestros días.</p>			
Pág.	Cita textual	Temática/ Categoría	Observaciones
19	Una de las preocupaciones más importantes para los educadores, está relacionada con la capacidad de formar a los ciudadanos, para que estos actúen políticamente y con criterios democráticos. Es evidente que en nuestro contexto, no es clara la relación entre actividad política y educación, entre el conocimiento recibido en la escuela y los principios de acción y relación con los otros	Democracia Formación socio-política Maestros Enseñanza	Formación coincidente con el discurso hegemónico de la democracia
19	[...] motivar la reflexión acerca de la relación importante entre formación y vida cotidiana, entre filosofía y democracia, así como también demostrar que es necesaria la relación entre principios filosóficos, educación y vida democrática	Filosofía Democracia Cotidianidad	
20	las culturas serán fruto de la educación que asumen como formación para sus integrantes. [...] En ese sentido, el esquema educativo perpetúa la tradición y las distintas formas de vida en las que se funda el grupo social o en la posibilidad de transformación de la cultura y el individuo, en su mejoramiento. [...] Nuestra cultura, forma a la mayoría de sus integrantes, para obedecer y responder a las decisiones propuestas desde instancias que parecen poder elegir el mejor camino para nuestro desarrollo [...] Eso es bueno en la medida en que las decisiones de otros nos libran de la angustia de soportar las consecuencias de nuestras propias decisiones y nos deja en el camino fácil de responsabilizar a otros por nuestra desdicha.	Cultura Educación Sujetos Autonomía Crítica	Educación tiene la capacidad de perpetuar o transformar la cultura según lo que enseñe. Por ahora se concentra en formar ciudadanos al molde deseado, lo cual libera del alguna al individuo de las consecuencias de tales actuaciones, distinto de si se rige por sí mismo.
21	¿El pedagogo enseña a su estudiante los conceptos de la libertad por el temor del yugo de	Maestro	Paradoja de educar para la democracia

	sus amos? ¿Es consciente el pedagogo que su labor en sí misma es contraria a lo que enseña, que está ofreciendo un producto que no consume? ¿Podemos asumir como posible la educación democrática a pesar de las paradojas y contradicciones que tal disposición entraña? [...]El maestro, asalariado del negocio educativo, enseña a los estudiantes la parte del conocimiento que le corresponde por su formación profesional. [...]El maestro cumple su función dentro de la maquinaria educativa, pero importa poco si la mercancía que vende permite al estudiante formarse como ciudadano.	Función social-política Democracia Libertad Ciudadanía	coartando el principio de libertad del sujeto que aprende y del que enseña. Hoy énfasis académico y pobre interés ciudadanía
22	¿Puede el hombre estar en una sociedad, y sobre todo, formar ciudadanos libres desde la perspectiva en la que el maestro y el pedagogo son esclavos del esquema social? ¿Se puede enseñar a ser libre en condición de esclavo o asalariado?	Maestro Libertad Formación	
22-23	Al respecto, podemos afirmar que nuestra educación carece de ello: se ha centrado la instrucción en ofrecer el legado de la cultura de manera repetitiva y estéril. Los contenidos se han diseñado de modo que no se puedan aplicar en la vida; la historia, las ciencias, la filosofía, son enseñadas, es decir son mostradas, para que el estudiante sepa que tales conocimientos están ahí, pero no para la praxis cotidiana. [...]En términos actuales, la escuela no enseña al hombre a ser competente para la vida en la sociedad actual.	Instrucción Escuela tradicional Cultura Cotidiano	Conocimientos para almacenar, pero no para la práctica cotidiana.
	En la perspectiva de la construcción de una educación democrática, como adultos conscientes, hacemos un trabajo poco alentador en el empeño de educar a los jóvenes: los educamos para la perpetuación del intercambio informativo, pero no para vivir en sociedad y para ser conscientes de sus actos; les damos las posibilidades para que naveguen fácilmente en los medios y en las opiniones, pero no para asumir lo que reciben críticamente ni para vivir en sociedad y ser conscientes de sus actos; aportamos poco para que puedan construir su parte en la cultura y la sociedad.	Democracia Educación Autonomía Libertad	
24-25	El vacío de las culturas, lo es también de la indigencia intelectual de sus personas, quienes no pueden actuar de acuerdo a principios comunes, donde la libertad y la acción están sujetas al bienestar común. Filosofar es aprender a moverse: es entonces una tarea urgente para lograr la transformación de la cultura, para enriquecerla. [...]El maestro de filosofía, maestro filósofo, tiene la responsabilidad de proporcionar a sus estudiantes distintas perspectivas con las cuales formar criterio en la vida democrática.	Filosofía Educación Democracia Cultura	
25-26	En este sentido, la idea de la pedagogía activa, esto es, producir escenarios educativos en los que se puedan vivenciar situaciones –de carácter filosófico en este caso–, concuerda con las perspectivas que muchos filósofos tienen respecto de la filosofía de la educación. ... entender que el consenso y la cultura son esencialmente sociales y que la manera de construirlas en por la interacción social, donde se ponen de presente las evidencias de la convivencia y no los ideales ajenos a alcanzar. Es, en últimas, descubrir que las bases de la convivencia y los avances científicos son precisamente la reflexión y la beligerancia discursiva o la acción comunicativa.	Pedagogía activa Experiencia-aprendizaje	Aprender a ser ciudadano de sociedad democrática a través de la experiencia filosófica. Convivencia muestra que no hay estática cultural

Ficha 11.

<p>Autor/es: Charo Barrios y Bonifacio Jiménez Título artículo: Formación dentro y fuera de la escuela. Antítesis o síntesis. Ubicación: Revista <i>Educación y Ciudad</i> No. 20, pp. 29-45 Año: 2011 Tema revista: Investigación en formación docente</p>			
<p>Descripción: Expone la perspectiva de los autores sobre la formación del profesorado en general (incluidos los universitarios). Reflexión desde la posición como formadores del profesorado, que nos convierte sencillamente (o complejamente) en profesores con experiencia de 15 años con docentes de diferentes niveles. Para ello nos centraremos en diversos puntos: ¿qué formación ofrece la universidad? ¿qué realidad se encuentra el docente cuando sale de la universidad?, ¿para que la formación permanente? ¿dónde se genera la formación permanente?</p>			
Pág.	Cita textual	Temática/ Categoría	Observaciones
31	[...] cada colectivo de profesores, dependiendo de la etapa educativa en la que desarrolle su profesión, tiene unas características determinadas, pero consideramos que también existen algunos denominadores comunes, como las deficiencias de la formación inicial, aspecto en el que las universidades tienen mucho que decir y hacer, aspecto —por otra parte— que incide directamente en el enfoque que se debe dar a la formación permanente posterior.	Maestros Formación inicial y permanente	Formación inicial deficiente de los maestros
33	Los procesos educativos no son sino prácticas o actividades sociales mediante las cuales los grupos humanos ayudan a sus miembros a asimilar la experiencia colectiva culturalmente organizada. La educación escolar pretende la construcción, por parte del alumno, de significados culturales	Educación escolar Cultura	
34	¿qué tipo de universidad queremos? ¿necesitamos una universidad como ejercicio teórico-práctico pre-profesionalizador, que pretenda alcanzar un máximo de especialización que asegure la producción de expertos en el mundo del trabajo y que prepare a los alumnos para un mundo cada vez más competitivo? Por el contrario, ¿queremos una universidad que atienda las demandas más humanistas que necesita cubrir esta sociedad, que evoluciona en un constante flujo de turbulencias, cuando no de conflictos?	Educación universitaria Profesionales Humanistas	
35	Esta sociedad está falta de relaciones personales cálidas que permitan una evolución social, justa y solidaria, está falta de intelectuales en el sentido más filosófico del término, que se planteen la esencia de la vida, los problemas y la realidad que nos envuelve y que reflexionen, de forma crítica y sincera, sobre su devenir, dando claves para el progreso común y no tan centrado en lo particular, que iluminen procesos que nos lleven a lo que decía Martín Lutero: «o llegamos juntos a la libertad o no llegaremos nunca». [...]abogamos por una universidad que ha de contemplar los dos enfoques.	Socio-político Libertad Educación superior Crítica	Plantea una universidad que forme docentes sensibles a la realidad social más allá de especialistas en un área del conocimiento. Desde la necesidad o carencia de la sociedad en este aspecto para favorecer el progreso y libertad
36	El profesor universitario debe reunir unas características que le permitan desarrollar su papel en la línea que apuntamos, entendiendo que ello: “supone un replanteamiento de los modelos de formación y desarrollo profesional del docente de universidad que incidan más en el análisis y reflexión sobre la práctica, antes que en modelos transmisivos, basados en la adquisición de conocimientos	Maestros Practica pedagógica Formación	Educadores para las competencias y no para los conocimientos

	Si realmente se quiere profesionalizar al docente, se le debe proporcionar una formación específica, que puede venir desde diferentes vías: una, puede venir de contemplar la docencia como una especialidad en las distintas licenciaturas, por lo que se deberá exigir cursar ciertas materias de pedagogía durante la carrera. La segunda, puede venir de contemplar la docencia como una especialización posterior, como ocurre, por ejemplo, en medicina.	Formación docentes	Profesionalización o especialización
39	[...]todos encuentran una realidad que choca con lo que ellos esperaban: «shock de la realidad» lo denominan muchos autores. [individualismo entre pares docentes, no diálogo colaborativo, estructuración desde dirección jerarquizada, libertad de cátedra se asume erróneamente para encubrir la falta de capacidad o interés cuando su sustento debe cooperativo] [relación con alumnos una incógnita frente a la autoridad o afinidad, cada uno da respuesta] [con los padres depende de su nivel educativo, participan, o desdeñan o ceden muchas responsabilidades; dificultades comunicativas ambos padres trabajan y no pueden asistir a la escuela] [falta de prestigio social de la profesión por exceso de responsabilidades y expectativas puestas en la educación, falta de autonomía, incoherencias políticas públicas]	Entorno Docentes Relaciones educativas	Con la realidad con la que se encuentra el docente, no es lo que esperaba.
41	La formación inicial que reciben los profesores, en general, no confiere suficientes conocimientos —de todo tipo— a los profesores.[...] De ahí que podamos afirmar que la formación permanente es más paliativa que preventiva, y sería deseable un nivel más alto de profesionalización	Calidad Formación docente	
	Educación permanente para el profesorado: desde el espacio físico va la vinculación con cursos ofrecidos por otras instituciones o solicitados directamente por el grupo de profesores		
41	El título de este artículo plantea la formación dentro y fuera de la escuela. Esos son los espacios físicos donde se produce la formación permanente. Pero también podemos plantear dos espacios «vitales»: dentro y fuera de uno mismo, generando cuatro líneas de formación permanente que se deben dar de forma paralela y lo más coherentemente posible	Formación permanente Docentes Escuela	Se define por dentro o fuera de la escuela o del mismo docente
42	Es decir, el profesorado ha de acostumbrarse a plantearse cuestiones que parecen incuestionables. Ir más allá de lo evidente y plantear los porqués de las acciones que se realizan. En este sentido, no podemos dejar de citar a Giroux (1990: 58) cuando afirma que: “si los profesores no reúnen sus propios supuestos básicos acerca del currículo y la pedagogía, harán algo más que transmitir actitudes, normas y creencias incuestionadas. Inconscientemente pueden acabar confirmando determinadas formas de desarrollo cognitivo y disposicional que más que poner en entredicho, afiancen formas existentes de opresión institucional.	Formación Docentes Crítica Socio-política	Cuestión de lo legítimo y su legitimación
42	Para acabar, señalar que la UNESCO (1990: 27) ya sugería que: “la idea de formar al hombre para el cambio debe convertirse en la idea esencial. Adaptarse al cambio ya no es suficiente. Toda formación debe permitir prever el cambio, con el fin de orientarlo y	Cambio	

dominarlo?.		
-------------	--	--

Ficha 12.

<p>Autor/es: José Raúl Jiménez Título artículo: La subjetividad del maestro en Colombia: La tensión entre la formación institucional y las prácticas de formación (1960-2002). Ubicación: Revista <i>Educación y Ciudad</i> No. 20, pp. 47-58 Año: 2011 Tema revista: Investigación en formación docente</p>			
<p>Descripción: Hace un análisis de la formación de maestros en las facultades de educación en Colombia, la cual cuenta con límites complejos en cuanto a su vigencia, así como con una fuerte injerencia social debido al proceso de modernización de la sociedad colombiana; cuestiona cómo dicha formación se orienta fundamentalmente a la reproducción del conocimiento disciplinar y pedagógico y, con ello, se profesa una notable negación de la autonomía del sujeto educador.</p>			
Pág.	Cita textual	Temática/ Categoría	Observaciones
	[Cuestiona constantemente el rol docente y en algunos casos le atribuyen una condición social e institucional que limita su acción y capacidad creativa en la práctica pedagógica al ser formado bajo unos lineamientos pedagógicos y didácticos que debe seguir. Maestro atrapado en la red social del Estado que le exige creatividad pero al tiempo le condiciona a través de la vinculación laboral y se convierte en instrumento de la sociedad para reproducir el status quo o emprender los cambios que la política pública considera adecuada.]	Maestros Formación Pedagogía Didáctica Política pública	
50	[...] dos tensiones: la primera es la demanda desde organismos internacionales de mejorar la educación para el desarrollo del pueblo latinoamericano, a lo cual atendió el gobierno y el MEN en la creación de facultades en las universidades pública y también en el ámbito de la universidad privada, la cual nace con facultades de educación desde su fundación con el fin de hacer de los maestros 'profesionales de la educación'. Aparecen documentos que sustentan estas políticas como por ejemplo la Conferencia mundial sobre la educación de la UNESCO (1968)	Profesionalización Docentes Políticas públicas	Políticas nacionales supeditadas a las directrices supranacionales
50	La segunda tensión se define en el sincretismo ecléctico de los programas de formación, pues si bien algunas facultades comenzaron con las ciencias de la educación otras se limitan a mezclarlas con la psicología cognitiva, la tecnología educativa; y otras dan prioridad a saberes específicos por encima de la formación pedagógica, por ejemplo un área mayor y una menor y luego unos estudios de formación pedagógica que están referidos a ciencias de la educación y tecnología educativa	Formación disciplinar y pedagógica Maestros	No hay unicidad en la formación docente y ello mismo da cuenta de la misma indefinición de las exigencias de su labor, o un creativo pedagogo o un especialista de un campo de conocimiento
53	Por eso no es lo mismo formar un maestro que un profesor, como no es lo mismo formarlo en una Normal que en una Facultad y no es igual que la formación sea con pedagogía católica o que se produzca con ciencia de la educación o con las ciencias de la educación. La formación entonces ha de considerarse más allá de dar forma, para ser comprendida como condición de constitución de sí mismo.	Subjetividad formación Maestros	La formación docente no como profesión sino como profesionalización dado el pobre status social con el que cuenta. Dicha formación construye subjetividades

54	El que sabe, sabe y el que no, enseña” reza un viejo adagio inglés y esto ha calado en la sociedad y en la cultura pues el prestigio del maestro no es el de otrora y además distintos agentes se abrogan el derecho de decirle que es lo que debe hacer, como si no fuera sí mismo un sujeto ético	Prestigio social Maestros	
54	Hegemonía del aprendizaje y de la enseñanza sobre la pedagogía. [porque las planeaciones de base instruccional se muestran como el fundamento de la enseñanza, restando la posibilidad al maestro de ver su enseñanza, percibir su hacer e identidad. Adicional, la psicología y los organismos supranacionales (CEAL, PREAL, UNESCO) con teorías del aprendizaje ponen en el centro del acto educativo al estudiante sus necesidades e intereses, dejando sin lugar a la pedagogía como disciplina propia del maestro.	Organismos internacionales Maestros Enseñanza-aprendizaje	No se concede un lugar al docente y la pedagogía como su campo de saber y práctica también es desplazada por la instrucción y el aprendizaje
55	Las luchas colectivas han generado un discurso sobre el docente como sujeto colectivo, que le determinan en el orden de lo social como un colectivo de presión e interferente en las políticas educativas a favor de los derechos de los docentes no sólo como empleados oficiales sino como agentes de transformación social. Su máxima expresión es FECODE	Gremios docentes Maestros Socio-política	Lucha del gremio en pro de mejorar las condiciones de trabajo y prestigio social del docente.
56	Una de las grandes dicotomías a las que se expone el maestro es la autonomía, y se plantea como dicotomía en tanto que como sujeto es formado bajo esquemas de heteronomía y cuando ejerce su profesión se le exige que obre autónomamente. En Colombia esta dinámica lleva consigo la negación de la individualidad del maestro para ser vinculado bajo un concepto colectivo que demanda un análisis menos ligero.	Evaluación Poder Maestros Formación	Todas estas situaciones dejan la pregunta por quién es el maestro, formado de diversas maneras, con exigencias variadas, dicotomías en su labor, presiones sociales...

Ficha 13.

<p>Autor/es: Carlos Mosquera, María Elvira Sánchez Hernández y Carlos Andrés Solano Título artículo: El desarrollo de conocimiento didáctico del contenido en profesores de ciencias, noveles y expertos, a partir de la inmersión en equipos colaborativos de trabajo Ubicación: Revista <i>Educación y Ciudad</i> No. 20, pp. 59-78 Año: 2011 Tema revista: Investigación en formación docente</p>			
<p>Descripción: Resultados de investigación de la aplicación de una estrategia innovadora en metodologías de enseñanza-aprendizaje de las ciencias, en el Programa de Formación de Profesores del Proyecto Curricular de Licenciatura en Química de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá – Colombia. Objetivo de presentar una perspectiva de profesionalización de la actividad docente mejorando los sistemas de Formación Inicial y Continuada de Profesores de Ciencias. Se comparó el Conocimiento Didáctico del Contenido de profesores expertos y novatos, seguimiento para determinar los cambios en estos conocimientos, para establecer vínculos entre los Profesores noveles y expertos con un deseable de referencia y para finalmente generar cambios y procesos de autorregulación de las prácticas docentes.</p>			
Pág.	Cita textual	Temática/ Categoría	Observaciones
61	se centra la atención de esta investigación, buscando principalmente que el profesor adquiera un enfoque autorregulado y progresivo hacia su ser, saber y saber hacer, enmarcado en revisiones personales que realice sobre las connotaciones propias que tiene de la ciencia, su naturaleza, epistemología, enseñanza y aprendizaje. Las investigaciones didácticas de las ciencias, ha buscado [:vanguardia sociocultural y	Profesionalización Formación inicial Reflexión epistemológica	Adoptan este interés de las estrategias contemporáneas para mejorar la educación. Se muestra un ideal docente que según cuadernos de pedagogía ha implicado

	tecnológica propia de las aulas de clase, y actitudes que vinculen las emociones en los sujetos, reconocer las complejidades propias de la escuela y de las políticas educativas, impulsar la participación personal y colectiva de todos los actores de la comunidad educativa, hacer parte de procesos de formación inicial y permanente acompañados de procesos de evaluación coherentes con estas intencionalidades y, finalmente, formarse continuamente bajo procesos que vinculen la acción, la reflexión y el trabajo cooperativo.	Ideal docente Conocimiento	más cargas a la labor docente
70	El docente actúa a partir de sus preconcepciones, concepciones, objetivos personales, creencias, entre otros muchos factores, y finalmente la suma de todas estas variables dan características particulares a la acción docente.	Subjetividad docente Didáctica (CDC)	Las creencias, actitudes, conocimientos y experiencias de los docentes moldean su ejercicio profesional.
73	Esta investigación no tiene como propósito mostrar lo “bueno” o “malo” del conocimiento de los profesores, sino más bien, comprender los conocimientos disciplinares, pedagógicos y didácticos que poseen, explicar los aspectos que están asociados a su construcción, integración y especialmente incremento, así como identificar diferentes características propias de sus actitudes y cómo estas son integradas y de qué manera influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias. Por consiguiente, de manera general, las características del CDC y el incremento producido a partir de nuestra actuación como investigadores se presentan a continuación.	Práctica pedagógica Maestros Formación Reflexión Trabajo colaborativo	Hay un ideal docente subyacente, un deber ser docente para que su ejercicio se fortuito o por lo menos que vaya en la línea de las investigaciones educativas y pedagógicas. Incluye una visión constructivista del trabajo docente en sí mismo, tipo Porlán.

Ficha 14.

<p>Autor/es: Claudia Peña y Yamile Durán Título artículo: La formación de educadores infantiles en la Universidad de Pamplona: Análisis de una experiencia significativa Ubicación: Revista <i>Educación y Ciudad</i> No. 20, pp. 99-116 Año: 2011 Tema revista: Investigación en formación docente</p>			
<p>Descripción: Presenta los avances de la investigación La Triada Social por la Infancia dirigida por el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Pamplona, con métodos cualitativos caracteriza la reflexión sobre la práctica pedagógica de los educadores en formación en pedagogía infantil, cuya finalidad es la creación de espacios de formación que permitan la consolidación de un profesional en educación competente para comprender el desarrollo infantil y a partir de ello, proponer experiencias de aprendizaje en los espacios escolares y no escolares.</p>			
Pág	Cita textual	Temática/ Categoría	Observaciones
102	La formación de educadores en Colombia se sustenta en la Ley General de Educación, ley 115 de 1994, así como de los decretos y resoluciones reglamentarias específicas para la profesionalización de los mismos, las cuales han sido actualizadas al finalizar la primera década del siglo XXI. Desde allí, se han generado propuestas para la formación de educadores con miras a garantizar un actuar coherente con los discursos pedagógicos y educativos de la actualidad.	Política Educación Profesionalización Didáctica Pedagogía	El uso de profesionalización de la docencia es muy común, y lo preocupante asumido naturalmente, según la diferencia con profesión Formación en correspondencia con los discursos de moda
102	[en los 80's se discute entorno a la formación permanente de la docencia] Consecuencia de ello, en el ámbito nacional el Instituto para la investigación Educativa y el Desarrollo	Formación maestros	

	Pedagógico de Bogotá (IDEP) recomendó procesos formativos que articulen la investigación	Investigación	
103	[Sobre las pruebas estandarizadas nacionales]. Dicha prueba para el caso de la formación inicial de educadores, indaga tópicos básicos compuestos por competencias, habilidades, actitudes y valores, más que por los contenidos aprendidos en forma tradicional. Se establece así el deber ser de la formación del maestro a partir de los siguientes ejes: el fundamento epistemológico de la disciplina, el maestro y el qué, el cómo, para qué, a quien y porqué se enseña y el maestro y el manejo de diversos medios de información y comunicación.	Ideal docente Evaluación Actitud	Actitud, competencia prima por encima del conocimiento disciplinar.
103 - 106	En la discusión sobre la formación inicial docente: 1. Sistema Nacional de Formación de Educadores, establece la razón de ser de las Escuelas Normales Superiores y de las Facultades de Educación “impartir una formación acorde con su proyecto académico, incluir la pedagogía como saber fundante, contribuir a la cultura científica, democrática, y de preservación del medio ambiente y crear mecanismos para la formación de una conciencia internacional, fortalecer los derechos humanos y la justicia social.” 2. Constitución Política de 1991, la Ley 30 de 1992, la Ley 115 de 1994, y el Decreto 272 de 1998, el Decreto 2566 de 2003 y la Resolución 1036 de 2004, se refiere a la formación integral del maestro (cultural, moral, histórica, política). 3. Decreto 272 de 1998 introduce los núcleos del saber pedagógico como la base de la formación pedagógica, con tres aspectos básicos: conceptos articuladores del discurso pedagógico; conceptos sobre las dimensiones de la educación y las características de la actividad docente. 4. Autonomía de los colectivos académicos responsables de la formación de maestros en las instituciones educativas previstas para tal fin. 5. Investigación y la tecnología como componentes básicos en la formación y práctica del maestro. 6. El MEN en la presente década, se demanda a los programas de formación docente, contribuir especialmente al fortalecimiento de los procesos de desarrollo educativo, científico, social, económico y ético que el país requiere.	Pedagogía Formación inicial Integralidad Investigación TIC Política pública Socio-política	Existen unas directrices generales que organizan la formación inicial de maestros y hace énfasis en la pedagogía y el desarrollo integral que tiene influencia en la enseñanza, junto con el reciente compromiso político, social, económico, cultural, científico y ético que el país exige para su progreso
106	En este sentido es necesario que el maestro establezca una relación con el niño desde una postura constructivista y asuma algunos enfoques pedagógicos, desde los cuales se puedan comprender las diferencias individuales en la construcción de conocimiento, teniendo en cuenta las condiciones y ambientes que favorecen el aprendizaje significativo en los procesos de elaboración del conocimiento del niño	Formación inicial Pedagogía infantil	Constructivismo marcado en la formación de maestros para educación en la infancia, énfasis en el aprendizaje y se relaciona con planes por competencias
106	El proceso de investigación formativa ha sido concebido desde sus inicios como un ejercicio de investigación que permite al educador y educadora en formación, asumir la práctica pedagógica como una construcción permanente y consolidar la investigación como la herramienta fundamental para generar el saber pedagógico.	Práctica pedagógica Saber Investigación	Investigación sobre la práctica esencial para formación permanente. Incluye el trabajo con otros docentes y compartir experiencias

Ficha 15.

<p>Autor/es: Rosa Inés Pedreros Título artículo: Compromisos ontológicos y epistemológicos en el estudio de situaciones de equilibrio en comunidades culturalmente diferenciadas Ubicación: Revista <i>Educación y Ciudad</i> No. 21, pp. 07-28 Año: 2011 Tema revista: Diversidad Cultural y Educación</p>			
<p>Descripción: Análisis comparativo de los compromisos ontológicos y epistemológicos de comunidades culturalmente diferenciadas referidas a situaciones de equilibrio (concepto de equilibrio-física). Los resultados se contemplan las relaciones, los significados, las concepciones, las explicaciones, las fuentes, la idea de equilibrio, las interrelaciones, las relevancias y las jerarquías para dar cuenta de los compromisos ontológicos y epistemológicos subyacentes en las ideas de los ocho estudiantes de la formación inicial del programa de Licenciatura con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Química e Ingeniería Física de la Universidad del Cauca, Colombia. Sus edades oscilan entre los 18 – 25 años, hacen parte de las etnias Misak, Guambiana, Nasa, Páez y Mestiza.</p>			
Pág	Cita textual	Temática/ Categoría	Observaciones
9	Determinar lo que subyace en el estudio de situaciones relacionadas con el equilibrio, es establecer lo que los sujetos y comunidades asumen en relación con los valores, los juicios, lo creíble, cognoscible, en fin todas aquellas apreciaciones sobre lo qué es y no es el mundo.	Culturas Ontología y epistemología	La enseñanza de diferentes conceptos científicos en la escuela, como el de equilibrio, debe considerar las nociones epistemológicas y ontológicas de cada estudiante según su proceder cultural. En la enseñanza se puede concebir un sistema supraindividual de conceptos que se impone a pesar de las diferencias culturales y otra que tales conceptos se definen por la naturaleza ontológica y epistemológica de cada cultura
10	Mortimer (1995, 2000, 2001), introduce dos distinciones que permite construir un modelo que describa los cambios en los pensamientos de los individuos como resultado de los procesos de enseñanza. La primera, en la que considera el concepto de perfil conceptual como un sistema superindividual de formas de pensamiento que puede tener un individuo en una determinada cultura y la segunda, en la que considera el perfil conceptual desde un aspecto dual, en donde cada una de las diferentes zonas que lo conforman está definida por su naturaleza ontológica y epistemológica, permitiendo con esto introducir la idea de que cada concepto científico, independiente de la zona en la que se encuentre, presenta una definición ontológica y una definición epistemológica particular.	Culturas Enseñanza Epistemología Ontología	
26	En cuanto a los compromisos ontológicos y epistemológicos se muestran diversas creencias y sistemas de conocimientos que están relacionados con la experiencia propia, los colectivos de pensamiento de cada una de las comunidades que emerge de sus contextos culturales manifestadas en su forma de asumir el mundo natural, físico y socio cultural y de su manera de relacionarse con el conocimiento. Además lo que han aprendido en sus espacios escolares se ha vinculado a su manera de comprender y abordar las situaciones que viven.	Diversidad Culturas Epistemología Ontología	Se evidencia que la ciencia occidental se asume como el conocimiento legítimo para enseñar
27	En consecuencia se deben tener en cuenta las convicciones epistemológicas y ontológicas de los estudiantes al proponer una acción pedagógica.	Pedagogía Conocimiento	Debe partir del sistema de creencias de cada estudiante

Ficha 16.

Autor/es: Adela Molina Andrade y Lyda Mojica
Título artículo: Alteridad, diversidad cultural y enseñanza de las ciencias. Perspectivas de los profesores

Ubicación: Revista <i>Educación y Ciudad</i> No. 21, pp. 29-44			
Año: 2011			
Tema revista: Diversidad Cultural y Educación			
Descripción: En este artículo se discute el problema de la alteridad en la enseñanza de las ciencias, a partir de algunos resultados del proyecto de investigación “Concepciones de los profesores de ciencias sobre la diversidad cultural e implicaciones en la enseñanza” desarrollada en el Doctorado Interinstitucional en Educación sede Universidad Distrital. Desde el punto de vista teórico se identificaron cuatro marcos conceptuales derivadas de posiciones universalistas, multiculturalistas, pluralistas epistemológicas e interculturalistas. Desde el punto de vista empírico se identificaron cuatro tendencias en los diez profesores entrevistados: (a) un puente asociado al etnocentrismo epistemológico; (b) respeto por el otro como una versión restringida de la alteridad (c) aproximaciones entre diferentes conocimientos como una ampliación de la alteridad y; (d) el contexto cultural como puente mismo.			
Pág	Cita textual	Temática/ Categoría	Observaciones
31	La enseñanza y aprendizaje de las ciencias de la naturaleza, cada vez más es considerada como un proceso cultural, y particularmente un proceso, en el cual, entran en contacto varias culturas. [...] Siguiendo a esta autora, se entiende que lo diverso está asociado con lo diferente; de esta forma hablar de la diversidad cultural es también hablar de la otredad.	Cultural Enseñanza Ciencia	
32	nos muestra que el otro fue tenido en cuenta de diferentes formas; sin embargo, lo importante de la discusión es entender, sí en todos los casos, el otro es realmente reconocido. [...] Como ya lo anotamos, un concepto específico del otro está orientado por un concepto también específico de cultura, que en nuestro caso debe permitir la comprensión de la heterogeneidad, la diferencia y la diversidad cultural, más aún, para el caso de un país que como Colombia se auto-define como multiétnico.	Diversidad cultural- alteridad	Cambios en la antropología y como era concebido el diferente.
32- 33	En la crítica de Cobern (1996) a la perspectiva científicista, en la cual, la ciencia es colocada por encima de la cultura, [...] podemos observar, en esta crítica, por lo menos dos roles conferidos al otro, al conocimiento del otro estudiante. El cambio conceptual se apoya en el presupuesto tácito que los(as) estudiantes, profesores y materiales de enseñanza comparten la misma visión de mundo, proponiendo que la superioridad de las nociones científicas podría ser demostrada mediante un abordaje experimental, suponiendo que es posible separar al estudiante de otros dominios de conocimiento y controlar las condiciones contextuales. Dado que para Cobern existe una diferencia fundamental entre comprensión (tener dominio de una noción) y creencia (aceptar una noción como válida o verdadera); así para este autor la comprensión parece no necesitar de la creencia, un concepto que es completamente como Diversidad Cultural y Educación aprendido por una persona ya que puede ser rechazado por no tener fuerza y alcance en el contexto de su visión de mundo.	Ciencia Hegemónico Enseñanza	Diferencia entre comprensión y creencia, los estudiantes diferentes culturalmente pueden comprender los conceptos pero no creerlos por su falta de utilidad para su visión de cómo funciona el mundo
33	[...] en el caso del cambio conceptual, se supone que cuando una concepción alternativa se encuentra en conflicto con una concepción científica, es necesario disminuir el estatus de la primera sobre todo su plausibilidad y fertilidad y simultáneamente aumentar el estatus de la segunda	Alteridad Ciencia Hegemonía	En la educación la ciencia se impone hegemónica y todo concepto alterno se minimiza por la contradicción que le resulta
34	Las consideraciones que presentamos muestran que los procesos de enseñanza, al considerar la diversidad cultural, hacen que los profesores se enfrenten a diversas	Socio-política Diversidad	Está en juego más allá de los conceptos y conocimiento, también postura ética y

	polaridades, dualidades y contradicciones, que enriquecen las perspectivas y panoramas de la investigación en la didáctica de las ciencias. Los puentes descritos, a partir de los relatos de los profesores y profesoras, muestran que no solo están en juego compromisos epistemológicos, sino posturas éticas y políticas.	cultural Ciencia	política
35	Con Jegede (1995) vemos que las relaciones entre conocimientos ancestrales y tradicionales y conocimientos científicos en la enseñanza de las ciencias, implica la consideración de dos contextos culturales, el de las propias culturas de los estudiantes y el contexto cultural de la ciencia occidental. Para estos casos: George (2001) muestra que la metáfora del “puente” ha sido utilizada para indicar el mecanismo por el cual el cruce de un contexto a otro, de un lado para el otro, puede realizarse. Esta forma de pensar es marcadamente diferente a la forma en que la ciencia se presenta normalmente en las escuelas, es decir, como un campo totalmente neutro sin dificultades propias de las relaciones entre culturas.	Ciencia Enseñanza Maestros	Ciencia en su imponentia ha ignorado o minorizado las diferencias culturales y las dificultades que su encuentro produce, algunos autores encuentran que es posible tender puentes entre la diversidad culturas y de conocimientos y sabers
35-36	Así, se identificaron cuatro puentes: (a) el conocimiento científico como punto de partida y de llegada de la enseñanza, como una particularidad del etnocentrismo epistemológico; (b) apertura hacia los conocimientos del otro como una versión restringida de la alteridad (c) aproximaciones entre diferentes conocimientos como una ampliación de la alteridad y; (d) el contexto como el puente mismo.	Cultura Alteridad Enseñanza Maestros	Encontraron cuatro formas en que se relacionan los maestros con la diversidad cultural frente a la enseñanza de las ciencias naturales
37	(etnocentrismo científico, puente) De una parte, frente a la existencia de diferentes saberes y conocimientos, particularmente los locales, ancestrales y los científicos, el profesor(a) se constituye en un mediador cultural entre ellos, en este caso, se constituye en un objetivo de la enseñanza de las ciencias la traducción de saberes al lenguaje universal de la ciencia, el cual debe constituirse en el lenguaje común	Ciencia Hegemónica Enseñanza Maestros Cultura	Puente entre formas de conocimiento para llevarlas al de la ciencia
38	(Apertura hacia la alteridad, puente) Esta perspectiva se caracteriza por el reconocimiento del otro, sin embargo, esta idea de alteridad se limita solo a aspectos morales, sociales que se cuida de no discriminar al otro por sus diferencias, sin embargo, no se manifiesta claramente en términos epistemológicos. [...] la competencia del profesor consiste en reconocer estas diferentes visiones, muy seguramente diferentes a las propias, que conduce a un descentramiento hacia el reconocimiento del otro. En consecuencia, la diversidad cultural no conduce a un déficit cognitivo, el no aprendizaje de la ciencia se debe a la falta de estrategias didácticas que sepan lidiar con grupos heterogéneos.	Alteridad Maestros Cultura	Reconocimiento del otro
39	(ampliación de la alteridad). En esta tendencia, los puentes se configuran con la pretensión de argumentar e implementar los intercambios entre saberes y conocimientos científicos y ancestrales y tradicionales, lo cual permite la ampliación de la alteridad a aspectos epistemológicos. [...] El primer énfasis permite distinguir las presuposiciones que guían la acción del profesor cuando reconoce que la diversidad cultural en el aula implica también diversidad de conocimientos, experiencias y saberes que entran en juego. El segundo énfasis relacionado con casos particulares de interacciones de conocimientos y perspectivas distintas en la clase que amplían la idea de alteridad a aspectos epistemológicos. El profesor fundamentado en la actividad agrícola humana, encuentra	Alteridad Cultura Enseñanza Maestros	Reconocimiento e inclusión de los otros saberes y conocimientos en la enseñanza concediendo un lugar a ellos

	que los conocimientos culturales y los conocimientos de la ciencia son complementarios.		
40	(contexto). [...] en esta tendencia el contexto se puede configurar como el puente mismo en la enseñanza de las ciencias. Frente a la diversidad cultural y consiguiente diversidad de cosmovisiones y mundos; el(la) profesor(a) debe diseñar ambientes creativos que permitan el aprendizaje en contextos diversos y heterogéneos. Otro énfasis, se refiere al esfuerzo que den realizar los(as) profesores(as) por conocer los contextos culturales de sus estudiantes para aproximarse a los significados y sentidos que orientan sus procesos de aprendizaje	Alteridad Cultura Enseñanza Maestro Didáctica pedagogía	Diversidad cultural incluye las experiencias pasadas que conformaron a cada estudiante (violencia, desplazamiento)
41	Diferentes trabajos han mostrado que una enseñanza sensible al contexto (Batiste & El-Hani, 2009; Yuen, 2009), requiere una formación que amplíe la sensibilidad de los profesores a la diversidad cultural. En particular, este trabajo amplía las consideraciones epistemológicas, desde perspectivas culturales y antropológicas para comprender el papel que juega la otredad en las concepciones de los profesores.		Sigue siendo un problema más el profesor, cómo resuelve la diversidad cultural en sus clases

Ficha 17.

<p>Autor/es: Blanca Peralta, Jorge Huérfano y Jairzinho Panqueba Título artículo: Revisión histórica de la educación en el territorio muisca de bosa, por entre sus memorias cotidianas Ubicación: Revista <i>Educación y Ciudad</i> No. 21, pp. 129-154 Año: 2011 Tema revista: Diversidad Cultural y Educación</p>			
<p>Descripción: Revisa la historia de la educación a partir de itinerarios por las memorias cotidianas de los y las habitantes del territorio muisca de Bosa. Las revisiones históricas comparten perspectivas sobre el pasado, el presente y sobre identidades colectivas, complejas y cambiantes. En Bosa, los documentos de sus territorios refieren a hechos locales, pero también a realidades nacionales y latinoamericanas. Con esa perspectiva acuden a las memorias cotidianas de los territorios para revisar las historias escolares, y sus entornos ambientales, sociales, culturales, económicos y políticos. Cómo era la escuela San Bernardino, cómo funcionó, cuáles cambios tuvo, que discursos adoptó,</p>			
Pág	Cita textual	Temática/ Categoría	Observaciones
134	Los oficios, empleos y trabajos desempeñados por las personas que hacen parte de las comunidades educativas, así como los modelos, metodologías y pensums académicos aplicados en sus colegios, también responden a lógicas económicas cuidadosamente planeadas. A cada población le es asignada una función dentro del sistema económico de tal manera que las comunidades asentadas en el Territorio Muisca de Bosa han pasado sus vidas cambiando de oficios, en la medida de las urgencias que cada modelo de explotación laboral instaura.	Económico Historia Educación Diversidad cultural Territorio	Influencia de las demandas económicas en los oficios que adopta la población y así las actividades educativas se ven moldeadas
141 142	En Colombia existen costumbres ancestrales que han trascendido las imposiciones económicas e ideológicas del modelo mercantil. Debido al funcionamiento débil del Estado, la gente acude a prácticas comunitarias ancestrales para solucionar sus inconvenientes comunes. La “marcha del Ladrillo” como costumbre histórica, antropológica, social, etc., se la modernización de las mingas, aini, uwbohiná, tull y otras prácticas ancestrales de nuestros pueblos americanos.	Capitalismo Crítica Diversidad cultural Comunidad Educación	La diversidad cultural y las tradiciones han contrarrestado en alguna medida los impactos negativos del capitalismo y su influencia en la educación

	En la Marcha del Ladrillo la gente se une para construir un salón, una casa, o espacio para beneficio de una comunidad.		
152	Al final de este recorrido persiste el argumento inicial acerca de los aprehendizajes que no han tenido oportunidad para su participación en los contextos institucionales. Las voces acalladas permanecen entre las fronteras de la comunidad y su colegio. Se continúa contando la misma historia, con los mismos héroes, con los mismos destinos		Desentrañan la historia alrededor las escuelas y las prácticas en el proceso escolar, su transformación y conflicto como parte de la cultura heredada

Ficha 18.

<p>Autor/es: Alexander Pulido Título artículo: El desafío de la escuela contemporánea: de la sociedad del conocimiento a la sociedad del re-conocimiento Ubicación: Revista <i>Educación y Ciudad</i> No. 22, pp. 11-23 Año: 2012 Tema revista: Saberes y conocimiento, debate necesario en la escuela</p>			
<p>Descripción: El artículo pretende ilustrar las tensiones históricas y epistémicas que se han llevado a cabo a lo largo de la historia del conocimiento. En la segunda parte analiza las relaciones entre saber (es) y conocimiento (conocer) en la escuela, develando cómo son sus dinámicas y relaciones en nuestro ¿tiempo? y ¿espacio? con la escuela. Finalmente propone una visión constructiva de la escuela como espacio de conocimiento y re-conocimiento individual y social por medio del diálogo de saberes (polílogo).</p>			
Pág	Cita textual	Temática/ Categoría	Observaciones
14	La escuela, hija de la modernidad, es una institución tan importante para ella que, para Pineau (2001): “le dio el don de conservación de los saberes y la obligación de expandirlos y difundirlos sobre su mundo exterior como forma de su dominio”, es un ataque directo a la pluralidad de saberes que se dan en el seno de la sociedad, en tanto que se homogenizan en un sólo saber y se empiezan a configurar esas mismas relaciones dentro del aula.	Escuela Modernidad Educación Saber y conocimiento Hegemónico	
14	Esta relación entre el saber dominante y los saberes sometidos se reproduce de algún modo en la relación maestro-alumno, que no es, estrictamente hablando, ni una relación interpersonal ni una relación con saberes que den cuenta de las realidades circundantes, sino una relación social, de carácter desigual, marcada por el poder y avalada por el estatuto de verdad conferido a los nuevos saberes (Varela J., y Álvarez F., 1991).	Maestros Estudiantes Hegemónico Saberes	Cuatro momentos de la escuela: de la moral y la fe cristiana, legitimadora del orden social, de la nación, Global. Escuela contemporánea del mundo global que supera la polarización ideológica con caída de URSS
17	En cuanto a los saberes y el conocimiento se reconocen los límites del saber científico, se cuestiona su carácter de verdad única, acumulativa y de validez universal; en consecuencia, se pone en tela de juicio la escuela como campo pedagógico totalizador, puesto que la información se encuentra por doquier, especialmente, como diría Castells, en la galaxia internet, en los dispositivos tecnológicos (a los cuales les rinde culto) y en el monopolio cada vez más concentrado por unas pocas manos, de los medios de comunicación. Por lo tanto, el sujeto se convierte también en consumidor de información, paga por ella, la usa desprendiéndola de su contexto y la arroja a los desechos de la memoria, especialmente porque dentro de su menú prefiere consumir entretenimiento.	Saber Ciencia Válido TIC Escuela	Válido con hegemónico

17	Ante éstas crisis de referencia, los sujetos contemporáneos experimentan su vida desde el relativismo, en algunos casos se vuelve la mirada a la creencia, se reconsideran antiguos saberes desprestigiados por la hegemónica razón, se vive el mundo desde la experiencia del “aquí” y el “ahora”; desde la subjetividad, el individuo sufre una metamorfosis Kafkiana, pero por vez primera a lo largo de la historia, tiene la oportunidad de la auto (αὐτοῦ) ποιέσις (ποιέω), es la posibilidad del sujeto para autoconstruirse, en medio de todo esto, ¿es la escuela una institución de su época?	Subjetividad Conocimiento Saberes Escuela	Cambio en la conformación de los sujetos que recuren a desentrañar otros conocimientos y crearse a sí mismos. Se cuestiona el lugar de la escuela
18	Sin embargo, han ocurrido a nuestro modo de ver y dentro de muchas otras consecuencias, dos grandes frustraciones en el sistema de educación colombiano: la primera, que no ha podido transformar la esencia (su organización, prácticas, dinámicas) de la escuela, esto se traduce en la continuación de la separación entre el conocimiento escolar adquirido por los educandos y su vida cotidiana; su realidad histórico-social y la decepción social de la población colombiana frente a la escuela, que se visibiliza en la “deserción” escolar. El segundo aspecto y considerando su propio sistema de medida, la cuantificación, (pruebas saber a nivel nacional e internacional SERCE etc.), el proceso educativo ha sido una formación para el fracaso.	Escuela Vida cotidiana Escuela tradicional	Disolución a la que se acusaba la escuela tradicional de separar al niño de la vida cotidiana sigue presente en Colombia
18	Para ello, como lo sugiere Eloísa Vasco (2001), debemos preguntar qué enseña el maestro, a quiénes enseña, para qué lo enseña y cómo lo enseña, para ello necesita indiscutible el uso de la investigación para descubrir qué pasa en el mundo de las disciplinas y la reflexión pedagógica, comprender el entorno psíquico y social de los estudiantes, reflexionar sobre el sentido y producto de su actividad y buscar métodos para acercar a los estudiantes al conocimiento.	Investigación Docentes Calidad Conocimientos Pedagogía	Y didáctica.
18-19	[Sociedad del reconocimiento] Comprender el sujeto educativo contemporáneo, implica asumir su pluralidad social, puesto que pertenece a uno o varios grupos sociales, religiosos, políticos, juveniles, etc., e implica reconocer su pluralidad interior [...] por ser tan complejo, el docente debe siempre buscar la manera de comprenderlo y aceptarlo, para ello es importante una inmersión en el mundo de su vida, en donde, atendiendo a sus coordenadas, lo sepa dirigir hacia los espacios del saber [...] Lo anterior implica difuminar las fronteras entre los conocimientos académicos y el saber común, los que están fuera de la escuela y de los libros, pero ¿cuáles son esos saberes? Clasificaremos sólo para una mayor comprensión, los saberes extraescolares en cuatro grupos: saberes de la vida cotidiana, tradicionales, urbanos y tecnológicos.	Docentes Saber y conocimiento Extraescolar Escuela	Más exigencias al docente. Este campo de investigación concluye en más formación docente, en apuestas por la complejidad.
20	Hemos hablado durante extensas líneas del conocimiento, y para qué, mientras que en nuestro barrio hay inseguridad y pobreza, en nuestra localidad las empresas necesitan de una tecnología más eficiente, nuestra ciudad no sabe cómo solucionar el problema del transporte público, en nuestro país la violencia nos hace cada vez menos humanos y en el planeta se prefieren las cosas a las personas. El saber es para saber y poder, para que la escuela pueda ayudar a solucionar las problemáticas que surgen en su sociedad y la sociedad se vea representada en su escuela. Para ello necesitamos de una verdadera educación para la vida.	Conocimiento Maestros Socio-político Poder	Utilidad o propósito del conocimiento

Ficha 19.

<p>Autor/es: Hernán Javier Riveros Solórzano Título artículo: Hipertexto e interdisciplinariedad: un camino para construir los saberes del futuro Ubicación: Revista <i>Educación y Ciudad</i> No. 22, pp. 33-44 Año: 2012 Tema revista: Saberes y conocimiento, debate necesario en la escuela</p>			
<p>Descripción: Este artículo hace una propuesta integración curricular desde la hipertextualidad, a partir de las reflexiones producto de dos experiencias de aula en producción y creación hipermedial, para enfrentar los cambios en la comprensión, producción y comunicación de saberes a razón del impacto de la digitalización. Se trata de construir escenarios en la cultura escolar que permitan el diálogo del conocimiento con las demandas de la sociedad contemporánea, los intereses de los estudiantes y las necesidades de una alfabetización crítica.</p>			
Pág.	Cita textual	Temática/ Categoría	Observaciones
35	El hipertexto, [...] junto a la interdisciplinariedad y ese principio necesario de que el conocimiento no está segmentado por parcelas ni fronteras, son las herramientas para enfrentar este reto, en el que la escuela más que nunca tiene que entrar en una dinámica del saber en la que abra sus espacios más allá de los muros de las respuestas, y comprenda que las preguntas son las brújulas para orientarse entre las cordilleras de datos y los caudalosos ríos de información que emergen en un escenario cambiante generador de nuevas condiciones para la consolidación de saberes pertinentes.	Escuela Saberes TIC	Digitalización de la información Integración curricular, hipertexto-interdisciplinariedad
35	(parafraseo) A mediados del siglo XX se produjo el inicio de una serie de cambios significativos en el campo de la sociedad, la cultura y la ciencia, paralelamente, desarrollos a nivel de las tecnologías y la informática y, con ellos, los medios de comunicación comenzaron a marcar nuevas sensibilidades y a modificar incluso los parámetros mismos de los sentidos y las miradas. En menos de 70 años el panorama posterior a lo que podría llamarse el pensamiento moderno, fue transformado por una racionalidad que ha sido denominada como postmoderna o modernidad líquida, en la que justamente entran en crisis los grandes relatos y paradigmas sobre los que se cimentó su predecesora.	TIC Post.Modernidad Comunicación Ciencia Cultura Mercado (Neoliberalismo)	Las ciencias densas se desplazan por discursos cambiantes, en movimiento. Nuevas formas de relacionarse mediadas por TIC. Los relatos que orientaba la sociedad pasan al poder el mercado
38	La postmodernidad se presenta como un momento esencial de transformación y cambio: de un estatuto del conocimiento distinto y de unas sensibilidades y concepciones sociales y culturales diferentes.	Conocimiento Culturas	Cambia el conocimiento y la concepción misma de cómo se define
39	(parafraseo)Se plantea la necesidad para la ciencia de establecer cruces y relaciones entre las disciplinas, para responder a nuevos problemas y a incertidumbres más amplias y de difícil abordaje. Entre estas propuestas aparece la interdisciplinariedad para plantear y establecer nexos entre disciplinas y generar una polifonía que enfrenta los problemas desde relaciones metodológicas y conceptuales que comparten conflictos y establecen caminos simultáneos	Interdisciplinariedad Ciencia	
39	En otras palabras, un hipertexto es la expresión de la simultaneidad y la capacidad de generar saber como resultado de las interacciones y la incertidumbre, en donde el camino		

	se construye como interminable y el recorrido por los enlaces y conexiones, más que llevar a un puerto fijo, genera, en concordancia con una ciencia basada en la incertidumbre, nuevos senderos por recorrer.		
41	En las dos experiencias los jóvenes aprendieron a crear videos, enlaces y páginas, a navegar y generar lenguajes en sus espacios digitales, pero el valor no estuvo reducido a ello, sino a las posibilidades de hacer significación con las nuevas herramientas para desentrañar una visión crítica del mundo en el proceso,		Justificación teórica del trabajo pedagógico de TIC en la escuela.
43	El cambio deja la exigencia de nuevos saberes en medio del debate entre el consumo, la incertidumbre y la humanización. Frente a esta exigencia, desde la escuela es necesario generar espacios que entiendan las problemáticas y desafíos de este tiempo, y le hagan frente desde sus propios lenguajes y con las mismas herramientas que corresponden con una etapa de saberes en constante construcción.	Escuela Saber emergente Lenguajes	(el debate ya no es por cuáles conocimientos son legítimos, sino que son construidos hoy)
43	Es llevar a la escuela a ampliar sus fronteras y entenderse y cuestionarse sin pensar en verdades absolutas, sino en la idea de que el mañana únicamente se construye desde las acciones, y que éstas implican pensar no sólo en las transformaciones que nos entrega nuestro tiempo, sino en las que puedan ejercerse desde las aulas para lograr, no un conocimiento más responsable y creativo, sino fundamentalmente, uno con la capacidad de mantener en el centro de los procesos el increíble reto de entregar mejores seres humanos al desafiante tiempo que despunta en el mañana.		Se sigue centrando en la escuela, ánimo de que no se quede atrás y aguarde su existencia bajo las exigencias del mundo posmoderno

Ficha 20.

Autor/es: Graciela Bolaños y Libia Tattay

Título artículo: La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos

Ubicación: Revista *Educación y Ciudad* No. 22, pp. 45-56

Año: 2012

Tema revista: Saberes y conocimiento, debate necesario en la escuela

Descripción: Expone el trabajo del Consejo Regional Indígena del Cauca -CRIC-, con la propuesta de educación propia para la reivindicación étnica como pilar. Da lugar a la creación de escuelas comunitarias, se forma a sus maestros con procesos de investigación pedagógica y profesionalización, se organiza el proyecto educativo comunitario y se avanza en el Sistema Educativo Indígena Propio de educación superior.

Pág.	Cita textual	Temática/ Categoría	Observaciones
47	El concepto de educación propia nace a mediados de la década del setenta, en el marco de la reflexión comunitaria sobre un proyecto educativo pertinente a los contextos indígenas, como parte del quehacer organizativo el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Inicialmente se abordó el papel histórico de la escuela oficial, percibida por las comunidades indígenas como una institución ajena a su estructura social y cultural. Cabe decir que a este proyecto alternativo de educación, específicamente para territorios indígenas, lo denominamos actualmente como educación propia.	Escuela Comunidades indígenas- Culturas	
48	Pensar desde las realidades comunitarias significaba que en la escuela se reflexionaba y se investigaba (y aún se hace de esta manera) en torno a los problemas políticos, sociales,	Escuela Socio—política	La escuela y la educación que se imparte tiene una connotación de

	económicos y culturales del territorio, la comunidad participaba —y sigue participando— en la construcción misma de los procesos de formación.	Territorio Comunidades	posicionarse a la realidad social, política y económica porque es lo marca su realidad cotidiana
49	Dentro de los procesos formativos de la educación propia hemos encontrado que la pedagogía que transforma se deriva del encuentro entre docentes, maestros y niños, entre dirigentes y autoridades, entre comunidades. [...] Concebimos los procesos socioculturales como laboratorio, en tanto los saberes y conocimientos están estrechamente ligados a las prácticas culturales de crianza y orientación de los niños, jóvenes y demás miembros de las comunidades. [...] Esta visión nos remite a la valoración de distintos tipos de conocimientos y saberes, en la mayoría de los casos fundamentados en la vivencia y práctica social.	Saberes Comunidad Cultura Maestros Familia Vida cotidiana	
49	Implica el desarrollo y posicionamiento de formas de conocimiento que, por sus efectos, son aportes al desarrollo de corrientes de pensamiento y propuestas pedagógicas. Así, la investigación es el recurso más apropiado para todo el proceso formativo; con una visión participativa, la investigación cultural y educativa se convierte en contenido mismo y metodología del aprendizaje.	Investigación Conocimiento	El que sea legítimo desde la adecuación a las necesidades de la comunidad. Bilingüismo de la lengua nativas
51	Los procesos pedagógicos de los programas de formación de la UAIIN sólo pudieron nutrirse de los saberes de la comunidad cuando se empezaron a desarrollar los proyectos de investigación como parte de la formación docente.	Investigación y conocimiento	
54	La educación propia, para el caso indígena, nace desde la familia y la comunidad, y se va integrando o apropiando de otras formas educativas como la escuela, que, aunque surgida en otros contextos, se considera necesaria o se impone de acuerdo con los sistemas políticos de dominio social.		
54	La educación en su manifestación más generalizada como escuela, debería cumplir este papel en todas las culturas, sin embargo, no lo ha hecho debido a que los intereses generales no corresponden con los intereses de las comunidades locales; sería conveniente desde esa perspectiva, analizar la pertinencia de la educación escolarizada.	Escuela Comunidades	Se cuestiona la escuela y escolarización dada la impertinencia para los pueblos indígenas

Ficha 21.

Autor/es: Carlos Eduardo Vasco Uribe			
Título artículo: Distintas formas de producir conocimiento en la Educación Popular			
Ubicación: Revista <i>Educación y Ciudad</i> No. 22, pp. 113-128			
Año: 2012			
Tema revista: Saberes y conocimiento, debate necesario en la escuela			
Descripción: Analiza la producción de conocimiento en la Educación Popular, profundiza en el debate acerca de los matices epistemológicos entre saber y conocimiento, actualizándolo alrededor de las experiencias de la praxis de la Educación Popular en el contexto de una transición entre saber y conocer, que atraviesa por campos inscritos en el debate, tales como: el saber qué, saber cómo, o el saber positivo y el saber negativo, para concluir con lo que es posible definir como los aportes al conocimiento desde el saber de la educación popular			
Pág.	Cita textual	Temática/	Observaciones

		Categoría	
121	Pero creo que los saberes sobre la Educación Popular se producen sobre todo por esa práctica reflexionada que llamamos “praxis”. El educador popular, al detenerse y dar un paso atrás, así sea para coger impulso, tiene un momento en el cual puede reflexionar sobre su práctica para autenticarla como praxis, y yo creo que es ahí, en ese momento de reflexión, en donde se producen los saberes más valiosos sobre la Educación Popular.	Educación popular Práctica Saberes	Reflexión sobre la práctica Saberes tradicionales incorrectos legitimados y saberes nuevos
122	La práctica por sí sola produce pocos saberes; el éxito de la práctica lo que hace es convalidar los saberes previos, a riesgo de convalidar saberes tradicionales incorrectos pero que tienen éxito por razones distintas a las de ofrecer buenos modelos de la realidad; en cambio, el fracaso de la práctica produce un momento creativo que hay que aprovechar para reflexionar, para autocriticar esa práctica y convertirla en praxis, y entonces sí se producen saberes nuevos		
124	Voy a precisar en qué sentido sostengo que la Educación Popular ha producido más saberes del tipo “know-how” (saber cómo hacer las cosas), que de tipo “know-what” (saber qué son las cosas). Esta es una distinción famosa de los saberes y los conocimientos en el mundo anglosajón. Saber cómo hacer las cosas es un saber práctico; saber qué son las cosas es un saber teórico, más cercano al conocimiento en nuestro espectro que va de saberes a conocimientos.	Educación popular	
124	El primero que propongo agregar es el “know-where” o saber-en-dónde están las cosas, competencia que hoy día es más importante que sabérselas de memoria.		
124	Qué tal el “know-why”, es decir, saber-el-por qué de las cosas? Infortunadamente, a la mayoría de los maestros de la educación formal, y de la no formal, les parece que ese saber es más bien para la universidad, y que en las veredas, los barrios y las escuelas basta saber las cosas, sin necesidad de saber el por qué	Educación Popular	
124	Propongo cultivar el saber-qué-hacer-con el saber, el “know-what- to-do-with-it”. Los estudiantes aprenden los voltios, los kilovatios, los amperios; pero no saben qué hacer con ese saber, y cuando van a comprar un tubo de neón o un bombillo, no distinguen 120 voltios de 100 vatios: todo les da lo mismo.		Crítica sobre la función del conocimiento que ha emprendido a la educación popular no la ha salvado de fallar en el mismo aspecto
124	Nuestros alumnos de la Educación Popular también pueden haber aprendido mucho saber-qué, pero tampoco saben qué hacer con él. Aunque en la Educación Popular decimos que queremos penetrar en el significado práctico de las cosas y que queremos que la gente haga algo con el saber que adquiere, en nuestro ámbito también nos ha ido mal.		
125	Infortunadamente, al reflexionar sobre lo que hemos producido como saber en la Educación Popular, podríamos decir que lo que hemos producido son casi todos saberes negativos: sabemos qué no se debía haber hecho, qué no resulta, sabemos lo que no era, lo que no se validó, lo que no se confirmó; pero sabemos poco de lo que sí se debía haber hecho.	Conocimiento o negativo	Crítica sirve para dar cuenta de lo que no se debe hacer, sin embargo, se queda corta para proponer qué se debe hacer para cambiar o mejorar
125	En primer lugar, digamos que la Educación Popular ha producido abundantes saberes acerca de sí misma. Afortunadamente, desde la Educación Popular también hemos adquirido muchos saberes y conocimientos sobre lo que es la educación formal, precisamente por experiencia propia y por contraste con la educación popular no formal, porque todos sufrimos lo que es la educación formal y hasta aprendimos algo en ella.	Saberes	

<p>Autor/es: Luz Estela Hernández Título artículo: Relaciones de saber y conocimiento en la escuela desde la investigación como estrategia pedagógica (IEP) Ubicación: Revista <i>Educación y Ciudad</i> No. 22, pp. 129-139 Año: 2012 Tema revista: Saberes y conocimiento, debate necesario en la escuela</p>			
<p>Descripción: Analiza la experiencia de los docentes que se enfrentan a la investigación en aula por parte de sus estudiantes, como experiencia productora de saberes</p>			
Pág.	Cita textual	Temática/ Categoría	Observaciones
131	Cuando los maestros se enfrentan a retos de investigación en el aula de clase con proyectos que son iniciativa de los estudiantes, como es el caso de los proyectos promovidos por Ondas-Colciencias, confrontan sus saberes, permitiéndoles autoevaluar, redimensionar y producir nuevos saberes pedagógicos que se verán reflejados en los aprendizajes de sus estudiantes.	Maestros Aula Estudiantes Investigación	Estudiantes investigan como estrategia pedagógica
132	En estos procesos el maestro debe ser un guía, un facilitador de los aprendizajes de sus estudiantes, para que así los estudiantes conciban la enseñanza y el aprendizaje de una manera más significativa.	Maestros Aprendizaje significativo	
133	“La Reflexión de las Ondas” los estudiantes, expresaran los saberes adquiridos a través de las diferentes áreas: [artística con el manejo del barro, lenguaje con la creación de cuentos alrededor de la tradición muisca, tecnología tecnológicas con la búsqueda en internet, ética y valores en el respeto por la cultura indígena y trabajo en equipo en ciencias sociales con el trabajo de historia música y entrevistas a ancianos, ciencias naturales con la actitud de conservación del medio ambiente.]	Aprendizaje Reflexión	Democracia Se sigue atacando una escuela tradicional, porque ¿aún existe o es un fantasma?
135	El maestro como actor social de las prácticas escolares, propicia espacios democráticos en los que se reconoce su propia capacidad intelectual para proponer alternativas de solución, y asume que es en la relación maestro-estudiante y comunidad, [...] valorando las capacidades de los niños, sus creencias, sus costumbres, favoreciendo un espacio en el que no está presente el autoritarismo, sino relaciones de mutuos acuerdos.	Antiautoritarismo Maestros Estudiantes aprendizaje	
138	La liberación del maestro de los métodos tradicionales de enseñanza es necesaria, pues da más libertad al niño de expresar, curiosear, preguntar y, así, facilita la construcción comunitaria de ambientes de aprendizaje agradables y creativos, ratificando lo dicho por Freire (1997): “en este sentido, la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos”	Educación tradicional Conocimientos	El aspecto pedagógico ligado al aprendizaje, exitoso cuando se dio aprendizaje en los estudiantes. La experiencia pedagógica parece más una propuesta didáctica.
138	Es necesario considerar la implementación de la Investigación como Estrategia Pedagógica (IEP), y tener en cuenta las iniciativas, los saberes previos y las motivaciones de los estudiantes, para iniciar procesos investigativos, como una forma importante de aprender nuevas cosas, de conectar saberes de diferentes disciplinas, que admite métodos de aprendizajes alternos a lo tradicional, a lo institucionalizado, a lo memorístico.	Estrategias pedagógicas	

Ficha 23.

<p>Autor/es: Marco Raúl Mejía Título artículo: 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</p>

Ubicación: Revista <i>Educación y Ciudad</i> No. 23, pp. 9-26			
Año: 2012			
Tema revista: Educación: relaciones entre saber y conocimiento			
Descripción: Reúne la memoria intelectual de las diferentes reuniones, seminarios y talleres desarrollados con el Ministerio de Educación de Bolivia en el diálogo e interpelación con los fundamentos de la educación popular presentes en la IEP y el proyecto educativo boliviano consignado en la Ley 070, la cual busca en su formulación, en el acápite de Bases, Fines y Objetivos: “la construcción del Estado plurinacional y el buen vivir”			
Pág.	Cita textual	Temática/ Categoría	Observaciones
11	[iniciativas latinoamericanas] Con ellos, se alimenta una perspectiva no eurocéntrica del mundo, pues estas experiencias prácticas van dando forma y consolidando un pensamiento desde estas latitudes del sur como forma concreta de dar lugar a nuestras identidades y sueños, en las construcciones políticas que se desarrollan desde nuestras particularidades	Pedagogía del oprimido Educación Popular	Sigue en vigencia las ideas de Freire guiando la edu popular
12	Estas búsquedas siguen dándole contenido a un pensamiento latinoamericano que tiene sus raíces más profundas en las cosmogonías de nuestros pueblos ancestrales, las cuales en algunos períodos han sido canalizadas por pensadores mestizos que buscan, en esa realidad, la impronta de nuestras realidades y que han construido eslabones de ese pensamiento que intenta –haciendo una relación con el pensamiento eurocéntrico–, reelaborar y mostrar esa presencia desde acá con otras características. Esto es visible, por ejemplo, en el marxismo indoamericano, la investigación-acción participante, la teología de la liberación, la filosofía de la liberación, la educación popular y muchas otras variadas expresiones, de las cuales se alimenta la propuesta de la investigación como estrategia pedagógica...	Diversidad cultural Eurocentrismo	Investigación como estrategia pedagógica, oposición al modelo eurocentrista de pensamiento. Pluriverso frente a lo universal, saber local y conocimiento científico y racional, entre humano y naturaleza
15	La emergencia del buen vivir ha ido dotando a diferentes grupos, de la izquierda latinoamericana, de un lugar social surgido desde sus particularidades históricas y contextuales, un espacio que hace posible hablar y proponer otra forma de mirar y organizar el mundo.	Socio-político Libertad	Reconocimiento de saberes y realidades locales
16	No deja de ser paradójico que la educación latinoamericana siga organizada con lineamientos fijados en los organismos multilaterales y en las agencias del pensamiento y de organización de la sociedad que han sido construidas en la modernidad capitalista. Por ello, es imprescindible pensar desde acá, con las particularidades de nuestro contexto y junto a las luchas que han permitido la emergencia de formas políticas, fuentes de la construcción de un ambiente propicio para pensar desde otros lugares y visibilizar esas formas prácticas de saberes; conocimientos ocultados en un silencio-resistencia...	Capitalismo Educación Modernidad Educación popular Local	Se plantea como las luchas y las formas organizativas y educativas populares en Latinoamérica han forjado un lugar para lo que ha sido silenciado y ocultado como realidad local que permite comprender y solucionar en A.L
20-21	El diálogo da los elementos no solo para reconocer al diferente, sino a mí mismo, participando en un escenario en el cual actúo y reconozco quién soy y los sentidos de mi actuación; es decir, en el reconocimiento del otro me reconozco a mí mismo [...]la confrontación de saberes es ejercicio de reconocimiento de la interculturalidad y de afirmación de la intraculturalidad, en cuanto ésta se hace específica en el mundo donde ese otro diferente y dominador opera [...]Esta situación constituye una relación de aceptación desde la diferencia de códigos, constituye la necesidad de forjar un camino más allá de ese encuentro y es la posibilidad en ella de una acción común.	Intracultura Interculturalidad Transculturalidad	En el reconocimiento de la diversidad cultural es posible encuentros en tres niveles, el sujeto frente al otro, un grupo con otro, y el trabajo conjunto de grupos. Énfasis en la investigación para la formación en Edu Popular de maestros

Ficha 24.

<p>Autor/es: Ana Brizet Ramírez Cabanzo Título artículo: Los saberes tecnomediados de niños, niñas y jóvenes de hoy: entre lo online y lo offline del mundo de la vida Ubicación: Revista <i>Educación y Ciudad</i> No. 23, pp. 43-56 Año: 2012 Tema revista: Educación: relaciones entre saber y conocimiento</p>			
<p>Descripción: Analiza la emergencia de nuevas formas de aprendizaje en niños, niñas y jóvenes mediados por la tecnocultura, gracias a que configuran ecosistemas comunicativos dentro de las interacciones que mantienen con los espacios de la web 2.0; en este contexto, le corresponde a la escuela visibilizar estos saberes tecnomediados para que se haga posible comprender el carácter hipertextual, conectivo e interactivo de sus narrativas, propias de la convergencia digital, y dar cuenta de que como sujetos acontecen, más que nunca, entre lo online y lo offline</p>			
Pág.	Cita textual	Temática/ Categoría	Observaciones
44	En la actualidad se plantea que niños, niñas y jóvenes dan cuenta de la emergencia de otras formas de aprendizaje y de saber en el entorno de la tecnocultura, gracias a que configuran ecosistemas comunicativos dentro de las interacciones que mantienen con los espacios de la web 2.0; en este contexto, le corresponde a la escuela visibilizar estos saberes tecnomediados para que se haga posible comprender el carácter hipertextual, conectivo e interactivo de sus narrativas, propias de la convergencia digital, y dar cuenta de que como sujetos acontecen, más que nunca, entre lo online y lo offline	TIC Cultura Saberes Subjetividades	(Los cambios culturales dados por el consumo, la industria cultural, a globalización y las TIC, han destituido esas nociones de infancia y juventud inocente y frágil, dando lugar a la emergencia de otras subjetividades en la tecnocultura, que aprenden por sí mismas.) p. 45. Los niños y jóvenes con el acceso a TIC se alfabetizan e inscriben en otras sensibilidades, narrativas y capitales simbólicos.
45	Aquellos dispositivos que convergen entre lo digital y las tecnologías domésticas de la radio, la televisión, la prensa y el teléfono, han favorecido que los modos de acceder, consumir, producir, difundir y recibir la información se revolucionen, y generen a la vez otras formas de circulación de la cultura y, por ende, nuevos sujetos.		
48	En efecto, estos nuevos entornos que hoy se denominan ECT, al traer de la mano nuevos rituales, prácticas, imaginarios y hábitos sociales que se van incorporando a los estilos de vida de las personas, promueven que infantes y jóvenes rebasen todo canon concebido para aprender. [...] Sin embargo, allí reside el reto de promover actitudes críticas y reflexivas ante este cúmulo de información e imágenes que a diario enfrentan, [con mediación adulta], ante esas vivencias de conocimiento que articulan indistintamente experiencias, afectos y saberes. Este continúa siendo el rol de la escuela, del maestro y la pedagogía.	Crítico Pedagogía Maestros Escuela TIC	Sujetos, niños distintos de los que ahora son adultos, aprenden de otra manera y ello significa un reto educativo y pedagógico. El cambio no es homogéneo porque los niños en pobreza, desplazamiento, calle, no tiene el mismo acceso.
52	En el aula, los NRT que manejan los estudiantes ofrecen grandes posibilidades para recrear los procesos pedagógicos y didácticos, al vincularlas intencionadamente en la producción de conocimiento. Permitir que estos hagan parte de los procesos educativos formales, se constituye en una bisagra de articulación cultural con el mundo de la vida que experimentan a diario, de la que se pueden proyectar redes de saber compartido y construido desde sus gustos e intereses, para llevarlos a descubrir otras preguntas, otros contextos.	Pedagógicos y didácticos TIC Conocimiento Local	Incluir en la escuela las relaciones que han instaurado los niños y jóvenes con los recursos tecnológicos, invitar esos nuevos saberes y abrir un camino para el intercambio y reconocimiento de otras realidades
52	No es jugar por jugar con los NRT, ni informarse y consultar sin pretensiones; allí en esa		

	puesta en escena de sus saberes tecnomedidos, se agencian intenciones pedagógicas y didácticas como puente para propiciar contextos de enseñabilidad que conlleven a construir conocimiento escolar sobre las diversas realidades locales, distritales, nacionales e internacionales		
55	En síntesis, la misión por lo menos de la escuela, está en potenciar al sujeto para que se piense en relación con las tecnologías y con los otros, con sus procesos comunicativos, éticos, cognitivos y culturales, como agente crítico que argumentativamente se posiciona ante otros regímenes hipertextuales que enriquecen la experiencia de la lectura y la escritura, y las coloca como referentes de la ciencia en la sociedad contemporánea. El ejercicio escolar posiciona entonces la necesidad de ese carácter dialógico con los NRT, para descubrir sus gramáticas, sentidos y posibilidades, con el objeto de enriquecer el mundo de la vida de los niños, niñas y jóvenes, que transcurre entre lo offline y lo online de su experiencia.	Escuela	Vida fuera de línea y en línea, tender puentes de diálogo, guiar la reflexión de cada sujeto sobre su encuentro con las TIC

Ficha 25.

<p>Autor/es: Evangelina Murillo Mena Título artículo: Sistematización de saber y conocimiento en contextos de culturas orales, desde el Programa ONDAS de COLCIENCIAS-Chocó Ubicación: Revista <i>Educación y Ciudad</i> No. 23, pp. 77-90 Año: 2012 Tema revista: Educación: relaciones entre saber y conocimiento</p>			
<p>Descripción: Analiza los procesos de formación en investigación trabajados desde el Programa Ondas de Colciencias, que asumen y entienden los procesos de sistematización de saberes y conocimientos, como una práctica asociada a la oralidad que caracteriza la comunidades afro e indígenas del Pacífico colombiano.. Tal consideración amerita considerar seriamente el paso necesario de la oralidad al código escrito, como ejercicio consciente que permita entender los principios de organización discursiva presentes en cada uno de ellos.</p>			
Pág.	Cita textual	Temática/ Categoría	Observaciones
79	la sistematización como componente importante en el Programa ONDAS de Colciencias, entendida como un proceso de investigación permanente para producir saber y conocimiento sobre sus desarrollos; se trata de una acción de reflexión participativa de todos sus actores-grupos de investigación, [...] siempre en relación con sus objetivos, impactos y maneras específicas de producción de saberes y conocimientos pertinentes y contextualizados.	Oralidad Educación popular	Significa un reto para la comunidad afro caracterizada por la oralidad, y la sistematización requiere llevar su saber y experiencia a lo escrito
84	La esencia de las lenguas naturales es cambiante; lo que ayer fue, hoy no lo es, y lo que hoy es, mañana no se sabe; en este sentido, se presentan variantes de diversa índole enmarcadas, en principio, por el contraste lenguaje urbano vs. lenguaje rural; frontera que paulatinamente se ha venido diluyendo debido a los fenómenos de desplazamiento forzado y las diversas migraciones desde la zona rural a la urbana; por lo tanto, no es de extrañar que coexistan diferentes variantes lingüísticas en determinadas ciudades colombianas.	Lenguaje Territorios	
85	Finalmente se destaca, en el marco de la oralidad, la presencia del discurso narrativo, que subyace a las tradiciones orales en lo atinente al recurso del relato, en donde salen a relucir diferentes géneros	Oralidad narrativa	Aseguran que la sistematización cobra valor y

	de tradiciones orales, a saber: cuentos, [...] así mismo, la narración sucesos históricos vividos o contados. Es precisamente en este componente en el que se están orientando las investigaciones realizadas por niños, niñas y jóvenes ONDAS-CHOCÓ, en compañía de sus maestros y asesores expertos de la Universidad Tecnológica del Chocó.		aparece como estrategia de investigación para reflexionar y aprender sobre las prácticas educativas populares.
88	En los métodos de producción y sistematización en maestras y maestros de culturas orales, se destaca, de igual manera, el hecho de reconocer en la oralidad el punto de partida y de llegada para los procesos de construcción y de configuración de sentidos en textos académicos y científicos	Sistematización Sentidos	

Ficha 26.

<p>Autor/es: Hernán Javier Riveros Solórzano; Ingrid Rocío Sánchez Paredes Título artículo: El horizonte humano: un saber necesario en tiempos de crisis Ubicación: Revista <i>Educación y Ciudad</i> No. 23, pp. 91-102 Año: 2012 Tema revista: Educación: relaciones entre saber y conocimiento</p>			
<p>Descripción: Presenta una propuesta de construcción de saberes a escala de “especie humana”, producto de las reflexiones emanadas de seis experiencias de aula en formación en Derechos Humanos en primera infancia, en el marco de los avances tecnológicos de la postmodernidad, con el consumo, el individualismo y la desigualdad, una serie de violencias y fracturas en la condición humana que exigen de propuestas educativas capaces de apuntar al desarrollo del ser. Un desafío que demanda al aula abrir sus fronteras a la humanización desde los niveles iniciales.</p>			
Pág.	Cita textual	Temática/ Categoría	Observaciones
93	Retomar la senda de lo humano y restaurar los lazos comunicativos como puente del entendimiento de la otredad, así como también la reivindicación de la inocencia y de la posibilidad del ejercicio de la comprensión de sí, de los demás y esencialmente de la noción de “especie humana” (Morin, 1999), son las vías para caminar en pos de la humanización necesaria para tiempos de avance tecnológico y violencias crecientes. La escuela, por tanto, desde los primeros pasos tiene en sus manos la responsabilidad de abrir las puertas a los niños y niñas hacia la construcción de lazos sociales y de tejidos humanos que respondan a las paradojas de nuestro tiempo, y consoliden puntos de encuentro entre el avance de los saberes científicos y la creación de comunidades incluyentes y polifónicas.	Escuela, subjetividad Relaciones humanas	Evidencia en todos, la demanda a la escuela de formar sujetos que respondan a los retos de la realidad contemporánea, que individualiza, aísla, deshumaniza... a razón de las dinámicas del mercado, la competencia, indiferencia que imperan, las directrices políticas supranacionales, los cambios sociales y culturales que se han sucedido
95 y 98	En este panorama de crisis, atomización de los valores e indiferencia, el escenario escolar enfrenta una serie de adaptaciones y proliferación de violencias y persecuciones. Surge así el bullying, pero también las huellas del maltrato en casa y la incomunicación de una sociedad que se informa pero que ha olvidado el acercamiento. [...El bullying, en este contexto [educación en Derechos para la humanización], se convierte en un fenómeno que antes de contrarrestarse, se evita, cuando desde la cuna se enseña a entender al diferente, a respetar sus espacios y a promover sus libertades.	Individuación Violencia escolar Diversidad	<i>Docentes que investigan en la práctica, la reflexionan desde un interés, en este caso, la formación humana desde la infancia.</i>
96	Es así como la Primera Infancia, entendida como un estadio de desarrollo en el que comienzan a formarse los sistemas de pensamiento (Vigotsky, 1967), se convierte en el escenario en el que se pueden comenzar a generar los espacios para la humanización.	Infancia Humanización Derechos	Emprenden un sin número de actividades en aula para favorecer el reconocimiento de sí, las relaciones y la comunidad que

96	Antes de pensar en el respeto al otro, es necesario comenzar por el entendimiento de sí mismo. La comprensión del ser y sus dinámicas, y el cuidado de la salud física, mental y emocional, son el paso inicial para poder ofrecerse a los demás y empezar a hacer consciencia de la importancia de sus Derechos y de su condición humana.	humanos Emocionalidad	le rodea, (juego simbólico, manualidades, dibujos, cantos, rondas), individuales, grupales, en familia para formar en la humanidad.
99	El ejercicio pedagógico va mucho más allá de la enseñanza de contenidos, implica la conformación y consolidación de las sociedades futuras y el vínculo con el mañana y sus aciertos y errores.	Práctica pedagógica	Compromiso social de los docentes a través de su práctica pedagógica

Ficha 27.

<p>Autor/es: Adela Molina Andrade Título artículo: Una visión crítica de la enseñanza de las ciencias: conversando con la profesora Sandra sobre la diversidad cultural y sus perspectivas educativas Ubicación: Revista <i>Educación y Ciudad</i> No. 23, pp. 133-149 Año: 2012 Tema revista: Educación: relaciones entre saber y conocimiento</p>			
<p>Descripción: El presente artículo es un reporte de investigación, se pregunta por las concepciones de los profesores y la forma como ellas son reconocidas en el proceso de enseñanza que realizan. Sobre la entrevista con una docente normalista con 10 años de experiencia se encontró que la concepción de la profesora se fundamenta en una crítica epistemológica y ética. Se concluye que este resultado permite avizorar varios campos para la formación inicial y continuada de profesores y profesoras, basada en una fundamentación sobre la ciencia, sus múltiples bases culturales y su enseñanza, entendida como una relación entre culturas, y la conceptualización, desde el punto de vista antropológico y psicológico, de la diversidad cultural.</p>			
Pág.	Cita textual	Temática/ Categoría	Observaciones
135	En toda la entrevista la profesora Sandra retomó siempre y de manera crítica su experiencia como docente. [...]Por ello, después de desarrollar durante varios años un trabajo con un grupo de profesores, se organizó un proyecto que está permitiendo la discusión y reflexión sobre la realidad, la duda y la verdad.	Maestros Reflexión Diálogo maestros	Es el propósito para la docencia, la reflexión, análisis y cuestionamiento crítico y consciente de la práctica y los supuestos epistemológicos que subyacen
140	La concepción de la profesora enfatiza, afectada, por aspectos de su historia personal, en las desigualdades y la discriminación de género, étnica y socioeconómica; en estos aspectos la profesora es explícita en mostrar estos diferentes tipos de discriminación y como los profesores participan de éstos. Con respecto a la dimensión política, precisa que la política educativa se utiliza para controlar lo que hacen los profesores.	Maestros Socio-política	Compromiso de los maestros con los sujetos a los que enseña en cambiar sus realidades de discriminación y marginalización, sin embargo, el maestro también es sujeto de control de las políticas
145	Este es el caso de la exclusión y discriminación epistémica, analizada mediante el concepto de etnocentrismo epistemológico; esta forma de exclusión tiene sus raíces en posturas científicas, universalistas y excluyentes de la diferencia y del otro, igualmente analizadas en el segundo apartado. En este sentido, la actitud crítica de la profesora es significativa y nos ayuda a proyectar alternativas para la formación inicial y continuada de profesores	Conocimiento Crítica Maestros	
146	La profesora Sandra logra establecer una relación entre las experiencias de los niños, niñas y jóvenes con sus contextos culturales y, en este sentido, articular sus explicaciones y	Conocimiento Experiencia	Puentes de conocimiento

<p>argumentos con los contextos de uso (Mortimer, 1998; Pedreros, 2012), que indican también relaciones de sentido (Bruner y Haste, 1990; Ricoeur, 1977; Molina, 2007). Así, identifica una pluralidad de fuentes de conocimiento, entiende la enseñanza en términos de puentes entre conocimientos, y puede comprender las afirmaciones y experiencias desde la perspectiva del nativo.</p>	<p>Maestros Vida cotidiana</p>	
--	------------------------------------	--

Ficha 28.

<p>Autor/es: Claudia Marcela Rincón Wilches y Martha Leonor Sierra Ávila Título artículo: Reflexiones en torno a la investigación sobre el desarrollo de la lengua materna en la primera infancia y su incidencia en los procesos de formación de maestros en la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia) Ubicación: Revista <i>Educación y Ciudad</i> No. 24, pp. 9-20 Año: 2013 Tema revista: Educación para la primera infancia</p>			
<p>Descripción: Da cuenta de una serie de reflexiones relacionadas con las prácticas de enseñanza en la primera infancia que potencian el desarrollo de la lengua materna y su incidencia en la formación de maestros, construidas a través del recorrido investigativo del equipo de profesores de Comunicación, Lenguaje e Infancia del Proyecto Curricular de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), desde hace algo más de 10 años, con el apoyo del Centro de Investigaciones de la Universidad (CIUP).</p>			
Pág.	Cita textual	Temática/ Categoría	Observaciones
11	<p>De esta manera, las investigaciones realizadas por el grupo se consolidan a partir de las preguntas que la práctica pedagógica promueve en los estudiantes y en nosotros, los maestros de maestros, en una relación dialéctica entre teoría y práctica, problematizando la experiencia a través de procesos reflexivos, interpretativos y pedagógicos que contribuyan a la re-significación del saber y a la transformación de las prácticas existentes.</p>	<p>Maestros Práctica pedagógica</p>	<p>Los resultados de la investigación han reestructurado el programa curricular de la Licenciatura en edu infantil</p>
11	<p>De esta manera, el sentido de la formación profesional cambia, los maestros en formación a través de nuestros espacios académicos ubicados curricularmente en el ciclo de fundamentación, se forman no sólo en el componente disciplinar (la comunicación, el lenguaje y la infancia), sino también en el componente investigativo, pedagógico y didáctico.[...] Se orientó a través de tres estrategias: Leyéndome a mí misma y leyendo a otras; Construyendo juntas y Construyendo autónomamente. Si bien, estas estrategias surgieron en el marco de esta segunda investigación, se han contemplado, de manera directa o indirecta, en las siguientes y están presentes en los procesos de formación con las estudiantes de la licenciatura.</p>	<p>Investigación Formación maestros Diálogo maestros</p>	<p>Los resultados luego son interpretados a la luz de las teorías educativas, aprendizaje y pedagógicas El encuentro con grupos de docentes para reflexionar abiertamente sobre la experiencia pedagógica favorece la formación inicial y la práctica misma (mirar a otros sin juzgar y compararse en silencio)</p>
16	<p>Lo anterior implica, para el educador infantil, trabajar en torno a una actitud flexible, que le exige estar en permanente actualización, con la posibilidad de reflexión permanente; es decir, que sea un educador que incorpore en su configuración didáctica, la intención de identificar y transformar los modos particulares, como potencia del desarrollo de la lengua materna con niños menores de tres años Esto a su vez implica una capacidad para mirar</p>	<p>Maestros Críticos</p>	

críticamente los supuestos en relación con las concepciones de aprendizaje, de infancia, de pedagogía, de didáctica, de lenguaje que se presentan en sus propuestas, así como las posturas ideológicas y políticas en las que se enmarcan.		
--	--	--

Ficha 29.

<p>Autor/es: Olga Patricia Ñungo Garzón y Graciela Fandiño Cubillos Título artículo: Tareas con-sentido: creencias de las docentes de Jardín y Transición Ubicación: Revista <i>Educación y Ciudad</i> No. 24, pp. 21-32 Año: 2013 Tema revista: Educación para la primera infancia</p>			
<p>Descripción: Presenta los resultados más significativos de un trabajo investigativo realizado por las autoras para acceder al Título de Magister en Educación; estudio que surgió con la intención de indagar sobre el sentido de las tareas escolares desde la profundización de procesos y prácticas pedagógicas, enmarcado en la perspectiva del pensamiento del profesor, las necesidades actuales de la niñez en edad preescolar y los diversos contextos familiares, sociales e institucionales en dos instituciones, una del sector oficial y otra del sector público en Bogotá, para los grados Jardín y Transición.</p>			
Pág.	Cita textual	Temática/ Categoría	Observaciones
23	En primera instancia, resulta significativo abordar la temática de las tareas desde la perspectiva del pensamiento del profesor, porque, por un lado, es un enfoque prácticamente inexplorado en Educación Infantil y, por otro, proporciona una aproximación a la interpretación y explicación de la complejidad de las vivencias cotidianas del aula.	Tareas Pensamiento Maestros Vida cotidiana	No hay estudios que justifiquen la conveniencia de tareas, y como práctica generalizada se proponen develar las razones por las que maestros las usan
25	se ha venido constituyendo una importante tendencia enfocada en la preocupación por el acercamiento a los docentes, para conocer qué y cómo piensan, cómo construyen su conocimiento y cómo aprenden a enseñar; todo, a partir del estudio de su contenido, de las percepciones, de las creencias y de sus procesos de pensamiento (Serrano, 2010). Los supuestos básicos de esta investigación: el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional; segundo, los pensamientos influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determinan, mediando así significativamente sus acciones de aula.	Pensamiento docente Práctica docente	Resume una línea de investigaciones sobre los docentes. Los saberes docentes guardan aspectos de reformas educativas presentes y pasadas, de experiencias de actualización de los maestros, así como de experiencias de docencia pasadas, entre otras.
	Entre las justificaciones dadas por los docentes: la tarea sirve de medio para que padres estén al tanto de la actividad escolar del niño, se comuniquen y preocupen por ellos; como refuerzo escolar; evidencia de su proceso, motivar la atención en clase, generar ritmo de grupo,	Pensamiento docente	Analizar el sentido de prácticas que parecen hacerse por costumbre y considerar su utilidad pedagógica
31	Este abordaje implica tal vez un replanteamiento acerca de la importancia de la necesidad de proponer tareas agradables y placenteras, una propuesta que lleve a reflexionar a las maestras, a la institución e incluso se desarrolle en las mismas políticas educativas, sobre cuáles son las actividades propias de la edad que, siendo agradables e interesantes para el niño, promueva su desarrollo.	Reflexión docente	Las investigaciones cuyos sujetos de estudio son docentes se orientan a develar los supuestos o concepciones de base que guían sus prácticas y motivar la reflexión autónoma futura

Ficha 30.

Autor/es: Carolina Pedroza Bernal y Sonia Marcela Téllez Moreno			
Título artículo: Recuperación de la experiencia pedagógica del jardín infantil “La Carreta”			
Ubicación: Revista <i>Educación y Ciudad</i> No. 24, pp. 33-46			
Año: 2013			
Tema revista: Educación para la primera infancia			
Descripción: El presente artículo recoge el trabajo investigativo presentado como tesis para optar a la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Su propósito fue recoger el saber y la experiencia de una propuesta de trabajo pedagógico para la primera infancia desarrollada por más de 25 años. La perspectiva teórica en la cual se inscribe es la de saber docente, la cual reconoce al profesor como un sujeto que sabe y cuya acción pedagógica se define a partir de los saberes que posee, de aquellas ideas que movilizan su práctica.			
Pág.	Cita textual	Temática/ Categoría	Observaciones
35	[...] evidenciar la riqueza de saberes y experiencias que construyen las maestras y maestros de la primera infancia durante su ejercicio profesional. Lo anterior cobra gran relevancia por cuanto el saber del maestro de educación inicial no ha sido reconocido en el ámbito social como un saber con identidad propia.	Reconocimiento Maestros Saber	Un saber para relacionarse con otros, diverso por que se alimenta de muchas fuentes, se enmarca temporalmente en su experiencia docente, se fundamenta en la experiencia anterior y creencias. El docente organiza su acción pedagógica, atribuyendo unos significados producto de su experiencia misma, como parte de organizar a los niños en el aprendizaje
43	A partir de la descripción del trabajo resulta fundamental reconocer el papel que juega la organización de los espacios para el quehacer pedagógico, pues apuntaba a que los niños y niñas vivieran diversidad de experiencias relacionadas con juego y la exploración; no sólo para el desarrollo de habilidades y destrezas propias de la edad, sino bajo una mirada integral del desarrollo infantil, en la que la preparación para la escuela primaria no es el centro.		

Ficha 31.

Autor/es: Santiago Barbosa Reyes; José Ignacio Galeano Borda			
Título artículo: El arte en los jardines infantiles de Bogotá: una experiencia de formación y acompañamiento a maestras de Educación Inicial			
Ubicación: Revista <i>Educación y Ciudad</i> No. 24, pp. 47-58			
Año: 2013			
Tema revista: Educación para la primera infancia			
Descripción: "Presenta experiencia ocurrida entre los años 2008 y 2012, concerniente al trabajo de formación a maestras de jardines infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) de la ciudad de Bogotá, específicamente en lo referido al arte en la educación inicial; trabajo que ha sido liderado por el Equipo Pedagógico de la Subdirección para la Infancia de la SDIS.			
Pág.	Cita textual	Temática/ Categoría	Observaciones
51	La perspectiva de trabajo que adoptaría este nuevo equipo va a reconocer que las maestras de los jardines infantiles han ganado importantes saberes acerca del desarrollo infantil, necesarios en su ejercicio profesional, pero se va a enfatizar en el hacer y en los conocimientos prácticos de las maestras, respondiendo al qué hacer con un grupo de niños.	Maestros Saber Arte Pedagogía	

52	Como es posible observar, en el Lineamiento Pedagógico se amplía la mirada del arte en la educación inicial, en tanto que se organiza una estructura alrededor de qué trabajar pedagógicamente en arte y qué prácticas son las más adecuadas y pertinentes para potenciar el desarrollo infantil desde la experiencia artística.	Sentidos	Comprende múltiples actividades: viernes pedagógicos, talleres, puestas en escena, conversatorios
----	--	----------	---

Ficha 32.

Autor/es: María Consuelo Martín Cardinal			
Título artículo: La Formación Docente en el trabajo con el cuerpo y el movimiento en Educación Inicial			
Ubicación: Revista <i>Educación y Ciudad</i> No. 24, pp. 73-79			
Año: 2013			
Tema revista: Educación para la primera infancia			
Descripción: El artículo propone unas reflexiones frente al lugar del cuerpo y el movimiento en la educación inicial, a partir de un ejercicio de sistematización de la práctica docente e investigativa; entendiendo al cuerpo y al movimiento como ejes centrales del trabajo pedagógico; busca presentar las características de la formación en este campo, que pasan por la vivencia, evocación y reflexión del propio ser corporal.			
Pág.	Cita textual	Temática/ Categoría	Observaciones
75	Fue necesario complementar el estudio con la observación directa de las prácticas docentes, pues es mediante este ejercicio que realmente se constata cuál es la concepción que permea la intervención pedagógica.	Maestros Práctica pedagógica	Ir más allá de los discurso y observar la práctica da otros lugares de análisis- <u>Investigación</u>
77	En el trabajo realizado, se resalta la importancia de tener una formación y una práctica docente, orientadas por unos principios que permitan comprender cómo el cuerpo y el movimiento se pueden convertir en el eje transversal del trabajo pedagógico con primera infancia; entendiendo que el trabajo pedagógico con el cuerpo y el movimiento no se limita al desarrollo de las destrezas motrices, seguir instrucciones, o a servir a la adquisición de hábitos, normas y procesos de atención, sino que va más allá, sujetando la construcción de la identidad y el desarrollo comunicativo y social.	Investigación Formación inicial maestros	Deber ser para la formación y práctica docente que parte desde el aprendizaje, desde las necesidades del niño.

Ficha 33.

Autor/es: Andrea Muñoz Barriga			
Título artículo: Diversidad cultural en la primera infancia: un reto educativo en contextos urbanos			
Ubicación: Revista <i>Educación y Ciudad</i> No. 24, pp. 119-132			
Año: 2013			
Tema revista: Educación para la primera infancia			
Descripción: El tema de la diversidad en la educación para la primera infancia en contextos urbanos, es un reto al cual se enfrentan los maestros con la necesidad de ofrecer alternativas formativas a los grupos minoritarios, pues este es un ciclo vital de desarrollo cognitivo, social y emocional para la construcción de identidades. Hace un recorrido por las diversas conceptualizaciones y discursos acerca de la diversidad y su impacto en el ámbito de la educación, con el fin de ofrecer un panorama teórico que promueva la reflexión sobre la escuela como espacio de consolidación de las interacciones dialógicas entre grupos sociales.			
	Cita textual	Temática/	Observaciones

		Categoría	
121	La diversidad no sólo es la comprobación de la existencia de un gran número de grupos humanos social y culturalmente diversos, también es una respuesta política a los imaginarios contruidos desde el poder que inculcan, especialmente en la actual fase de globalización y planetarización del mercado, perspectivas homogeneizantes, totalizadoras y universalizantes que buscan ser mostradas como paradigmas incuestionables, como símbolos de un nuevo sentido, y como únicos y posibles valores y caminos a seguir para garantizar nuestro futuro[...]	Diversidad cultural Escuela Globalización Identidad	La diversidad no solo como comprobación de la multiplicidad de culturas y formas de pensar y actuar el mundo sino como respuesta a las imposiciones hegemónicas de una cultura occidental del consumo como condición para el reconocimiento social del sujeto, legitima un sentido único y margina otros que no corresponden con éste
121	En este marco, la escuela actual debe ofrecer alternativas formativas a los diversos grupos sobre los principios de interculturalidad, especialmente en la primera infancia, como ciclo vital de desarrollo cognitivo, social y emocional en el que se forman las identidades, en tanto la escuela se constituye en el espacio donde se pueden nutrir las interacciones dialógicas entre grupos sociales desde visiones dinámicas de la cultura.		
124	La problemática de la educación para la diversidad en la escuela y los modelos educativos actuales, ha estado influenciada por las constantes tensiones que se han presentado debido a las diferentes formas de nominación de la alteridad”	Diversidad cultural	
124	En la formación de los maestros y maestras se observa la tendencia a privilegiar mucho más el ser capaces de hablar “sobre la diversidad”, “sobre el otro”, “acerca del otro”, pero no el de poder “conversar con el otro” y, mucho menos, el de dejar que los “otros conversen entre ellos mismos”. (Skliar: 2008, p. 3)	Otredad Formación maestros	Necesidades en la formación de maestros para verdadera inclusión educativa
125	En lo que se refiere a la educación para la primera infancia, el estudio de la diversidad cultural en contextos urbanos es un objetivo primordial, puesto que se evidencia la necesidad de respuestas formativas que logren atender las necesidades de niñas y niños pertenecientes a grupos minoritarios. En estos contextos se encuentran niños inmigrantes y otros nacidos en la ciudad que provienen de comunidades indígenas. Estos niños enfrentan dificultades debido a las tensiones entre la cultura dominante y la minoritaria, así como presiones derivadas de actos violentos, racistas y discriminatorios en contextos excluyentes.	Diversidad cultural	Diversidad de experiencia previas, el pasado de los niños
127	Uno de los desafíos de la educación actual para la primera infancia es la formación docente desde y para la diversidad, pues los maestros se enfrentan diariamente a la necesidad de encontrar alternativas de formación que consoliden propuestas pedagógicas, no sólo para el reconocimiento de las minorías, sino para el establecimiento de interacciones dialógicas que den sentido a la diversidad en el aula.	Formación docente	Necesidad porque en la realidad los currículos escolares y las prácticas son etnocéntricas representando y reproduciendo una cultura y sentidos hegemónicos. Proponen desde el lenguaje, inserciones, cambios y procesos comunicativos
128	Es posible afirmar que en Colombia, especialmente en las zonas urbanas, se evidencia la necesidad de una formación docente más profunda sobre el sentido y el valor práctico de la diversidad		

Ficha 34.

Autor/es: Ana Brizet Ramírez, Fernando Aranguren, Hernán Riveros

Título artículo: Entre tabletas, tintas, redes y tecnomediaciones: laberintos de la escuela por explorar

Ubicación: Revista *Educación y Ciudad* No. 25, pp. 151-162

Año: 2013

Tema revista: Nuevos lenguajes y educación			
Descripción: Este artículo recoge un avance del proyecto Saberes Tecnomediados de niños, niñas, jóvenes y maestros, desarrollado por el IDEP y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en el cual se identifican propuestas que desarrollan los maestros del Distrito Capital de distintas localidades, para potenciar en niños, niñas y jóvenes, saberes, narrativas y prácticas que parten de usos y apropiaciones diversas de las tecnologías de la información y la comunicación. Se aborda una primera aproximación descriptiva del contexto escolar, los roles y actores de los escenarios de las propuestas, el lugar desde donde se asumen las tecnologías de la información y la comunicación, así como sus procesos de sostenibilidad, y se da cierre con lo que los autores denominan apuntes para continuar identificando elementos necesarios para el debate educativo y pedagógico.			
Pág.	Cita textual	Temática/ Categoría	Observaciones
153	El escenario del saber ha cambiado y el campo de la educación no puede estar ajeno a las transformaciones y convergencias tecnológicas, económicas, políticas y culturales de nuestras sociedades contemporáneas. Sea esta la ocasión para replantear sus debates alrededor de las interacciones que se están produciendo con las tecnologías de la información y la comunicación, por parte de niños, niñas, jóvenes y maestros.	Saber TIC Cultura Maestros	
153	Los criterios que se tuvieron en cuenta para la escogencia de las propuestas fueron: 1. Que evidenciaran algún nivel de apropiación teórica en el campo comunicación-educación o de uso de las TIC en el aula. 2. Que incorporaran tecnologías digitales o análogas, superando la instrumentalidad, y que entraran en diálogo con procesos de pensamiento, alfabetización, ciudadanía y/o creatividad. 3. Que vincularan diferentes grupos y escenarios de la comunidad y del entorno escolar. 4. Que presentaran metodologías inclusivas y propiciaran procesos significativos de aprendizaje. 5. Que manejaran diversas posibilidades de mediación a nivel conceptual y de apropiación de las NTIC.	TIC Instrumental idad Aprendizaje	Referente de experiencias exitosas de apropiación de TIC en el proceso escolar y favorecieron el aprendizaje y la enseñanza. Seleccionan 16 trabajos de instituciones educativas y docentes.
157	De la misma manera, el fortalecimiento de los aprendizajes académicos y convivenciales se convierte en otra de las premisas para concebir y actuar en torno a las tecnologías, más allá de su sentido instrumental, buscando esencialmente hacer más eficaz la enseñanza. Las entrevistas realizadas con los maestros gestores dan cuenta que más que una herramienta, las tecnologías son percibidas como: [mediación con la cultura, aprendizaje, otros sujetos y escenarios], herramienta, para gestionar contenidos y procesos administrativos, convergencia entre tradiciones y nuevas TIC, escenario para la interacción curricular, apropiación crítica de medios (alfabetización digital)	TIC Sentidos	TIC no son sólo herramientas didácticas
160	Los diálogos con los maestros muestran que la principal preocupación no ha sido teorizar ni conceptualizar, a nivel pedagógico, las implicaciones de las tecnologías en los procesos de formación de los estudiantes, sino el maniobrar con estos dispositivos para cambiar las rutinas en el aula.	Maestros Práctica	Resolver antes que comprender
161	En este marco, es notable la preocupación esencial por un cambio permanente en el paradigma de escuela, un giro hacia un escenario dialógico y en permanente construcción, en el cual se comprenda efectivamente el conocimiento como un ejercicio interactivo en el que el papel del estudiante es el de protagonista de los nuevos espacios de construcción de sentido; mientras que el maestro funciona como facilitador del mismo a partir de las prácticas mediadas por las tecnologías.	Apertura escuela Saberes	Escuela amplíe en el escenario de los diálogos, los sentidos, los saberes, y construcción permanente, incluya la participación de nuevos actores
161	En este momento, se están empezando a consolidar espacios de discusión con los actores de las experiencias, para promover un diálogo de saberes, prácticas y aprendizajes permanentes desde donde	Saberes Pedagogía	Se desarrollan de manera silenciosas todas esas

<p>se logren consolidar estrategias de retroalimentación académica, epistemológica y pedagógica, así como de gestión de los proyectos tecnológicos y digitales que emprenden los maestros y los estudiantes, para así contribuir a hacerlas más fuertes y de largo aliento, lo cual será posible si se extienden sus dinámicas hacia las comunidades para armar redes de aprendizaje.</p>	<p>TIC Aprendizaje</p>	<p>iniciativas y estrategias</p>
---	----------------------------	----------------------------------

Ficha 35.

<p>Autor/es: María Stella Escobar Benítez Título artículo: La dimensión ambiental de los saberes de la cultura afrocolombiana: una alternativa para re-pensar las relaciones con la naturaleza Ubicación: Revista <i>Educación y Ciudad</i> No. 26, pp. 51-64 Año: 2014 Tema revista: Nuevos lenguajes y educación</p>			
<p>Descripción: Expone un capítulo de la experiencia de aula realizada en el marco del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE, Dec. 1743/95), que se desarrolla en el IED Altamira S.O. Aborda una problemática ambiental local identificada: “la contaminación de las aguas de la microcuenca Quebrada la Chiguaza: consecuencia de las desarmonías entre los seres humanos y la naturaleza”. El análisis reflexivo, crítico y de debate para dicha problemática, requiere de otras formas de lectura, para ello se introduce la dimensión ambiental de los lineamientos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA, Dec. 1122/98) y se establece un diálogo de saberes no negociables.</p>			
Pág	Cita textual	Categoría	Observaciones
53	<p>“Profe, ¿hay una plantica para el hambre?”. La idea central fue re-crear los saberes ambientales de la cultura afro, específicamente el hecho de que, además de sembrar y cultivar, es necesario construir otro tipo de concepciones a partir de la relación cosmos-planta-persona, que, desde el conocimiento práctico de este saber, significan establecer interacciones de unidad, integralidad e interdependencia con el resto de seres del cosmos y de la naturaleza, concibiéndonos como parte del entramado natural y no como los seres todopoderosos del mismo.</p>	<p>Saberes Diversidad cultural Ambiental</p>	<p>Uso de las dinámicas y cosmovisiones de grupos culturales aplicados a una necesidad de una comunidad escuela, este caso con el agua, para construir una vía alternativa</p>
56	<p>La problemática ambiental local identificada fue: “La contaminación de la micro-cuenca Quebrada la Chiguaza: consecuencia de las desarmonías entre los seres humanos y la naturaleza”, su abordaje implicó crear diversas estrategias coherentes con la dimensión ambiental de los saberes de la cultura afro. Metodológicamente, los cursos se organizaron alrededor de la figura de los “Cuagros”, simulando la forma de organización social del Palenque de San Basilio; en estos “Cuagros” los grupos sociales se unen por intereses determinados por la edad, en el caso del proyecto de aula, los y las estudiantes se organizan de acuerdo con las líneas de investigación. [En el proceso los estudiantes comparan la pirámide de saberes ambientales con la pirámide racial, lo que les permitió comprender dos fenómenos y problemas sociales, el racismo y la destrucción del ambiente, que hacen parte de una misma crisis, y ella requiere de una solución simultánea, pues ambos son elementos estructurales del sistema capitalista.]</p>	<p>Capitalismo Socio-político</p>	
63	<p>No se trata de detener el avance científico y tecnológico, ni de suplantar un modelo por otro, se trata de aportar a la sostenibilidad de la vida, de evitar la desaparición de lo natural, de</p>	<p>TIC Naturaleza</p>	<p>Soluciones para el mundo posmoderno</p>

	<p>darnos la oportunidad de mantener el aliento vital en las mejores condiciones ecológicas, de trastocar el mundo piramidal dándole el valor a los seres de los cuales depende la vida, el agua, el suelo, las plantas, los microorganismos, de equilibrar el mundo de lo híbrido (orgánico-tecnológico) con el mundo de la unidad de las esferas. Se trata de tener la posibilidad de continuar con los procesos vivientes en el único planeta que nos tocó habitar.</p>		
--	--	--	--

Ficha 36.

<p>Autor/es: Giotto Aleksei Quintero Fetecua y Natalia Bejarano Ochoa Título artículo: Abriendo el espíritu de las ciencias sociales: una apuesta pedagógica en clave de género Ubicación: Revista <i>Educación y Ciudad</i> No. 26, pp. 87-106 Año: 2014 Tema revista: Nuevos lenguajes y educación</p>			
<p>Descripción: Reflexión lograda luego de 2 años de culminar la práctica pedagógica en calidad de estudiantes de pregrado en Licenciatura en Educación Básica con énfasis en ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, realizada en el IED Colegio La Candelaria durante el año 2011 con estudiantes del grado octavo, construida como una propuesta de enseñanza de las ciencias sociales, en la que se incluyeron las categorías de diversidad sexual, género y ciudadanía.</p>			
Pág	Cita textual	Categoría	Observaciones
91	<p>Desde un trabajo que lleve a encuentros entre la importancia del papel docente y la implementación de prácticas adecuadas frente a los estudiantes, reivindicando los espacios de convivencia, un lenguaje no sexista y un modelo histórico-social basado en la crítica reflexiva de lo cotidiano, es como se promueven propuestas innovadoras en el espacio educativo y desde la enseñanza de las ciencias sociales.</p>	<p>Maestros Convivencia Sexo-género</p>	<p>Papel de responsabilidad social que tiene el maestro frente a combatir la discriminación sexual</p>
93	<p>El desarrollo del enfoque de género en la enseñanza de las ciencias sociales implica reconocerle como una categoría transversal que permite la comprensión de las realidades sociales, económicas, políticas y culturales en las sociedades, y así diferenciar lo que en nuestra cultura y sociedad ha sido definido como las características, roles o papeles asignados a cada uno de los sexos, y ubicar el hecho de ser hombre o mujer como producto de una construcción socio-cultural [mediatizada] (Quintero, 2011, p. 200).</p>	<p>Construcción identidad sexual género</p>	
99	<p>El papel que juega la o el docente es vital dentro de este proceso de construcción de identidades de género, puesto que a pesar de que sean conscientes de que ninguna forma de exclusión es aceptable, a menudo promueven y exaltan las diferencias entre sexos, además de reforzar la homogeneidad entre estudiantes y la regulación del cuerpo en el aula de clase</p>	<p>Reproductores</p>	

Ficha 37.

<p>Autor/es: Luis Eduardo Ospina Título artículo: El educador personalizado: capacidades básicas y mundo de relaciones Ubicación: Revista <i>Educación y Ciudad</i> No. 27, pp. 117-126 Año: 2014</p>			
--	--	--	--

Tema Revista: Políticas educativas. nuevo proyecto educativo nacional			
Descripción: Caracteriza al educador personalizado, describiendo inicialmente, las capacidades básicas, como son: la labor cooperativa, el desarrollo de aptitudes, la creatividad, la integración, la mediación, el aprendizaje, la escucha y la orientación. Seguidamente, se abordan las relaciones del mundo docente dentro y fuera de la institución educativa, sin olvidar la tarea de orden personal. Todo se realiza dentro del marco original de la educación personalizada y con aplicabilidad en el espacio escolar, para plantear la importancia del educador personalizado como agente de cambio educativo.			
Pág	Cita textual	Categoría	Observaciones
119	En este marco de ideas, el educador personalizado tiene cabida en la dinámica de la pedagogía liberadora que le exige una formación amplia, investigación permanente, cualidades de alto nivel y una práctica alejada del tradicionalismo bancario (Parra, 2012). Más allá, el educador personalizado tiene una profunda vida interior que lo preserva de la superficialidad y de la masificación, esto lo hace una persona de pensamiento crítico y objetivo, así se consolida un estilo educativo necesariamente reflexivo, solicitando al educador una vuelta sobre sí mismo, centrando la atención en lo exterior del mundo, para fijarla en las propias operaciones de pensamiento.	Maestro Pedagogía Reflexión Conciencia	La labor del docente trasciende la formación y profesión, se lleva al plano de lo personal, atiende a su conformación como sujeto desde la cual puede realizar una adecuada labor
120	La práctica cooperativa es un elemento esencial en la docencia personalizada y tiene incidencia directa en la visión organizativa de la escuela, por lo tanto, demanda maestros capaces de superar las formas de trabajo aislado para interactuar colectivamente con diferentes colegas y así optimizar el proceso educativo.	Cooperación Personalizada	Reestructura la forma en la que funciona la escuela, ritos y métodos que está adheridos a las paredes, como el trabajo individual y caminar a otras formas colectivas e ir más allá de conocimiento al sentido
120	En la educación personalizada, la capacidad de conocer supone desbordar el simple concepto del conocimiento como un acumulado de información susceptible de transmisión y en poder exclusivo del maestro, esto por una concepción más activa de quien se educa en un proceso de construcción significativa de la realidad.	Construcción realidad	
120 - 121	Creatividad: el educador personalizado debe ser creativo, innovador, con capacidad para utilizar todas las ocasiones de aprendizaje para educar, atento a la persona del alumno en su totalidad, dispuesto a preparar oportunidades de aprendizaje y de formación que acrecienten la individualidad y personalidad del educando.	Maestros Estudiantes	Un decálogo de exigencias al docente, que también puede concebirse atrevidas, como juega un papel importante todos los esfuerzos y exigencias para éste
121	La singularidad como nota esencial de la persona, se aplica también al educador y a su labor educativa, porque le exige desarrollar la capacidad para reconocer, respetar y promover la singularidad de cada educando.		
122	También el maestro es un educando, pues está en proceso de perfeccionamiento como persona y como profesional; en primera instancia, sin dejar de ser y actuar como docente, aprende de sus estudiantes, de sus situaciones particulares, de la información que poseen y de su talento.		
123	También el maestro es un educando, pues está en proceso de perfeccionamiento como persona y como profesional; en primera instancia, sin dejar de ser y actuar como docente, aprende de sus estudiantes, de sus situaciones particulares, de la información que poseen y de su talento.		

Ficha 38.

Autor/es: Ruth Milena Páez Martínez

Título artículo: Coeducación y educación diferenciada. Una opción por la igualdad de género en la escuela pública mixta

Ubicación: Revista *Educación y Ciudad* No. 27, pp. 127-138

Año: 2014

Tema revista: Políticas educativas. nuevo proyecto educativo nacional			
Descripción: ¿De qué manera la perspectiva coeducativa favorece la educación en igualdad de género en estudiantes de la básica secundaria de un colegio mixto en Bogotá? Esta pregunta direccionó la investigación gestada con la idea de mejorar la convivencia y el rendimiento académico. Los resultados advirtieron que una escuela mixta per sé no es garantía de una educación igualitaria. La igualdad de género en escuelas públicas mixtas como las del Distrito Capital puede potenciarse combinando una perspectiva coeducativa y una educación diferenciada. Este fue el hallazgo central de la investigación que se refiere en este artículo.			
Pág	Cita textual	Categoría	Observaciones
131	La coeducación entendida como una perspectiva educativa que propende por la igualdad de género y la valoración de experiencias, aptitudes y aportaciones socioculturales de mujeres y hombres; que alerta y actúa frente a las actitudes discriminadoras de cualquier tipo, y que hace una intervención directa con una población determinada.	Coeducación	
131	Al modelo coeducativo subyace la condición de la escuela mixta. Una educación mixta recoge un principio democrático para todas las personas, “el compromiso político de la educación conjunta” donde se asume que los individuos son iguales por norma y que se necesitan relaciones más justas. Pero en escuelas públicas de Bogotá —ni de Colombia— se ha asimilado su sentido, pues son escasas las referencias a una educación consciente de “transmitir un modelo cultural sin jerarquías entre los sexos y que valore las diferencias sin reforzar modelos de comportamiento sexista” y de “adquirir un nuevo sistema de valores en el que se universalicen los saberes femeninos y masculinos” (Conética, 2007).	Sexo Pública	
131	Educación diferenciada. Asimilada como un modelo que separa los estudiantes por sexo, con el fin de facilitar mejores oportunidades para cada uno. Se basa en que hay diferencias cognitivas y de maduración entre hombres y mujeres, relacionadas con el fracaso escolar entre sexos y materias. Razón por la cual, el trabajo diferenciado permite atender de mejor forma a cada sexo en las distintas áreas y mejorar la igualdad de oportunidades, además de que dicha separación mejora el aprendizaje al trabajar de modo más homogéneo (Conética, 2007).	Sexo Educación Diversidad	Propuesta distinta, el discurso hegemónico de la diversidad e inclusión no se piensa el cambio en la estructura de la escuela según las necesidades e intereses, estos autores proponen un cambio a razón de conceder el valor de la diferencia.
137	En últimas, esa necesidad de educar en igualdad desde la edad escolar, sobre el reconocimiento esencial de la diferencia humana necesita una intervención pedagógica que aporte a una vida más plena y justa para mujeres y hombres.	Pedagogía	

Ficha 39.

<p>Autor/es: Zulma Giovanna Delgado Ríos, Luis Carlos Morales Carrillo y Nelson Custodio Rodríguez Rodríguez</p> <p>Título artículo: Territorios nómadas: nuevos lenguajes y subjetividades. Una experiencia sobre el lenguaje juvenil e infantil en la escuela</p> <p>Ubicación: Revista <i>Educación y Ciudad</i> No. 27, pp. 147-158</p> <p>Año: 2014</p> <p>Tema revista: Políticas educativas. Nuevo proyecto educativo nacional</p> <p>Descripción: La escuela contemporánea es un reflejo de los constantes flujos de cambio en las dinámicas sociales, los cuales la han coaccionado en un lugar del desarraigo, desujetos sin sentido de pertenencia e identidad hacia el lugar que habitan. Sin embargo, dicho contexto es el interés del proyecto Territorios nómadas como una reflexión permanente en el aula sobre aquel espacio signifiante. Integra los diferentes modos de expresión y el liderazgo de propuestas didácticas que fortalecen el reconocimiento de seres con decisión y participación política, autonomía, valores críticos y propositivos frente a las hacendosas situaciones que hoy enfrenta la sociedad colombiana.</p>

Pág	Cita textual	Categoría	Observaciones
151	¿qué significa una práctica pedagógica interactiva? significa que ha existido un cambio en los valores de clasificación y modelación del conocimiento, que cuestiona los criterios de distribución por edades y preocupaciones cognoscitivas aisladas, para integrar en un sólo discurso lo que piensan y expresan sobre un mismo problema, para este caso, el territorio.	Práctica pedagógica Territorio	
152	Con ello, la propuesta señala el camino hacia la pedagogía crítica, que desde la escuela de Frankfort ha buscado la emancipación cultural e intelectual del hombre de todos aquellos esquemas que perjudican el crecimiento social. Así que lo que se busca es la transformación de las prácticas docentes tradicionales y centralizadas, para disponer de espacios y acciones comunes multidisciplinariamente.	Pedagogía crítica Cultura Maestros	Emancipación cultural de los estudiantes para no ser sujetos des
152	La actividad pedagógica es así formadora de un pensamiento crítico y una actitud activa en el proceso de desarrollo, donde se reutilizan redes de signos y significaciones, propios de los estudiantes y de la dinámica pedagógica, para pensar sobre aquellas formas, ya producidas, de apropiación historicista, de lenguajes tradicionales y modelos de una sociedad costumbrista.	Estudiantes Tradicional	Sigue el fantasma de lo tradicional

Ficha 40.

Autor/es: Marco Raúl Mejía			
Título artículo: El maestro y la maestra, como productores de saber y conocimiento, refundamentan el saber escolar en el siglo XXI			
Ubicación: Revista <i>Educación y Ciudad</i> No. 29, pp. 15-38			
Año: 2015			
Tema revista: Rutas posibles en la producción de saber y conocimiento: apuestas de ciudad y región			
Descripción: Maestros como productores de saber y conocimiento, se ven en la obligación de reformular críticamente su manera de ser docentes aquí y ahora, contando con las características de un mundo globalizado que se transforma y que al hacerlo implica modificaciones profundas en los procesos inherentes a las prácticas disciplinares y las profesiones. Plantea que es necesario aprovechar la discusión sobre la ciencia y la investigación, para reposicionar al maestro como sujeto investigador a partir, en y desde su práctica, lo cual requiere de una serie de desplazamientos en la forma de entender su condición, su quehacer y su investigación.			
Pág	Cita textual	Categoría	Observaciones
17	Creo que los cuestionamientos y los replanteamientos que se vienen haciendo al respecto son muy propicios para construir un espacio en el cual el maestro y la maestra construyan una identidad como investigadores	Maestros Investigación	Reflexión en la especificidad del saber pedagógico
17	Existe un acuerdo que permite entender que esos elementos configuradores de este tiempo-espacio actual, son: el conocimiento, la tecnología, los nuevos lenguajes, la información, la comunicación, la innovación y la investigación	Contemporáneo Siglo XXI	
21	También en Colombia y algunos países de América Latina, se desarrolló el Movimiento Pedagógico, en el cual se planteó que la subjetividad del maestro y la maestra estaba dada por su condición de educador y pedagogo y, en ese sentido, era responsable de las apuestas y propuestas que desarrollaba en su quehacer cotidiano; cuando esta corriente llega al sindicato construyó un discurso y una práctica político-pedagógica que, en el caso de Colombia, fue liderada por la Federación Colombiana de Educadores (Fecode).	Pedagogía Maestros	<i>Status propio de la práctica:</i> Interculturalidad, producción de sujeto en la práctica, teoría que surge de la práctica,
25	Esta discusión ha permitido hacer la pregunta sobre cuál es el lugar de la práctica; lo que llevó a la	Práctica	

	necesidad de construir un estatus en ella que haga posible que la praxis, los procesos de intervención social y los conocimientos locales y populares sean organizados como saberes que empoderan a quienes realizan la acción	pedagógica Saberes	investigación.
28	El quehacer de maestras y maestros nos coloca frente a un saber práctico, en el cual deben reconocer las tensiones y el conflicto de entrar en la lógica del descubrimiento y salir de la de la repetición y la memorización. Esto lleva al maestro o maestra a ver su práctica y aclarar sus propios procesos; de igual manera, le lleva a tener una comprensión de los contextos desde los cuales actúa.	Saber práctico Maestros Reflexión práctica	Investigación sobre la práctica por el docente mismo le concede otros significados y saberes
37	Ese maestro y esa maestra que han iniciado su marcha como productores de saber, reconocen que el saber y conocimiento están presentes en su práctica; también entienden el lugar de la experiencia. Con el conocimiento disciplinario y las técnicas para operar ese conocimiento en el aula, se hacen enseñantes, y con el saber pedagógico que les da una identidad como educadores y pedagogos, se reconocen en el doble ejercicio de su práctica reflexionada, con la cual se han hecho conscientes de que: abandonar lo pedagógico es quitarle lo básico a su quehacer; pero, al tiempo, sin la disciplina este quehacer sería solo un instrumento de técnicas.[...] Desde la afirmación de la pedagogía, el maestro hace política su práctica pedagógica, pues la entiende como un proceso en el cual su afirmación integral significa que la política está en su práctica, en el día a día de su vida.	Producción saber Estudiantes Política	El maestro produce un saber práctico, pero también sus enseñante en el proceso de enseñanza-aprendizaje crean nuevos y traen saberes.

Ficha 41.

<p>Autor/es: Lina Marcela Quintana Marín, Lía del Carmen Córdoba Garrido y Jorge Manuel Escobar Ortiz Título artículo: El diseño de “Mova, Centro de Innovación del Maestro”: Un ejercicio colectivo desde los saberes de los maestros, las maestras y otros agentes educativos. Ubicación: Revista <i>Educación y Ciudad</i> No. 29, pp. 79-88 Año: 2015 Tema revista: Rutas posibles en la producción de saber y conocimiento: apuestas de ciudad y región</p>			
<p>Descripción: El presente texto describe el papel de maestros, maestras y otros profesionales en la construcción de “Mova, Centro de Innovación del Maestro”. Interesa destacar en particular la forma en que el saber de maestros y maestras recorrió el diseño arquitectónico y contribuyó a la configuración de líneas de formación que se expresaron en expectativas, necesidades, tensiones y soluciones para continuar con su formación. Maestros y maestras ofrecieron su experiencia, prácticas pedagógicas y sentido crítico y colectivo para generar diálogos reflexivos, tanto con colegas, como con otros profesionales y agentes educativos, sobre los distintos aspectos de Mova, incluida la construcción de los lineamientos de política de formación en servicio de la ciudad. El proceso de construcción de Mova unió conceptos, imágenes y experiencias que fueron agrupando nuevos conocimientos, y reconociendo otros guardados en la memoria, acerca de la formación continua de los maestros de Medellín.</p>			
Pág	Cita textual	Categoría	Observaciones
81	Mova se ha definido como un escenario que propicia, promueve e integra las dimensiones del ser, el saber y el crear de los maestros y las maestras; a su vez, posibilita hábitos personales y profesionales encaminados a la generación de experiencias educativas y prácticas pedagógicas diversas y contextualizadas. También se comprende como una plataforma para la gestión de propuestas y	Formación permanente Investigación Maestros	

	acciones, generadas desde y para la comunidad docente y otros agentes educativos, con aplicabilidad y pertinencia en diversos contextos.		
82	En este sentido, la pedagogía se asumió como un saber alterable, que se reinventa constantemente, que nunca acaba, que se resiste a estar subordinada y atrapada en la uniformidad. Su existencia se hace evidente en las formas de la práctica pedagógica, que no se convierte en norma, sino en posibilidad de diálogo, interacción y creación de los maestros y las maestras.	Pedagogía Formación Sentido	Definición de pedagogía
86	Los maestros y las maestras son dinamizadores en la comunidad educativa y pieza estratégica para el desarrollo social. Ellos articulan a sus estudiantes y sus familias a procesos educativos que se expanden y trascienden hacia otros escenarios sociales. Para restablecer este vínculo social en Mova se diseñaron estrategias, encuentros y reflexiones donde el maestro y la maestra se ponen en escena para dialogar con la ciudad por medio de la divulgación de experiencias entre ellos y otros agentes educativos.	Comunidad Maestros	Miles de roles y lugares para el docente.

Ficha 42.

<p>Autor/es: Maestros en Colectivo Título artículo: Maestros en Colectivo. Una década de actividad pedagógica. Ubicación: Revista <i>Educación y Ciudad</i> No. 29, pp. 13-138 Año: 2015 Tema revista: <u>Rutas posibles en la producción de saber y conocimiento: apuestas de ciudad y región</u></p>			
<p>Descripción: Este artículo de experiencia es una apuesta por describir el proceso de gestación y los retos y alcances logrados, en más de una década, por el equipo de investigación pedagógica Maestros en Colectivo, grupo constituido por docentes pertenecientes a la escuela pública y preocupado por explorar, reflexionar y proponer alternativas frente a lo que sucede en los Ambientes de Aprendizaje en el Aula. Su trabajo ha favorecido la producción de saber pedagógico, la transformación de las prácticas, la autoformación pedagógica, el encuentro discursivo, la cualificación del trabajo del maestro y la posibilidad de constituir nuevas formas de pensar al maestro y a la escuela en su totalidad.</p>			
Pág	Cita textual	Categoría	Observaciones
133	Más allá de ir al pasado para encontrar el origen de los acontecimientos que justifican el presente, de rescatar la memoria para comprenderlo, o de excavar en el tiempo las líneas que permiten ver cómo un grupo de maestros se constituyó en lo que hoy se denomina “Maestros en Colectivo”, la exploración que se pretende busca dar cuenta de lo que se es hoy: profesionales formados en el devenir entre la práctica y la reflexión, interesados en el acontecer de los AAA.	Maestros colectivo Práctica y reflexión	Evidencia de iniciativas de maestros de diferentes instituciones de educación de conformar colectivos para pensar pedagógicamente y reflexionar sobre su conocimiento adquirido en la práctica
134	Así, el Seminario de Formación Permanente es el pilar de Maestros en Colectivo, grupo que irrumpe para permitir que los docentes sospechen del acontecer que se instituye como verdad en los diversos contextos de la sociedad; ofreciendo la posibilidad de crear y validar los espacios pedagógicos, en los que desarrolla debates y modos de proceder frente a los asuntos de orden pedagógico, constituyendo subjetividades productoras de saber. Justamente en este espacio es factible la autoformación pedagógica, el encuentro discursivo, la cualificación y la posibilidad de constituir nuevas formas de pensar al maestro, a sus prácticas pedagógicas y a la escuela en su totalidad.	Pedagogía	

Ficha 43.

<p>Autor/es: Ximena Bonilla y José Álvarez Título artículo: Representaciones sociales sobre los derechos humanos en las interacciones de los jóvenes en la Internet: implicaciones pedagógicas Ubicación: Revista <i>Nodos y Nudos</i>, Vol. 3, No. 28, pp. 52-68 Año: 2010</p>			
<p>Descripción: Presenta los principales hallazgos de una investigación acerca de las representaciones sociales sobre derechos humanos que transitan en las interacciones virtuales en la Internet y sus implicaciones para la educación. Concluyendo que esas representaciones se centran en los principios de los derechos culturales y el derecho a la libertad.</p>			
Pág	Cita textual	Categoría	Observaciones
54	[jóvenes] Como movimiento cultural influye en las transformaciones sociales, si se piensa en la juventud como un grupo de afinidades y prácticas particulares que lo articula, se puede deducir los motivos por los que las nuevas tecnologías se ha convertido en uno de los principales dispositivos de autoreconocimiento, y en punto de encuentro, de agrupación, particularización y construcción de identidad (Navarro, 2000).	Jóvenes Cultura TIC	
57	Las representaciones provienen de formaciones subjetivas, como opiniones actitudes, creencias, imágenes,, valores, informaciones [...]	Saber y conocimiento	
58	La Web permite ver que las nuevas formas de manejo de la información, y la cercanía de estos medios a las poblaciones juveniles, indican que hay que pensar los roles cambiantes de la pedagogía y la didáctica.	TIC Jóvenes	
66	Bajo la ilusión del acceso a la información se ha pensado que se accede a la educación, obviando los procesos inmanentes al acto de educar. [...] La perspectiva enseñanza –aprendizaje, asumida desde la educación virtual, ha estado en auge durante las últimas décadas, sin embargo, ha faltado una reflexión más profunda que lleve a entender como ese camino trasciende el contexto mecanicista y se convierte en un movimiento cultural. El papel del maestro en este proceso debe ir más allá de entender la internet como estrategia lúdica y variedad didáctica para sus estudiantes, debe asumir un rol más activo, que suministre a los estudiantes herramientas necesarias para identificar aspectos sociales en el manejo de esta tecnología y su implicación en los derechos humanos.	Maestros TIC Educación	Aboga por ir más allá del uso de TIC y hacer propuestas de integración de los conocimientos y sentidos a los acceden en las redes.

Ficha 44.

<p>Autor/es: Piedad Ortega Valencia y Clara Patricia Castro Sánchez Título artículo: Rostros y rastros de una pedagogía de la memoria Ubicación: Revista <i>Nodos y Nudos</i>, Vol. 3, No. 28, pp. 81-91 Año: 2010</p>			
<p>Descripción: Ofrece elementos sobre una pedagogía de la memoria, retos, principios éticos y políticos para la realización de procesos de reconstrucción de la memoria orientados a la transformación y a la construcción de una sociedad justa y digna.</p>			
Pág	Cita textual	Categoría	Observaciones
82	Situaciones que están marcando un cambio en los sentidos de la vida individual y colectiva, imponiéndose la degradación del sujeto, la desposesión de la dignidad de este y su inscripción en los excesos, en las rupturas de los límites, en la responsabilidad consigo mismo y con el otro.	Subjetividades	Preocupación por la constitución de sujeto Siglo XXI

82	Se presenta entonces, el papel de la memoria histórica en medio de un contexto de violencia política, develando sus rastros, entendidos como las huellas o los efectos que deja ese contexto, otorgándoles un rostro a las víctimas de la violencia política en nuestro país y por lo tanto a las iniciativas de resistencia civil y de exigencia de derechos	Historia Contexto político	
86	Abordar los sentidos de una pedagogía de la memoria significa asumirla como una instancia de producción política y ética [...]el lugar del reconocimiento mutuo de dignidades, del cuidado del otro en su singularidad [...]pedagogía implicada en las formas de producción de subjetividades, en los procesos de circulación de valores y generación de prácticas.	Pedagogía memoria Subjetividades	Sentido crítico que se espera de los estudiantes frente a la realidad del país.
87	Construcción de una postura crítica por parte de quien se encuentra en la tarea de reconstruir la memoria histórica [...] la memoria histórica adquiere un sentido político cuando esta construcción trasciende a una dimensión colectiva.		

Ficha 45.

Autor/es: Ángela Camargo Uribe y Christian Hederich Martínez			
Título artículo: Elementos para la formulación de una dimensión comunicativa del estilo de enseñanza			
Ubicación: Revista <i>Nodos y Nudos</i> , Vol. 3, No. 28, pp. 27-40			
Año: 2010			
Descripción: Analiza la dimensión comunicativa de la actividad educativa y su utilización como base para la formulación de estilos comunicativos del profesor en el aula. Las formas comunicativas del docente y sus relaciones con estudiantes.			
Pág	Cita textual	Categoría	Observaciones
32	Por supuesto, el repertorio de opciones del profesor respecto de las intenciones y los contenidos posibles de sus mensajes y respecto de las formas léxicas y gramaticales para expresarlos se encuentra en estrecha relación con la naturaleza de su rol. [...] un reflejo de la diversidad de roles de un profesor debe asumir en sus clases es la variedad de funciones que cumple su discurso.	Maestro Roles	Analiza las expresiones comunicativas del docente y le caracteriza como autoritario o dialogante, interactivo o no.

Ficha 46.

Autor/es: Liliana Rocio Torres López			
Título artículo: La intimidad del aula frente a las lógicas de mercado			
Ubicación: Revista <i>Nodos y Nudos</i> , Vol. 3, No. 29, pp.72-78			
Año: 2010			
Descripción: Enlaces entre las políticas internacionales y las nacionales y la forma como estos determinan las prácticas del aula en las instituciones educativas de Bogotá. Implicaciones para la educación en las lógicas de mercado			
Pág	Cita textual	Categoría	Observaciones
77	La intimidad del aula, que en términos de investigación educativa se denomina práctica pedagógica, está regulada, entonces, por las directrices impuestas por la mayoría de las veces, por la puesta en marcha de un mecanismo de “gestión” frente al cual se dispone el trabajo de varios actores: las secretarías de educación, las entidades acompañantes y los directivos docentes	Práctica pedagógica Políticas públicas	
77	Si la lógica del mercado se impone desde el nivel mundial y se materializa, junto con sus efectos perversos, en las particularidades de las instituciones educativas, más exactamente en la intimidad del aula, la resistencia y la generación de alternativas habrá que darse desde éstas hacia aquellos; esto	Maestros	

	implica que la responsabilidad del docente es imprescindible [...]		
--	--	--	--

Ficha 47.

<p>Autor/es: Alzate, M y otros Título artículo: Los egresados normalistas en Antioquia: institución formadora, maestros y región Ubicación: Revista <i>Nodos y Nudos</i>, Vol. 3, No. 30, pp. 65-78 Año: 2011</p>			
<p>Descripción: Análisis de las relaciones de los egresados normalistas con sus regiones, tomando el compromiso de las instituciones formadores de maestros, frente a la preparación de educadores con capacidad de gestión social y cultural desde su accionar pedagógico, en contextos rurales y urbano marginales</p>			
Pág	Cita textual	Categoría	Observaciones
67	La práctica de los maestros egresados se caracteriza por su fortaleza pedagógica y didáctica; lo pedagógico alude a aspectos relacionados con la formación, con lo humano, con el manejo de la disciplina, con la calidad humana y con la preocupación por los estudiantes. Por otra parte, lo didáctico abarca la diversidad de metodologías para la enseñanza, el manejo de recursos, la construcción de materiales, la creatividad y la preparación de clases y la recursividad frente a la escasez de recursos o a las dificultades en el aprendizaje de algunos alumnos.	Pedagogía Didáctica Maestros	Rastrea las nociones de los egresados frente a estos dos temas.
73	[...] las escuelas normales presentan algunos aspectos que favorecen la vinculación con las necesidades de la región, por los cuales soportan los propósitos de formación de maestros dirigidos a la pertinencia social y al desarrollo de líderes lectores de contextos.	Trabajo comunidades	Las escuelas normales favorecen el trabajo de docentes en las regiones

Ficha 48.

<p>Autor/es: Robinson Roa Acosta Título artículo: El control de la profesión docente: algunos apuntes y análisis Ubicación: Revista <i>Nodos y Nudos</i>, Vol. 3, No. 31, pp 46-55. Año: 2011</p>			
<p>Descripción: Reflexión constante sobre el quehacer directo en el aula de clase de biología con estudiantes de secundaria y de maestría en educación, al igual que de diversos análisis en colectivos de investigación Destaca elementos que ayudan a analizar las fuerzas que controlan la profesión docente, la manera como su conocimiento es visto y controlado desde entes externos a la práctica de enseñanza. Se crítica el hecho de creer que la normatividad y teoría definen y hacen funcional la acción profesional del profesor.</p>			
Pág	Cita textual	Categoría	Observaciones
48	El profesor de ciencias está cargado de una epistemología que le fue enseñada por sus profesores en la escuela o en universidad; la manera de relacionarse con conocimiento suele estar orientada por el reduccionismo y el determinismo repetitivos, por un conocimiento duro y rígido. Es una constante escuchar decir al profesor que él enseña matemática pura, química pura, física pura, biología pura [...]Da la impresión de que el conocimiento que enseña debe ser enseñado de manera pura y de esta manera sólo los más inteligentes podrán llegar a ser buenos profesionales, investigadores, científicos puros.	Maestros Saber disciplinar	Cómo el docente es responsable de no dueño de lo que es legítimo enseñar.
51	Es, precisamente, en estos aspectos donde por lo general, se vulnera al profesor, puesto que el control de su acción está en manos de fuerzas externas, aún cuando finalmente la responsabilidad recae en él. La fuerza del mercantilismo a ultranza propende siempre a obtener el máximo usufructo disminuir los	Poder Mercado Maestros	

riesgos de pérdida.		
---------------------	--	--

Ficha 49.

<p>Autor/es: Castro, G. y Hernández U. Título artículo: El saber del maestro en contextos de diversidad socio-cultural: recuperación de las experiencias pedagógicas desde la interacción en red Ubicación: Revista <i>Nodos y Nudos</i>, Vol. 3, No. 32, pp. 26-38 Año: 2012</p>			
<p>Descripción: El encuentro académico entre la universidad y la escuela para abordar los problemas de la educación, sigue siendo distante debido a las concepciones antagónicas de los maestros y los docentes universitarios. Resultados del proyecto de investigación-acción en educación, encuentro dialógico de maestros en formación, maestros en ejercicio y formadores de maestros</p>			
Pág	Cita textual	Categoría	Observaciones
27	<p>El maestro de educación preescolar, básica o media, tiene una amplia experiencia pedagógica desde lo cotidiano, por la necesidad de dar respuestas didácticas inmediatas a las múltiples situaciones que a diario surgen en el aula de clases. Sin embargo presenta debilidad en la argumentación y soporte conceptual, y en relacionar su actuar con las exigencias curriculares del Estado Colombiano. Mientras, por su parte, los docentes universitarios, en el ámbito de la formación inicial y en procesos de cualificación permanente de maestros, asumen esta orientación desde teorías universales y a través de un lenguaje formal, con lo que responden a lo requerido en las comunidades académicas, pero perdiendo el vínculo con los contextos sociales específicos de las instituciones de educación básica y media.</p>	<p>Maestros básica y media Maestros superior Formación inicial</p>	
31	<p>El seminario permitió la expresión del maestro en formación, quien vive la dualidad de ser un estudiante que cuestiona la manera como está siendo formado, pero a quien a la vez se le dificulta tomar distancia de estas prácticas pedagógicas, las cuales tienen un peso muy fuerte en la definición de su ser como maestro. La importancia de la participación de los maestros en formación en el seminario radica en que ellos obligan a reflexionar sobre las contradicciones implícitas en el planteamiento del trabajo en el aula.</p>	<p>Maestros en formación</p>	<p>Evidencia las distancias conceptuales y las diferentes exigencias a los maestros según su nivel de actuación que representan posturas distantes en el gremio. El seminario desarrollado en esta investigación les permitió la interlocución de saberes, producir saber pedagógico producto de sus prácticas, y materializar la interacción entre docentes</p>
31	<p>También participaron los maestros en ejercicio, quienes en el afán de atender las dinámicas absorbentes de la vida diaria de la escuela, como la llegada puntual, la vigilancia disciplinar, la restricción de la movilidad, el control de las posturas corporales y el manejo rígido de tiempos para las actividades, se ven imposibilitados para profundizar sobre los conceptos básicos de cada área escolar y su relación con la vida cotidiana. Los formadores de maestros, por su parte, viven la tensión de estar entre los conocimientos teóricos y los saberes prácticos. Al docente universitario se le exige el tratamiento de lo teórico como vía que hace posible la formación de licenciados, lo que en muchas ocasiones conlleva el distanciamiento de las realidades escolares. Para el profesor de las escuelas normales el predominio de la práctica conduce a la reproducción irreflexiva de prácticas pedagógicas.</p>		

Ficha 50.

<p>Autor/es: Marco Raúl Mejía Título artículo: Naturaleza y sentido del trabajo del maestro y la maestra en el siglo XXI Anotaciones para contribuir al debate sobre el estatuto docente</p>			
---	--	--	--

Ubicación: Revista <i>Nodos y Nudos</i> , Vol. 4, No. 37, pp. 5-20			
Año: 2014			
Descripción: En este texto abordaremos en un primer momento esas transformaciones y la manera como ellas reorganizan el control del capital en la sociedad y de manera específica en la educación. Luego abordaremos el lugar del maestro y la maestra en esa reconfiguración, así como el tipo de trabajo que realiza, cómo s también reorganizado en los tiempos que corren. En un tercer momento, buscaremos dar cuenta de algunos asuntos que son consustanciales al trabajo del maestro y la maestra y la manera como han abierto a comprensiones variadas y transforman miradas del pasado sobre ellos, modificando aspectos centrales en el trabajo de los educadores. Allí nos encontramos con aspectos como un nuevo estatuto epistemológico, contextual, científico y ético, lo que implica construir su quehacer con sentido para estos tiempos, lo cual da numerosas pistas para un estatuto que dé cuenta de ellos y permita construir nuevos horizontes políticos y gremiales, así como político-pedagógicos. Terminaremos planteando lo que implica lo enunciado para la profesión de maestra y maestro en estos tiempos, desarrollando unas tensiones que están a la base de una discusión por construir apuestas de un docente que se instala en el siglo XXI.			
Pág	Cita textual	Categoría	Observaciones
14	Aparece una primera diferencia en el trabajo del maestro y es que siendo trabajo asalariado, lo es de tipo inmaterial, con características y particularidades diferentes al trabajo material directo, y en ese sentido se señala cómo el trabajo propio del maestro debe ser leído por las características del nuevo proceso de acumulación basado en tecnología, conocimiento, innovación, investigación, información como un trabajo productivo, ya que ayuda a la valoración del capital, pues su resultado en el acto productivo es añadirle valor al capital, contribuyendo significativamente a su proceso de valorización, no siendo solamente actor del nivel de la circulación, en el sentido del numeral anterior de este texto.	Maestro Sujetos	El lugar del docente adquiere otras connotaciones con los cambios sociales dados esencialmente por el capitalismo que permite cuestionar qué tipo de productor es el docente, material e inmaterial.
16	movimiento pedagógico como parte central de las luchas de un trabajador, que en su vinculación a él, como movimiento propio de esa subjetividad, muestra en la práctica esa especificidad en la cual el modo de producción capitalista tiene dificultades para generalizarse en el proceso de trabajo escolar, haciendo visibles las fisuras propias de éste tipo de práctica social, en cuanto genera espacios para desarrollar dinámicas y procesos de autonomía, más allá de las del asalariado fabril. Este hecho permite en ese espacio de hegemonía y de reproducción que es la escuela, construir dinámicas como de contra-hegemonía y producción crítica generando procesos de resistencias múltiples y variadas, dando forma a propuestas en sentido diferente al orden capitalista, convirtiendo los espacios educativos, en sus múltiples ámbitos, en escenarios privilegiados de construcción de propuestas alternativas.	Maestro Capitalista Subjetividad Pedagogía	Pedagogía como aquello propio las subjetividades que se piensan su labor.

Anexo C. Relación artículos. Tendencia Diversidades y Educación

1. Sociedad, educación y sujetos Siglo XXI

Rev	Año	No.	Título	Autor	Descripción	Categorías
NyN ³	2010	29	Análisis y discusión sobre multiculturalismo, reconocimiento, ciudadanía e identidad del sujeto latinoamericano	Víctor Eligio Espinosa Galán	Discusión sobre el multiculturalismo y la política del reconocimiento del filósofo Charles Taylor. Sostiene que el mestizaje es la categoría fundamental ante una respuesta a la pregunta por la conformación de la identidad del sujeto formado en AL	Literatura ⁴ Diversidad Cultural Subjetividad
NyN	2010	29	La educación y su lugar en la globalización	Carlos Pacheco	Analiza introducción de postulados sobre calidad, capitalismo, economía, conocimiento y educación en el ámbito educativo a consecuencia de las transformaciones contemporáneas	Literatura Educación Siglo XXI Globalización
NyN	2010	29	La intimidad del aula frente a las lógicas de mercado	Liliana Torres López	Enlaces entre las políticas internacionales y las nacionales y la forma como estos determinan las prácticas del aula en las instituciones educativas de Bogotá. Implicaciones para la educación en las lógicas de mercado	Literatura Educación Siglo XXI Capitalismo
NyN	2010	29	Pedagogías críticas y educación en derechos humanos. Una mirada desde escenarios escolares y no escolares	Oscar Espinel	Análisis comparativo que establece que la constitución de subjetividades políticas desde la perspectiva de los derechos humanos. Ofrece un nicho dentro del cual las pedagogías críticas pueden repensarse y concretarse	Investigación Pedagogía críticas
NyN	2011	30	La reforma de la educación superior del gobierno Santos	Emilio Yunis Turbay	Presenta la situación actual de la educación en Colombia, y los procesos a los cuales se ven avocadas las instituciones de educación superior por las políticas del Estado	Literatura Crítica Contexto local
NyN	2011	30	Reforma de la educación superior: Santos y el presupuesto de las universidades públicas	Jorge Armando Rodríguez	Análisis que muestra que las universidades públicas no saldrían bien libradas a mediano y largo plazo, de acuerdo a cifras	Literatura Crítica Contexto local
NyN	2011	30	Formar para el cuidado de lo público: una apuesta por la democracia	Roberto Medina y Diana Huertas	Reflexiona sobre los procesos de formación política que se dan en la escuela con el fin de cultivar el espíritu participativo y la promoción de actitudes y valores democráticos con los estudiantes colombianos	Literatura Ciudadanía Escuela
NyN	2011	30	Derechos humanos en la escuela: prácticas, percepciones	Sandra Ríos, Juan Carlos	Expone las formas como los actores perciben la política educativa desde sus contextos particulares en la ciudad de Bogotá.	Investigación Políticas

³ Entiéndase NyN como abreviación de Revista Nodos y Nudos.

⁴ Etiqueta atribuida a documentos tipo ensayo argumentativo

Rev	Año	No.	Título	Autor	Descripción	Categorías
			y alternativas	Ramos Pérez	Principalmente, las de maestros frente al desarrollo de la cátedra de derechos humanos y de los estudiantes a situaciones de respeto de DH	educativas DH
NyN	2012	32	Construir la teoría crítica del trabajo inmaterial y las NTIC	Marco Raúl Mejía J.	Emergencias del trabajo inmaterial en la sociedad globalizada, y sus alcances en la construcción de una teoría crítica capaz de fundamentar las resistencias a las nuevas formas de control y de poder que se desarrollan con las dinámicas de cambio	Literatura Siglo XXI TIC
NyN	2012	32	La acreditación de la educación superior colombiana. Balance y perspectivas	Parra, G. y Ramírez, T	Procesos de autoevaluación para el registro calificado y la acreditación de alta calidad, definiendo qué se ha logrado hasta el momento en Colombia y qué faltaría por lograr.	Literatura Políticas Calidad
NyN	2013	34	Políticas públicas, currículo y participación: el papel del estudiante	Santana, L. y Hernández, E.	Analiza el papel y representaciones que se le asigna a los estudiantes en el ámbito educativo, en los modelos pedagógicos y su incidencia en las posibilidades formación de sujetos sociales.	Literatura Políticas públicas Estudiante
EyC ⁵	2013	24	Diversidad cultural en la primera infancia: un reto educativo en contextos urbanos* ⁶	Andrea Muñoz Barriga	Diversidad en la educación para la primera infancia en contextos urbanos, como reto para maestros con la necesidad de ofrecer alternativas formativas a los grupos minoritarios, en un ciclo vital de desarrollo para la construcción de identidades.	Literatura Diversidad cultural Infancia
EyC	2013	25	La ciudad post letrada: reto para la escuela contemporánea	Jaime Alejandro Rodríguez	Nuevo escenario, “ciudad post- letrada”, que fomenta y exige otras relaciones de poder, que favorecen la democratización y el reconocimiento de otros saberes alternos al saber “letrado”, y también, demandan nuevas maneras de enfrentar las prácticas emergentes frente a las cuales la escuela debe a su vez reconfigurarse.	Literatura TIC Sujetos Escuela
NyN	2014	36	Institucionalización del predominio privado en la educación superior colombiana. reconfiguraciones del campo de políticas	René Guevara Ramírez	Analiza la institucionalización del predominio privado en la oferta institucional y la alternancia sectorial en la matrícula de la educación superior colombiana, asumiendo como perspectiva analítica la progresiva configuración de campo de políticas.	Literatura Siglo XXI Capitalista
EyC	2014	26	La interculturalidad: usos y abusos	Javier Guerrero Rivera	Cuestiona los lugares de enunciación sobre la educación intercultural, con el fin de no incurrir en ellos a la hora de pensar la diferencia y la diversidad en las aulas. Analiza implicaciones, posibles confusiones y abusos epistemológicos, en razón a sus trasfondos ideológicos.	Literatura Diversidad cultural
EyC	2014	26	Diversidad cultural en la escuela pública colombiana 1960-2010	Marco Cárdenas y	Analiza en el archivo histórico del país en el tema de diversidad cultural y su instauración en la escuela pública colombiana entre 1960	Literatura Diversidad

⁵ Entiéndase EyC como abreviación de Revista Educación y Ciudad

⁶ * Se trata de un documento que fue ubicado en dos categorías a la vez.

Rev	Año	No.	Título	Autor	Descripción	Categorías
				Camila Urueta	y 2010, y ve cómo dicho enunciado ha hecho de ella un saber escolar.	cultural Escuela
EyC	2014	27	Territorios nómadas: nuevos lenguajes y subjetividades. Una experiencia sobre el lenguaje juvenil e infantil en la escuela	Zulma Delgado, Luis Morales y Nelson Rodríguez	Escuela contemporánea reflejo de los constantes cambios en las dinámicas sociales, que han coaccionado en desarraigo, sujetos sin sentido de pertenencia e identidad hacia el lugar que habitan. Proyecto Territorios nómadas como una reflexión permanente en el aula sobre aquel espacio significativo, propuestas didácticas que fortalecen el reconocimiento sujetos	Experiencia Sujetos XXI Escuela
NyN	2014	36	Escenarios conceptuales, contextuales, normativos y metodológicos para fortalecer la convivencia escolar en el marco de una pedagogía para la paz	Víctor Eligio Espinosa Galán	Aborda el problema de la violencia escolar centrando la atención en los elementos conceptuales, contextuales, normativos y metodológicos que permiten entender los desafíos de la institución escolar ante la necesidad de materializar una cultura de paz desde una pedagogía del conflicto	Literatura Contexto local Socio-político
EyC	2015	28	Educación, nuevas narrativas y corporeidades. Los retos de la escuela desde lo popular y lo digital	Leidy Chacón y Andrés Páez	En la Escuela participe la comunidad como posibilidad de permitir que la juventud, sus deseos, sus expectativas y sus propios cuerpos, sean el territorio del encuentro con la paz política en Colombia, con el uso crítico y emancipador de las herramientas digitales y el motor de la movilización social que ellos tienen que promover	Literatura Sujetos XXI Escuela Paz Socio-político
EyC	2015	29	Nuevos sentidos y alternativas para la educación en contextos de transformación.	Carlos Creso Burgos	Reflexión sobre el oscurecimiento de lo humano en el mundo occidental, la pérdida del sentido de la educación pública, interculturalidad, maestros como productores de conocimiento	Literatura Sujetos XXI Escuela

2. Jóvenes y cultura

Rev	Año	No.	Título	Autor	Descripción	Categorías
NyN	2010	28	Representaciones sociales sobre los derechos humanos en las interacciones de los jóvenes en la Internet: implicaciones pedagógicas	Ximena Bonilla y José Álvarez	Indaga representaciones sociales sobre derechos humanos que transitan en las interacciones virtuales en la Internet y sus implicaciones para la educación. Concluyendo que esas representaciones se centran en los principios de los derechos culturales y el derecho a la libertad.	Investigación Diversidad cultural TIC Jóvenes
EyC	2010	18	Escuela y cultura juvenil ;matrimonio mal avenido o pareja de hecho?	Carles Feixa	Análisis de tres momentos generacionales de la escuela en Europa y la generación de la escuela digital	Literatura Comprender teóricamente
EyC	2010	18	De las culturas juveniles a las ciberculturas del siglo XXI	Germán Muñoz González	Con las nuevas tecnologías surgen nuevas configuraciones de lo juvenil	Literatura Comprender teóricamente

Rev	Año	No.	Título	Autor	Descripción	Categorías
EyC	2010	18	La ciudad como escenario de acción educativa de las organizaciones juveniles	Humberto Cubides y José Salinas	Reúne el trabajo de organizaciones juveniles en arte, comunitarias y ecológicas. Finalidad una sociedad menos desigual y el trabajo de estos organismos muestra conformaciones diferentes de sujetos	Investigación Organizaciones Juveniles
EyC	2010	18	¿Cómo ha sido la vuelta?	Diego Sánchez	Historia del movimiento estudiantil desde Francia hasta Colombia	Literatura Organizaciones Juveniles
EyC	2010	18	Las culturas juveniles una forma de la cultura de la época	Marco Raúl Mejía	En el siglo XXI nuevas formas de ser y pensar de los jóvenes. Programa a crear cultura ciudadana. Maestros de transmisores a mediadores que lleva a cuestionar la realidad Prog. Ondas	Investigación Maestros Socio-político
EyC	2010	18	De la cultura juvenil a la ciber cultura juvenil: más allá del prefijo del ciber	Antonio Quintana	Nuevos entornos materiales, simbólicos y organizativos que da lugar nuevas formas de constitución de ser mediatizados por TIC, digitalización, reticularidad...	Literatura Comprensión teórica
EyC	2010	18	Ser joven y el mundo metalero	Ricardo Castaño	Analiza lo juvenil con la cultural metal, encuentra relación con la diversidad y la resistencia en la reclamación de su identidad y ruptura contra el orden establecido	Investigación Extraescuela Cultura Juvenil
EyC	2010	18	El viaje de los cabeza dura	Humberto Alexis Rodríguez	Comprender el mundo de los jóvenes que son alumnos, sus lenguajes y sus símbolos. Caracterización del movimiento, de su música, para pasar luego a analizar los mitos de su origen; en segundo lugar se analizan aspectos centrales de su simbología	Investigación Extraescuela Cultura juvenil
EyC	2010	18	Cultura escolar y bullying: hipótesis sobre la relación violencia-juventud	Luis Castillo	Bullying relacionado con cultura escolar y cultura juvenil. Aspectos para prevenir y contrarrestar el Bullying desde escuela, familia, aula.	Literatura Cultura escolar Culturas juveniles
EyC	2010	18	Rash Bogotá. La contracultura juvenil	Gina Velasco	Condición de ser jóvenes que permite constitución en organizaciones juveniles de participación y crítica política	Experiencia y literatura Organizaciones juveniles
NyN	2011	31	Incentivar el ecologismo humano desde estrategias de educomunicación	Edilson Silva y Ramiro Leguizamón	Conocer y analizar diferentes causas que conllevan al hábito de fumar en la población estudiantil de la Facultad en Comunicación Social de la Universidad Cooperativa de Colombia	Investigación Jóvenes Ambiental
EyC	2013	25	Escritura e Internet: sentidos del uso del lenguaje de la Internet en los procesos escriturales de los estudiantes de Medellín*	Milton Castellano y Ena Luz Ortiz	Analiza el sentido que se generan en los procesos escriturales de los estudiantes de Medellín, influenciados por el uso del Netspeak; como un rasgo de su identidad y lenguaje le permiten comunicar distintos sentidos sobre lo cotidiano y sobre su condición de sujetos comunicantes.	Investigación Jóvenes Cultura digital TIC
EyC	2013	25	Escópica de videos confesionales en Youtube	Édgar Giovanni	Dimensiones estéticas desplegadas en el consumo de videos confesionales como parte de la relación de niños y jóvenes usuarios de	Investigación Jóvenes

Rev	Año	No.	Título	Autor	Descripción	Categorías
			¿Lugares de resistencia o Subjetividades en suspensión?	Rodríguez Cuberos	la Internet. Se problematiza la ausencia de los maestros y la escuela en la interpelación de dichos productos de consumo y sus impactos en las subjetividades, dando como resultado lo que se denomina aquí subjetividades en suspensión	TIC
NyN	2014	37	Cyberbullying y Facebook: realidad en la virtualidad	Carlos Ardila, Hugo Marín, Sergio Pardo	Cyberbullying a través de Facebook, causas y consecuencias de este tipo de acoso en los adolescentes. Explora mecanismos para contrarrestar este fenómeno para recomendaciones pedagógicas y didácticas	Investigación Jóvenes Escuela
EyC	2015	28	Resignificación del grafiti como expresión escrita en la escuela	César Augusto Correa Neira	Reflexión teórica sobre la producción de un texto de carácter estético, enmarcado en el contexto escolar como el grafiti, muy significativo y recurrente en el entorno comunicativo de los estudiantes.	Literatura Jóvenes Escuela

3. Diversidad local

Rev	Año	No.	Título	Autor	Descripción	Categorías
EyC	2011	21	Revisión histórica de la educación en el territorio muisca de Bosa, por entre sus memorias cotidianas	Blanca Peralta, Jorge Huérfano, Jairzinho Panqueba	Educación en el territorio muisca de Bosa, las transformaciones relatadas por ancianos y la articulación con la escuela actual. Otros escenarios educativos	Investigación Diversidad cultural Extraescuela
EyC	2011	21	La recuperación del espacio público para la formación del ciudadano en comportamientos urbanos responsables	Pablo Páramo	Espacio público como escenario educativo para la formación ciudadana responsable	Literatura Ciudadanía
EyC	2012	22	La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos*	Graciela Bolaños y Libia Tattay	Historia del trabajo educativo del CRIC con educación propia para la reivindicación étnica. Formación de maestros para esta educación y vínculos con la investigación pedagógica	Experiencia Diversidad cultural Educación popular
EyC	2012	22	Distintas formas de producir conocimiento en la Educación Popular*	Carlos Eduardo Vasco Uribe	Análisis de los tipos de saberes (qué, cómo, dónde, para qué, por qué, + -, y cuáles son los producidos por la educación popular	Investigación Saber y conocimiento Educación Popular
EyC	2012	23	Las búsquedas del pensamiento propio desde el buen vivir y la educación popular. Urgencias de la educación latinoamericana a propósito de las	Marco Raúl Mejía	Iniciativas latinoamericanas como oposición al pensamiento eurocéntrico desde la educación popular: pluriverso – universo, saber local-conocimiento científico y racional, humanos –naturaleza. Conformación de nuevas identidades	Literatura Saber y conocimiento Subjetividades

Rev	Año	No.	Título	Autor	Descripción	Categorías
			relaciones entre saber y conocimiento*		y formas de mirar y actuar en el mundo	Educación popular
EyC	2012	23	El encuentro educativo. Una experiencia dialógica-creativa-gnoseológica*	Alfredo Ghiso	Producción de conocimiento en educación popular latinoamericana desde la interacción plural de conocimientos, saberes y validación del otro.	Investigación Saber y conocimiento Educación popular
EyC	2012	23	Sistematización de saber y conocimiento en contextos de culturas orales, desde el Programa ONDAS de COLCIENCIAS-Chocó*	Evangelina Murillo Mena	Sistematización del saber y conocimiento de comunidades afro en el Chocó que se enfrenta a la oralidad y llevarlo a la escritura. Permite a los docentes producir y organizar los sentidos en textos académicos.	Investigación sistematización Diversidad cultural Educación popular
NyN	2013	34	Educación superior intercultural: en busca de la universidad intercultural*	Medina, R.	Analiza surgimiento de universidades interculturales en medio del contexto contemporáneo capitalista. Presenta injerencia del pensamiento hegemónico, sobre dinámica educativa de los pueblos indígenas. Reconocimiento de las diversas epistemologías y formas de producir conocimiento propio por parte de los pueblos indígenas de América Latina.	Investigación Diversidad cultural Saber y conocimiento Indígenas
EyC	2014	26	Kwitara Santayá u'wbohiná-kueshro. Con-jugando patrimonios corporales ancestrales en Bosa: territorio Muisca de Bogotá	Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes	Encuentro escuela y territorio de herencia muisca en Bosa, que remiten a establecer entre historia, cotidianidad, teoría y práctica, un con-juego de patrimonios corporales ancestrales.	Investigación Diversidad cultural Escuela
EyC	2014	26	La dimensión ambiental de los saberes de la cultura afrocolombiana: una alternativa para re-pensar las relaciones con la naturaleza*	María Stella Escobar Benítez	Experiencia de aula en el marco del Proyecto Ambiental Escolar en el IED Altamira S.O. Aborda una problemática ambiental local identificada con análisis reflexivo, crítico y de debate para dicha problemática, requiere de otras formas de lectura, para ello se introduce la dimensión ambiental de los lineamientos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y se establece un diálogo de saberes no negociables.	Experiencia Diversidad Cultural Saberes
EyC	2014	26	Convivencia en la escuela, desafíos en un contexto de globalización, multiculturalismo y estandarización en medio de la diversidad*	Juli Castiblanco María López, y Jaime Valenzuela	Analiza las habilidades de convivencia de estudiantes de la Escuela Pedagógica Experimental, y encuentra la importancia del rol de la escuela y la familia en la formación de generaciones capaces de convivir en medio de la diversidad.	Experiencia Maestros Convivencia Estudiantes
EyC	2015	38	La formación política, cultural y social de los jóvenes del barrio Estrella del Sur a partir de las Alternativas	Wilmar Sotero, Oscar Gil y Andrea Rojas	Investigación en barrio Estrella del Sur, Aborda, desde perspectivas teóricas y prácticas, las experiencias que se han tenido dentro de un proyecto planteado en torno a la	Experiencia Diversidad cultural

Rev	Año	No.	Título	Autor	Descripción	Categorías
			Artísticas en Educación Popular		educación popular y las alternativas artísticas para la formación política de los jóvenes de la comunidad.	Educación popular

4. Escuela e inclusión

Rev	Año	No.	Título	Autor	Descripción	Categorías
NyN	2011	30	Las relaciones auditivas en un aula integrada: el caso de la deficiencia auditiva*	Elizabeth Torres Puentes	Examina las relaciones auditivas bajo la teoría de Gerard Vergnaud, construidas por un grupo de niños sordos y oyentes en el contexto de un aula integrada. Analiza las relaciones por medio de problemas de tipo verbal por parte los estudiantes y el rol del maestro de matemáticas de niños sordos.	Experiencia Inclusión Discapacidad
EyC	2011	21	Reflexiones sobre la relación entre interculturalidad e inclusión educativa para personas en condición de discapacidad	Marlem Jiménez	Discusión sobre educación inclusiva desde las políticas públicas y las posibilidades con TIC como estrategia para atención. Ve los grupos con discapacidad como grupos con cultura propia	Literatura Inclusión Políticas públicas
EyC	2013	24	Aproximaciones al tema de inclusión social en el marco de dos investigaciones acerca de creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado, en dos centros infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS)*	Sandra Marcela Durán Chiappe	Analiza los significados para los docentes de la inclusión, lugares teóricos se configuran sus discursos, cómo asumen la diferencia, enmarcadas en dos proyectos de investigación desarrollados desde el año 2008 con maestras de dos jardines de SED	Investigación de docentes Pensamiento docente Inclusión
NyN	2013	35	Las representaciones gráfico-geométricas del Teorema de Pitágoras en un aula inclusiva*	Galvis, S., González, R. y Torres, E.	Estrategias de representación gráfico- geométrica respecto al teorema de Pitágoras, usadas por un grupo de estudiantes videntes e invidentes del grado séptimo. Construyeron Secuencia Didáctica	Experiencia Inclusión Matemáticas
EyC	2014	26	Tránsito de la educación especial a la educación inclusiva: sendas diferenciadas en el entorno educativo	Diana García y María del Socorro Jutinico	Descripción del tránsito de la Educación Especial hacia la Educación Inclusiva. Plantea algunas reflexiones propias de la formación docente a partir de una perspectiva de reconstrucción social.	Literatura Inclusión Formación docente
EyC	2015	29	El aula multidéficit: Una apuesta por la inclusión como alternativa educativa para el proyecto de vida de los estudiantes sordos con discapacidad	Camila Hernández y Marco Cárdenas	Experiencia pedagógica, propuesta en el marco de la inclusión educativa y el enfoque diferencial, denominada “Aula multidéficit”, la cual involucra niñas y niños sordos con discapacidades	Experiencia Inclusión

Rev	Año	No.	Título	Autor	Descripción	Categorías
			asociada del Colegio Isabel II. IED.*		asociadas	

5. Sexo y género

Rev	Año	No.	Título	Autor	Descripción	Categorías
NyN	2013	35	Aprendizaje situado: género y entornos de aprendizaje	Hederich, C., Camargo, Á., López, O., Páramo, P y Sanabria, L	Exploración de la condición de género (masculino-femenino), frente a las posibles asociaciones que los estudiantes de secundaria establecen entre contenidos y entornos de aprendizaje. Evidencia que hombres prefieren exploración de espacios virtuales para acceder a la información de diversa, y mujeres para su proceso de aprendizaje de socialización	Investigación Diversidad cultural género
EyC	2014	26	Sobre la diversidad sexual en la escuela	Andrés Felipe Castelar	Diversidad sexual y de género desde una perspectiva "Queer", con el fin de reconocer su lugar en el cambio cultural que se le exige a la escuela hoy.	Literatura Diversidad cultural Sexo y género
EyC	2014	26	Abriendo el espíritu de las ciencias sociales: una apuesta pedagógica en clave de género	Giotto Quintero, y Natalia Bejarano	Estudiantes del grado octavo de escuela pública en Bogotá, se construyó una propuesta de enseñanza de las ciencias sociales, en la que se incluyeron las categorías de diversidad sexual, género y ciudadanía.	Experiencia Diversidad cultural Sexo y género
NyN	2014	37	Ideal de mujer virtuosa Instruida, sencilla, señora de la casa, pozo de dulzura y abnegación. Rastros sobre la educación de la mujer a finales del siglo XX y principios del siglo XXI	Carold Andrea Hernández Gómez	Analiza educación brindada a la mujer a finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI, enfatiza en el tipo ideal de mujer "virtuosa" que desplegó ciertas prácticas disciplinarias que buscaron encauzar los sentimientos y deberes de las niñas y de aquellas que atentaban contra la moral y las buenas costumbres de la época.	Investigación Diversidad Sexo y género
EyC	2015	27	Coeducación y educación diferenciada. Una opción por la igualdad de género en la escuela pública mixta	Ruth Milena Páez Martínez	Una escuela mixta per sé no es garantía de una educación igualitaria. La igualdad de género en escuelas públicas mixtas del Distrito Capital puede potenciarse combinando una perspectiva coeducativa y una educación diferenciada.	Experiencia Sexo-género

Anexo D. Relación artículos. Tendencia saber, conocimiento, sentidos y significados

1. Saber docente

Rev	Año	No.	Título	Autor	Descripción	Categorías
EyC	2011	21	Alteridad, diversidad cultural y enseñanza de las ciencias: perspectivas de los profesores(as)*	Adela Molina y Lyda Mojica	Encuentra cuatro categorías desde las cuales los docentes se ubican y hacen su práctica pedagógica frente a la alteridad y la enseñanza de las ciencias	Investigación de maestros Diversidad cultural Conocimiento y saber
EyC	2012	23	Una visión crítica de la enseñanza de las ciencias: conversando con la profesora Sandra sobre la diversidad cultural y sus perspectivas educativas*	Adela Molina Andrade	Indaga concepciones de los profesores y la forma como ellas son reconocidas en el proceso de enseñanza que realizan, centra el discurso de una docente de 10 años de experiencia.	Investigación de docentes Pensamiento docente Saber y conocimiento
EyC	2013	24	Recuperación de la experiencia pedagógica del jardín infantil "La Carreta"	Carolina Pedroza y Sonia Téllez	Recoge el saber y experiencia de una propuesta de trabajo pedagógico para la primera infancia desarrollada por más de 25 años. Docente como un sujeto que sabe y moldea su práctica	Experiencia Saber y conocimiento Maestros-saber
NyN	2013	34	Representaciones sociales que tienen docentes del IPN, Escuela Maternal y UPN, en torno a la didáctica*	Castro, J., García, N., Hernández, A., Marroquín, D. y Rodríguez, E.	Indaga sobre Representaciones Sociales (RS) frente a la didáctica, dada la distancia del concepto en las instituciones y en las prácticas que allí se realizan	Investigación de docentes Saber y conocimiento Didáctica
NyN	2013	35	Procesos argumentativos de profesores de ciencias. Una propuesta pedagógica centrada en la experimentación y fundamentada en reflexiones acerca de la naturaleza de las ciencias*	Restrepo, M., Guzmán, J. y Romero, Á.	Fundamentos teóricos y las contribuciones pedagógicas de una propuesta de cualificación de profesores de ciencias. Incentivar argumentación de explicaciones en relación con experimentación cualitativa y exploratoria, como construcción de conocimiento opuesta a prácticas verificacionistas e instrumentalistas	Investigación de maestros Formación de maestros Saber y conocimiento
NyN	2014	36	De la práctica al saber: estilos de enseñanza en contexto*	Fray Martínez y Felipe Villalba	Investigación del Centro de Lenguas de la UPN, para dar respuesta a interrogantes vinculados al quehacer docente en sus espacios de aula; con el fin de resaltar la voz del profesorado (estilos de enseñanza y experiencias exitosas), tomados como lineamientos otros procesos académicos.	Investigación de docentes Saber y conocimiento Aula
NyN	2015	38	El saber pedagógico: entre las maestrías de profundización y las maestrías de investigación*	José Darío Herrera	Reflexiones en torno al saber pedagógico, su configuración desde los discursos, la teoría, la investigación y la práctica. El papel de los maestros en la	Investigación Formación docente Saber y conocimiento

Rev	Año	No.	Título	Autor	Descripción	Categorías
					construcción de dicho saber.	
EyC	2015	29	El maestro y la maestra, como productores de saber y conocimiento, refundamentan el saber escolar en el siglo XXI*	Marco Raúl Mejía	Maestros como productores de saber y conocimiento, se ven en la obligación de reformular críticamente su manera de ser docentes aquí y ahora, en un mundo globalizado que se transforma y que al hacerlo implica modificaciones profundas en los procesos inherentes a las prácticas disciplinares y las profesiones.	Investigación Maestros Saber y conocimiento
EyC	2015	29	El diseño de “Mova, Centro de Innovación del Maestro”: Un ejercicio colectivo desde los saberes de los maestros, las maestras y otros agentes educativos*	Lina Quintana, Lía Córdoba, Jorge Escobar	Describe el papel de maestros, maestras y otros profesionales en la construcción de “Mova, Centro de Innovación del Maestro”. Ofrecieron su experiencia, prácticas pedagógicas y sentido crítico y colectivo para generar diálogos reflexivos, con colegas	Investigación de docentes Saber y conocimiento

2. Otros espacios de producción de saber y conocimiento

Rev	Año	No.	Título	Autor	Descripción	Categorías
EyC	2012	22	Distintas formas de producir conocimiento en la Educación Popular*	Carlos Eduardo Vasco Uribe	Análisis de los tipos de saberes (qué, cómo, dónde, para qué, por qué, + -, y cuáles son los producidos por la educación popular	Investigación Saber y conocimiento Educación Popular
EyC	2012	23	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*	Marco Raúl Mejía	Iniciativas latinoamericanas como oposición al pensamiento eurocéntrico desde la educación popular: pluriverso –universo, saber local-conocimiento científico y racional, humanos –naturaleza. Conformación de nuevas identidades y formas de mirar y actuar en el mundo	Literatura Saber y conocimiento Subjetividades Educación popular
EyC	2012	23	El encuentro educativo. Una experiencia dialógica-creativa-gnoseológica*	Alfredo Ghiso	Producción de conocimiento en educación popular latinoamericana desde la interacción plural de conocimientos, saberes y validación del otro.	Investigación Saber y conocimiento Educación popular
NyN	2013	34	Educación superior intercultural: en busca de la universidad intercultural*	Medina, R.	Analiza surgimiento de universidades interculturales en medio del contexto contemporáneo capitalista. Presenta injerencia del pensamiento hegemónico, sobre dinámica educativa de los pueblos indígenas. Reconocimiento de las diversas epistemologías y formas de producir conocimiento propio por parte de los pueblos indígenas de América Latina.	Investigación Diversidad cultural Saber y conocimiento Indígenas

Rev	Año	No.	Título	Autor	Descripción	Categorías
EyC	2014	26	La dimensión ambiental de los saberes de la cultura afrocolombiana: una alternativa para re-pensar las relaciones con la naturaleza*	María Stella Escobar Benítez	Experiencia de aula en el marco del Proyecto Ambiental Escolar en el IED Altamira S.O. Aborda una problemática ambiental local identificada con análisis reflexivo, crítico y de debate para dicha problemática, requiere de otras formas de lectura, para ello se introduce la dimensión ambiental de los lineamientos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y se establece un diálogo de saberes no negociables.	Experiencia Diversidad Cultural Saberes

3. Saberes y representaciones en la escuela

Rev	Año	No.	Título	Autor	Descripción	Categorías
NyN	2011	30	El pensamiento científico y la formación temprana: una aproximación a las prácticas escolares en los primeros años, vistas desde la ciencia y la tecnología	Dino Segura	Pregunta qué es lo que se aprende dentro de los cinco primeros años de vida y por qué es tan importante. Siendo dichos aprendizajes relacionados con las conquistas logradas por el niño y las seguridades de lograrlo, plantea una primera aproximación acerca de lo que debería ser la escuela desde ahí	Literatura Aprendizaje primera infancia Escuela
NyN	2011	31	El doble vínculo del mundo simbólico y el lenguaje	Juan Carlos Bustos Gómez	Lenguaje como medio de interacción para establecer vínculos y construir comunidades de sentido, facilita la comprensión de los propios actos, da capacidad de control sobre los mismos y por ende, la capacidad reflexiva está fuertemente ligada al lenguaje.	Investigación Sentido Escuela Sujetos
EyC	2012	22	El desafío de la escuela contemporánea: de la sociedad del conocimiento a la sociedad del re-conocimiento	Alexander Pulido Carvajal	Formación de conocimiento desde la historia. Relación saber-conocimiento en el espacio escolar y una apuesta por el Re-conocimiento de los saberes de los sujetos que participan de la escuela	Literatura Saber y conocimiento Subjetividades
EyC	2012	22	Saberes y conocimientos en la educación. Un rastreo por los informes de la UNESCO de Jacques Delors y Edgar Morin	Yebrail Castañeda Lozano	Las concepciones del conocimiento y saber dadas por UNESCO que ha incorporado Colombia y evidencia: en la básica y media, conocimientos lo mundial hacia la formación ciudadana; en superior competencias epistémicas; con vacío de estrategias conocimiento del ser interior	Literatura Saber y conocimiento Escuela Ser
EyC	2012	23	Aprendizajes y capacidades fundamentales: claves de un nuevo escenario educativo	Horacio Ferreyra y Silvia Vidales	Capacidades cognitivas y socioafectivas para una formación integral. Sugiere proyectos curriculares y pedagógicos pertinencia de los saberes para crecimiento de sujetos y comunidades	Literatura Saber y conocimiento Subjetividades

Rev	Año	No.	Título	Autor	Descripción	Categorías
EyC	2012	23	El horizonte humano: un saber necesario en tiempos de crisis *	Hernán Riveros e Ingrid Sánchez	Construcción de saberes a escala de “especie humana”, de reflexiones emanadas de seis experiencias de aula en formación en Derechos Humanos en primera infancia, en el marco posmoderno y dirigidas al desarrollo del ser	Experiencia Saber y conocimiento Ser
EyC	2012	23	La Cartografía Social: mensajera de experiencias pedagógicas para la formación de una cultura en Derechos Humanos	María Helena Ramírez Cabanzo	Interpretaciones de emociones, actitudes, formas de comunicación, relaciones interpersonales de los estudiantes que habitan un territorio, para orientar proyectos de vida a comprender los Derechos Humanos.	Experiencia Saber y conocimiento Ser
EyC	2012	22	Relaciones de saber y conocimiento en la escuela desde la investigación como estrategia pedagógica (IEP)*	Luz Estela Hernández	Experiencia de los estudiantes con cultura muisca del territorio y la reflexión posterior sobre sus <i>aprendizajes</i> permitió conciencia del mismo. Los docentes se enfrentan a estas iniciativas de estudiantes y se ve enriquecida su práctica porque se cuestionan.	Experiencia Saber-conocimiento Investigación de docentes
NyN	2012	32	Cuerpo, escuela y sociedad en la construcción de imagen corporal	Pérez, M.	Destaca la construcción de la noción de imagen corporal, involucrando temáticas de contexto, ópticas propias, ajenas y mixtas, iniciando con referentes contextuales e históricos a propósito del cuerpo y la forma como se filtra su concepto social y cultural en la escuela	Literatura Sentidos Cuerpo
NyN	2013	35	El pensamiento de niños, niñas y adolescentes colombianos sobre lo indígena	Guido, P., Jutinico, M. y Sandoval, B.	Hallazgos proyecto de investigación: Imágenes del “Otro”, un estudio desde el pensamiento cotidiano, para analizar la estructura y los contenidos de las Representaciones Sociales de niños	Investigación Saber y conocimiento Indígena Niños
EyC	2015	28	Universo simbólico y pedagogía deconstructiva: un camino para el empoderamiento y la construcción de autonomía*	Jairo Guillermo Hoyos Gutiérrez	Experiencia desarrolla aprendizajes basados en el reconocimiento de sí mismo y el reconocimiento del otro, desde la revisión de modelos de formación no formal.	Experiencia Sujetos Reconocimiento

4. Conocimiento, sujetos y TIC

Rev	Año	No.	Título	Autor	Descripción	Categorías
NyN	2012	32	Ciencia y tecnología en Colombia. Implicaciones para la educación	Arias, D.	Expone los recientes debates en torno a la regulación de los derechos de autor en la internet, en el contexto del llamado capitalismo cognitivo y los compromisos del país con el gobierno de los Estados Unidos. Identifica el papel asignado a la educación y la escuela en esta dinámica.	Literatura Saber y conocimiento TIC Capitalismo

Rev	Año	No.	Título	Autor	Descripción	Categorías
EyC	2012	22	Hipertexto e interdisciplinariedad: un camino para construir los saberes del futuro*	Hernán Javier Riveros Solórzano	Hipertextualidad, creación digital como estrategia educativa para permitir escenarios escolares de diálogo conocimientos que demanda la sociedad, interés de estudiantes y alfabetización crítica digital	Experiencia Saber y conocimiento TIC Escuela
EyC	2012	23	Los saberes tecnomediados de niños, niñas y jóvenes de hoy: entre lo online y lo offline del mundo de la vida*	Ana Brizet Ramírez Cabanzo	Nuevas formas de aprendizaje y comunicación mediados por la tecnocultura, y nuevas concepciones de niños y jóvenes. Invitar a la escuela a hacer una convergencia entre lo digital y la vida cotidiana para descubrir nuevas gramáticas	Literatura Saber y conocimiento
EyC	2013	25	Experiencia: Entre tabletas, tintas, redes y tecnomediaciones: laberintos de la escuela por explorar*	Ana Ramírez, Fernando Aranguren y Hernán Riveros	Analiza propuestas que desarrollan los maestros del Distrito Capital para potenciar en niños y jóvenes, saberes, narrativas y prácticas que parten de usos y apropiaciones diversas de las tecnologías de la información y la comunicación.	Experiencias aula TIC Maestros Saberes Narrativas
EyC	2013	25	Aprendizaje transmedia en la era de la convergencia cultural interactiva	Juan Carlos Amador	Relaciones entre el fenómeno transmedia y el aprendizaje en los niños y niñas contemporáneos; partiendo del presupuesto de Jenkins (2008), en el que la transmediación se inscribe en la convergencia mediática y tecnológica. Implicaciones pedagógicas, para fomentar aprendizajes en los niños y niñas.	Literatura TIC Estudiantes Saber

Anexo E. Relación artículos. Tendencia Maestros

1. El lugar del maestro

Rev	Año	No.	Título	Autor	Descripción	Categorías
EyC	2010	19	Lecciones aprendidas de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina.	Javier Murillo	Resume y analiza los resultados de los estudios sobre eficacia escolar, el maestro es pieza clave para lograrlo, desde la formación permanente de los maestros	Literatura Formación maestros Calidad
EyC	2010	19	Hacia un acuerdo nacional para mejorar la calidad de la educación básica y media en Colombia	Julián De Zubiría	Los resultados de las pruebas estandarizadas son malos, analiza los factores asociados y la escuela y maestros como pieza clave para mejorar la calidad en el <i>aprendizaje escolar</i>	Literatura Calidad Formación maestros
EyC	2010	19	Estudios de factores asociados a la calidad de la educación escolar de Bogotá	Luis Muñoz	Señala los factores asociados a la calidad educativa en Colombia y estrategias para mejorar, maestro y su formación permanente clave para el <i>aprendizaje</i>	Literatura Calidad Formación de maestros
EyC	2014	27	Políticas públicas integrales e intersectoriales para el desarrollo de la profesión docente: un tema pendiente en América Latina	Magaly Robalino Campos	Releva el papel clave de los docentes en los cambios educativos como autores y protagonistas, ampliando su territorio de incidencia y corresponsabilidad del aula al campo de la política educativa, del aprendizaje de los estudiantes a la activa participación en las decisiones sobre educación y sobre su propio trabajo profesional.	Investigación Formación maestros Profesión docente
EyC	2014	27	El educador personalizado: capacidades básicas y mundo de relaciones	Luis Eduardo Ospina	Educación personalizada y con aplicabilidad en el espacio escolar, para plantear la importancia del educador personalizado como agente de cambio educativo.	Literatura Profesión docente
EyC	2015	29	El maestro y la maestra, como productores de saber y conocimiento, refundamentan el saber escolar en el siglo XXI*	Marco Raúl Mejía	Maestros como productores de saber y conocimiento, se ven en la obligación de reformular críticamente su manera de ser docentes aquí y ahora, en un mundo globalizado que se transforma y que al hacerlo implica modificaciones profundas en los procesos inherentes a las prácticas disciplinares y las profesiones.	Investigación Maestros Saber y conocimiento
EyC	2015	29	La identidad profesional del profesor en educación secundaria. El posicionamiento político en la función del maestro.	Francisco Gómez, Elizabeth Niño	Explora el posicionamiento político del profesor en la educación secundaria. Entrevista semiestructurada a 20 profesores de dos campos disciplinares, Ciencias Sociales y Matemáticas, sobre las atribuciones asociadas a la función profesional, encontrando que existen dos	Investigación Lugar docente

Rev	Año	No.	Título	Autor	Descripción	Categorías
					formas en común para entender la actividad: como formadores y orientadores.	
EyC	2015	29	Un proceso de sistematización del trabajo de directores de práctica pedagógica: Algunas reflexiones desde la formación docente.	Julio César Arenas, Jenny Bermúdez, Yamith Fandiño	Sistematización de la naturaleza y del alcance de la labor de los directores de práctica pedagógica en una licenciatura en lenguas. Permite reflexionar sobre las concepciones, las actuaciones, los roles y los retos que surgen de las diversas funciones asumidas por los directores de práctica al actuar como intermediarios entre la academia y la realidad escolar.	Investigación Sistematización Lugar docente

2. Investigación sobre el docente

Rev	Año	No.	Título	Autor	Descripción	Categorías
NyN	2010	29	Elementos para la formulación de una dimensión comunicativa del estilo de enseñanza	Ángela Camargo y Christian Hederich	Analiza la dimensión comunicativa de la actividad educativa y su utilización como base para la formulación de estilos comunicativos del profesor en el aula.	Investigación de docentes Comunicación
EyC	2010	19	Innovación pedagógica en dificultades de aprendizaje en lectura, escritura, oralidad y matemáticas. Concepciones de profesores frente al tema de dificultades de aprendizaje	Luisa Acuña, Geidy Ortiz, Liced Zea, Yolanda Blanco, Fanny Blandón	Concepciones de los docentes frente a las dificultades de aprendizaje para ofrecer alternativas de actualización docente en el tema y necesidades identificadas. Concepción constructivista en los docentes principalmente. Centrado en el <i>aprendizaje</i>	Investigación de docentes Pensamiento docente
EyC	2011	20	El desarrollo de conocimiento didáctico del contenido en profesores de ciencias noveles y expertos a partir de la inmersión en equipos colaborativos de trabajo.	Carlos Mosquera, María Sánchez, Carlos Solano	Compara las concepciones docentes sobre la didáctica de las ciencias en recién graduados frente a expertos y los cambios que tienen después de una experiencia de colaboración docente en equipos de reflexión sobre la práctica. Finalidad, mejorar el programa de formación inicial de docentes de ciencias	Investigación de docentes
EyC	2011	21	Alteridad, diversidad cultural y enseñanza de las ciencias: perspectivas de los profesores(as)*	Adela Molina y Lyda Mojica	Encuentra cuatro categorías desde las cuales los docentes se ubican y hacen su práctica pedagógica frente a la alteridad y la enseñanza de las ciencias	Investigación de maestros Diversidad cultural Conocimiento y saber
NyN	2011	31	El control de la profesión docente: algunos apuntes y análisis	Robinson Roa Acosta	Destaca elementos que ayudan a analizar las fuerzas que controlan la profesión docente, la manera como su conocimiento es visto y controlado desde entes externos a la práctica de enseñanza. Se crítica el hecho	Investigación de maestros Profesión docente

Rev	Año	No.	Título	Autor	Descripción	Categorías
					de creer que la normatividad y teoría definen y hacen funcional la acción profesional del profesor.	
EyC	2012	22	Relaciones de saber y conocimiento en la escuela desde la investigación como estrategia pedagógica (IEP)*	Luz Estela Hernández	Experiencia de los estudiantes con cultura muisca del territorio y la reflexión posterior sobre sus <i>aprendizajes</i> permitió conciencia del mismo. Los docentes se enfrentan a estas iniciativas de estudiantes y se ve enriquecida su práctica porque se cuestionan.	Experiencia Saber-conocimiento Investigación de docentes
EyC	2012	23	Una visión crítica de la enseñanza de las ciencias: conversando con la profesora Sandra sobre la diversidad cultural y sus perspectivas educativas.*	Adela Molina Andrade	Indaga concepciones de los profesores y la forma como ellas son reconocidas en el proceso de enseñanza que realizan, centra el discurso de una docente de 10 años de experiencia.	Investigación de docentes Pensamiento docente Saber y conocimiento
NyN	2012	32	Construcción de la conciencia ambiental para trabajar en y desde la escuela	Castro, D., Valencia, F. y Mendoza, J.	Aborda la investigación de un grupo de docentes sobre la información curricular ambiental que los estudiantes reciben en el aula y su relación con lo expresado en los medios de comunicación, reflexionando sobre el debate entre la enseñanza tradicional y los intereses de los estudiante	Investigación de docentes Currículo Ambiente
EyC	2013	24	Tareas con-sentido: creencias de las docentes de Jardín y Transición*	Olga Nungo y Graciela Fandiño	Pensamiento del profesor sobre el sentido de las tareas escolares como práctica pedagógica y análisis según las necesidades actuales de la niñez en edad preescolar, contextos familiares, sociales e institucionales en dos instituciones escolares	Investigación de docentes Pensamiento docente Prácticas pedagógicas
EyC	2013	24	Aproximaciones al tema de inclusión social en el marco de dos investigaciones acerca de creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado, en dos centros infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS)*	Sandra Marcela Durán Chiappe	Analiza los significados para los docentes de la inclusión, lugares teóricos se configuran sus discursos, cómo asumen la diferencia, enmarcadas en dos proyectos de investigación desarrollados desde el año 2008 con maestras de dos jardines de SED	Investigación de docentes Pensamiento docente Inclusión
NyN	2013	34	Representaciones sociales que tienen docentes del IPN, Escuela Maternal y UPN, en torno a la didáctica*	Castro, J., García, N., Hernández, A., Marroquín, D. y Rodríguez, E.	Indaga sobre Representaciones Sociales (RS) frente a la didáctica, dada la distancia del concepto en las instituciones y en las prácticas que allí se realizan	Investigación de docentes Saber y conocimiento Didáctica
NyN	2014	36	De la práctica al saber: estilos de enseñanza en contexto*	Fray Martínez y Felipe Villalba	Investigación del Centro de Lenguas de la UPN, para dar respuesta a interrogantes vinculados al quehacer docente en sus espacios de aula; con el fin de resaltar la voz del profesorado (estilos de enseñanza y experiencias exitosas), tomados como lineamientos	Investigación de docentes Saber y conocimiento Aula

Rev	Año	No.	Título	Autor	Descripción	Categorías
					otros procesos académicos.	
NyN	2014	36	¿Qué hay detrás de la profesión de educar? Un amor a la vida	Tany Fernández y Francisco Bernal Sarmiento	Significado de la profesión de educar y sensibilizar a futuros educadores. Reflexión de las habilidades y virtudes que posibilitan una buena docencia. Sentido cuando realiza su quehacer pedagógico a partir de la entrega incondicional a sus estudiantes.	Literatura Deber ser docente
NyN	2014	37	Naturaleza y sentido del trabajo del maestro y la maestra en el siglo XXI Anotaciones para contribuir al debate sobre el estatuto docente	Marco Raúl Mejía J.	Lugar del maestro en la reconfiguración social, tipo de trabajo que realiza. Analiza asuntos consustanciales al trabajo del maestro que transforman concepción del docente y modifican su actuación	Literatura Maestros en sociedad
EyC	2015	29	El diseño de “Mova, Centro de Innovación del Maestro”: Un ejercicio colectivo desde los saberes de los maestros, las maestras y otros agentes educativos*	Lina Quintana, Lía Córdoba, Jorge Escobar	Describe el papel de maestros, maestras y otros profesionales en la construcción de “Mova, Centro de Innovación del Maestro”. Ofrecieron su experiencia, prácticas pedagógicas y sentido crítico y colectivo para generar diálogos reflexivos, con colegas	Investigación de docentes Saber y conocimiento
NyN	2015	38	La incomodidad de ser maestro en Colombia	Israel González	Reflexión de la cotidianidad escolar sobre incomodidades que se vivencian en la escuela y en la sociedad, que afectan el quehacer cotidiano del maestro, dentro y fuera del centro educativo	Literatura Lugar Maestros

3. Formación docente

Rev	Año	No.	Título	Autor	Descripción	Categorías
EyC	2011	20	Formar docentes en tiempos de equivalencias generalizadas.	Mariano Narodowski	Cambios culturales en la historia y sus implicaciones para la escuela, y por ende los cambios para la formación inicial docente para responder a tales cambios	Literatura Formación docente
EyC	2011	20	Formación dentro y fuera de la escuela. Antítesis o síntesis.	Charo Barrios, Bonifacio Jiménez	Reflexión sobre la formación de docentes en todos los niveles, crítica a las diferencias formación y el escenario real escolar. Tránsito a la formación permanente	Experiencia Formación docente
EyC	2011	20	La subjetividad del maestro en Colombia: La tensión entre la formación institucional y las prácticas de formación (1960-2002).	José Raúl Jiménez	Analiza la formación de maestros desde la estructura curricular y le caracteriza como un transmisor de conocimientos disciplinares y pedagógico, a quien se le niega su autonomía como sujeto y profesional creador de su práctica	Literatura Formación docente

Rev	Año	No.	Título	Autor	Descripción	Categorías
EyC	2011	20	La formación de educadores infantiles en la Universidad de Pamplona: Análisis de una experiencia significativa.	Claudia Peña y Yamile Durán	Caracteriza la reflexión sobre la práctica pedagógica de educadores infantiles de la U. Pamplona dirigidos a un profesional competente sobre desarrollo infantil y propositivos de experiencias <i>aprendizaje</i> intra y extraescuela	Investigación Formación docente
NyN	2011	30	Los egresados normalistas en Antioquia: institución formadora, maestros y región	Alzate, M y otros	Análisis de las relaciones de los egresados normalistas con sus regiones, tomando el compromiso de las instituciones formadores de maestros, frente a la preparación de educadores con capacidad de gestión social y cultural desde su accionar pedagógico, en contextos rurales y urbano marginales	Investigación de docentes Formación de docentes
NyN	2012	32	Red de maestros en educación ambiental: un espacio de formación de formadores en Bogotá, Colombia	Zamudio, C.	Indaga concepciones de los maestros sobre ambiente, educación ambiental y problemática ambiental, para, a partir de estas representaciones, establecer una línea de base y diseñar e implementar una estrategia metodológica de formación docente.	Investigación de docentes Ambiental Formación docentes
EyC	2012	22	La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos*	Graciela Bolaños y Libia Tattay	Historia del trabajo educativo del CRIC con educación propia para la reivindicación étnica. Formación de maestros para esta educación y vínculos con la investigación pedagógica	Experiencia Diversidad cultural Educación popular
NyN	2013	35	La formación de los docentes en competencias éticas	Ormart, E. y Brunetti, J	El artículo busca presentar la diferenciación entre ética, moral y deontología profesional del docente. Luego plantea las modalidades que adopta la presencia de la ética en la formación docente que excede la presentación disciplinar deontológica.	Literatura Formación de docentes Ética
NyN	2013	35	Procesos argumentativos de profesores de ciencias. Una propuesta pedagógica centrada en la experimentación y fundamentada en reflexiones acerca de la naturaleza de las ciencias*	Restrepo, M., Guzmán, J. y Romero, Á.	Fundamentos teóricos y las contribuciones pedagógicas de una propuesta de cualificación de profesores de ciencias. Incentivar argumentación de explicaciones en relación con experimentación cualitativa y exploratoria, como construcción de conocimiento opuesta a prácticas verificacionistas e instrumentalistas	Investigación de maestros Formación de maestros Saber y conocimiento
EyC	2013	24	Reflexiones en torno a la investigación sobre el desarrollo de la lengua materna en la primera infancia y su incidencia en los procesos de formación de maestros en la Universidad Pedagógica Nacional*	Claudia Rincón y Martha Sierra	Reflexiones de las prácticas de enseñanza en la primera infancia que potencian el desarrollo de la lengua materna. Su incidencia en la formación de maestros, en el Proyecto Curricular de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)	Investigación Formación maestros
EyC	2013	24	El arte en los jardines infantiles de Bogotá: una experiencia	Santiago Barbosa y José Ignacio	Experiencia, entre 2008 y 2012, del trabajo de formación a maestras de jardines infantiles de la	Experiencia Formación docente

Rev	Año	No.	Título	Autor	Descripción	Categorías
			de formación y acompañamiento a maestras de Educación Inicial*	Galeano	Secretaría Distrital de Integración Social de Bogotá, en relación con el arte en la educación inicial	
EyC	2013	24	Diversidad cultural en la primera infancia: un reto educativo en contextos urbanos*	Andrea Muñoz Barriga	Diversidad en la educación para la primera infancia en contextos urbanos, como reto para maestros con la necesidad de ofrecer alternativas formativas a los grupos minoritarios, en un ciclo vital de desarrollo para la construcción de identidades.	Literatura Diversidad cultural Infancia Formación docente
NyN	2014	37	El saber pedagógico: entre las maestrías de profundización y las maestrías de investigación*	José Dario Herrera	Reflexiones en torno al saber pedagógico, su configuración desde los discursos, la teoría, la investigación y la práctica. El papel de los maestros en la construcción de dicho saber.	Investigación Formación docente Saber y conocimiento
NyN	2014	36	La pedagogización de la investigación en la Educación Superior	Zaida Liz Patiño Gómez	Sentido de la formación en investigación en la Educación Superior. Responde a cuestiones sobre cuáles son las características de la función de investigación de la universidad en la “sociedad del conocimiento” y relación con docencia y extensió	Literatura InvestigaciónEdu superior Formación maestros
EyC	2014	27	Paradigmas y tendencias en la Política Pública Educativa y la reglamentación del ejercicio de profesor e investigador	Paulo Alberto Molina Bolívar	Analiza tres paradigmas relacionados con los sistemas de educación superior, la carrera y el escalafón del profesor e investigador, que derivan en tendencias de política pública educativa. Aportes para elaborar una propuesta reglamentaria de la carrera docente	Literatura Formación docente Política educativa
NyN	2015	39	Viajes y encuentros pedagógicos como experiencias de formación de maestros	María del Pilar Unda	Los viajes como alternativa de formación sobre la riqueza pedagógica de las prácticas pedagógicas visitadas, a partir de los relatos elaborados por los maestros que participaron como viajeros en el marco del proyecto realizado entre el IDEP y la UPN, durante el primer semestre de 2015.	Experiencia Formación docente Diálogos maestros
NyN	2015	39	Formación de maestros(as) en América Latina: algunos problemas y perspectivas para este tiempo	Alejandra Birgin	Desafíos de la formación docente: la relación entre la ampliación de la agenda de derechos, los discursos públicos que se producen y circulan acerca de quienes enseñarán a nuestros alumnos/as y la cuestión del lugar de lo regional como problema pedagógico y político.	Literatura Formación maestros
NyN	2015	39	Formación inicial de docentes de lenguas extranjeras	Carlo Granados	Reflexión de la formación inicial de docentes de inglés como lengua extranjera, con base en las problemáticas relacionadas con el bilingüismo en América Latina, ISugiere un replanteamiento de la formación inicial de docentes a partir de una pedagogía intercultural crítica.	Investigación Formación maestros
NyN	2015	39	Formación de maestros(as) en América Latina Encuentro de rectores(as) y	Odemaris Vera	Expone en el encuentro de rectores(as) y directivos(as) académicos(as) realizado acerca de la formación de	Encuentro Formación maestros

Rev	Año	No.	Título	Autor	Descripción	Categorías
			directivos(as) académicos(as) Octubre 5 y 6 de 2015 Bogotá - Colombia		maestros(as) en América Latina	AL

4. Experiencias pedagógicas y didácticas

Rev	Año	No.	Título	Autor	Descripción	Categorías
NyN	2010	28	Animales peligrosos que ayudan a escribir	Ruby Arias Cadena	Experiencia de construcción de textos para mejorar la capacidad descriptiva de estudiantes de primaria con una propuesta didáctica y pedagógica claras, preestablecidas.	Experiencia didáctica Lecto-escritura Educación básica
NyN	2010	28	Matemáticas, resolución de problemas, TICs, aula especializada*	Nivia Yela Caicedo	Estrategia de un aula especializada de matemáticas como propuesta alternativa para la enseñanza fundamentada en la resolución de problemas, introduciendo TIC.	Experiencia Matemáticas Saber y conocimiento
NyN	2010	28	Una experiencia de análisis literario enfocado hacia la animación a la lectura	Susana Mariño	Experiencia con estudiantes de quinto grado para promover el disfrute de la lectura, partiendo de una comprensión completa y profunda	Experiencia Lectura
NyN	2010	28	De cuentos y cuentarios. Una alternativa metodológica para abordar un tipo de narración	Diana Paola Pallares Herazo	Propuesta didáctica con actividades en orden creciente y secuencial que anima a la producción oral, escrita y/o pictórica por parte de los estudiantes de grado segundo	Experiencia Lectura y escritura
NyN	2010	28	Impacto de las Comunidades de Aprendizaje en estudiantes de preescolar	Ricardo Pulido, Adriana Tabares y Cindy Castillo	Muestra el impacto de la aplicación de la metodología de las comunidades con la posibilidad de rastrear y analizar cómo aprenden los Estudiantes, y cómo la metodología impacta en sus procesos de aprendizaje.	Trabajo grado Experiencia pedagogía
NyN	2011	30	Las relaciones aditivas en un aula integrada: el caso de la deficiencia auditiva*	Elizabeth Torres Puentes	Examina las relaciones aditivas bajo la teoría de Gerard Vergnaud, construidas por un grupo de niños sordos y oyentes en el contexto de un aula integrada. Analiza las relaciones por medio de problemas de tipo verbal por parte los estudiantes y el rol del maestro de matemáticas de niños sordos.	Experiencia Inclusión Discapacidad
NyN	2011	30	El aprendizaje de las ciencias sociales en escenarios urbanos. Proyecto de aula "Marcando pasos en nuestra ciudad, Barranquilla"	Eliseo Cortina Grau	Propuesta pedagógica para conocer los entornos y la ciudad de la institución educativa por parte de los estudiantes y motivar con experiencias extracurriculares por fuera del aula	Experiencia Entornos Extraescuela

Rev	Año	No.	Título	Autor	Descripción	Categorías
NyN	2011	31	Aromas y sabores de clase de química	Claudia Chanchi, Alfonso Ramírez y Miguel Hugo	Recoge la experiencia de la investigación inicial sobre el papel desempeñado por los estudiantes y profesores en el desarrollo de la cultura científica en las clases de química en la educación media.	Experiencia Aula Ciencia
NyN	2011	31	Arte y efecto	Marcela Segura, Pedro Gómez, José Carreño y Diana Álvarez	Reflexiona sobre la experiencia de la Escuela Pedagógica Experimental	Reflexión experiencia Escuela
EyC	2012	22	Hipertexto e interdisciplinariedad: un camino para construir los saberes del futuro*	Hernán Javier Riveros Solórzano	Hipertextualidad, creación digital como estrategia educativa para permitir escenarios escolares de diálogo conocimientos que demanda la sociedad, interés de estudiantes y alfabetización crítica digital	Experiencia Saber y conocimiento TIC Escuela
EyC	2012	23	El horizonte humano: un saber necesario en tiempos de crisis*	Hernán Riveros e Ingrid Sánchez	Construcción de saberes a escala de “especie humana”, de reflexiones emanadas de seis experiencias de aula en formación en Derechos Humanos en primera infancia, en el marco posmoderno y dirigidas al desarrollo del ser	Experiencia Saber y conocimiento Ser
EyC	2012	23	La clase de ciencias naturales y el desarrollo de competencias para la vida en la escuela"	Marisol Roncancio López	Rastreo de la habilidades para la vida que se desarrollan y fortalecen en las clases de ciencias naturales, a través de la referencia a una experiencia de aula	Experiencia Ser-vida Ciencias
EyC	2013	24	Recuperación de la experiencia pedagógica del jardín infantil “La Carreta”*	Carolina Pedroza y Sonia Téllez	Recoge el saber y experiencia de una propuesta de trabajo pedagógico para la primera infancia desarrollada por más de 25 años. Docente como un sujeto que sabe y moldea su práctica	Experiencia Saber y conocimiento Maestros-saber
EyC	2013	25	Experiencia: Entre tabletas, tintas, redes y tecnomeditaciones: laberintos de la escuela por explorar*	Ana Ramírez, Fernando Aranguren y Hernán Riveros	Analiza propuestas que desarrollan los maestros del Distrito Capital para potenciar en niños y jóvenes, saberes, narrativas y prácticas que parten de usos y apropiaciones diversas de las tecnologías de la información y la comunicación.	Experiencias aula TIC Maestros Saberes Narrativas
NyN	2013	34	Filosofía para niños: un proyecto para la formación del sujeto ético-político en la escuela	Amézquita, M.	Programa de Filosofía para Niños (FpN) hacia la formación del sujeto ético-político en la escuela, a partir de la experiencia desarrollada por la docente-investigadora en la Institución Educativa San Mateo	Experiencias Aula Sujeto
NyN	2013	35	Las representaciones gráfico-geométricas del Teorema de Pitágoras en un aula inclusiva*	Galvis, S., González, R. y Torres, E.	Estrategias de representación gráfico- geométrica respecto al teorema de Pitágoras, usadas por un grupo de estudiantes videntes e invidentes del grado séptimo. Construyeron Secuencia Didáctica	Experiencia Inclusión Matemáticas

Rev	Año	No.	Título	Autor	Descripción	Categorías
NyN	2014	36	El bilingüismo en la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia: experiencias pioneras en la clase de ciencias con estudiantes de pregrado	John Eduard Barragán Parra, Luis Alejandro Moreno Sanguino	Experiencia uso de segunda lengua para la enseñanza de la física; el ejercicio tuvo lugar en el curso con estudiantes de IV sem de la Licenciatura en Física.	Experiencia Educación superior
EyC	2014	26	Convivencia en la escuela, desafíos en un contexto de globalización, multiculturalismo y estandarización en medio de la diversidad*	Juli Castiblanco María López, y Jaime Valenzuela	Analiza las habilidades de convivencia de estudiantes de la Escuela Pedagógica Experimental, y encuentra la importancia del rol de la escuela y la familia en la formación de generaciones capaces de convivir en medio de la diversidad.	Experiencia Maestros Convivencia Estudiantes
NyN	2014	37	Libertad como fin educativo que transforma la práctica de un aula llanera	Diana Gamboa y Yohanna Nieto	Práctica educativa en un aula de grado primero en Villavicencio, que articula fines y acciones para experiencias de libertad cotidianidad escolar.	Experiencia Libertad
NyN	2012	36	El CEDEPCI. Una propuesta para incentivar el pensamiento científico en la escuela	Jhon Alexander Rico Quintero, Leonardo Tovar Bernal	Propuesta desarrollada en el Colegio Las Violetas I.E.D., de la localidad quinta (Usme) de Bogotá. Propone, una reflexión sobre la importancia de estas iniciativas y las dificultades que enfrenta en la escuela.	Experiencia Investigación Aprendizaje
EyC	2015	28	Del cuerpo a la corporeidad	Fredy González	Tránsito conceptual y práctico que surge en el contexto de la creación de la pieza performática "La nave de los locos", creada en la escuela por un grupo de estudiantes de educación media privada Bogotá. Búsquedas dramáticas de este tipo de acciones performáticas en donde la escuela es objeto de indagación y creación.	Experiencia pedagógica Arte
EyC	2015	28	Hic et nunc: el cuerpo en la educación. Una experiencia de teatro en el aula para el aquí y el ahora"	Adelaida Corredor Torres	Experiencia de formación teatral en educación básica y media en un colegio distrital de integración, que buscó establecer la "territorialidad del cuerpo" para promover la dignidad del individuo	Investigación por docentes Experiencia pedagógica
EyC	2015	28	Teatro y memoria histórica. El caso de la obra Golpe de suerte del grupo La Candelaria"	María Teresa Vela Mendoza	Llamado a los educadores, cultores y gestores culturales a comprender su labor como un acto político y una responsabilidad para con su entorno, con dos ejemplos que podrían permitir el desarrollo de puentes entre la educación artística, la gestión cultural y los campos del conocimiento que no son relacionados habitualmente.	Experiencia pedagógica Arte Cultura
EyC	2015	28	Universo simbólico y pedagogía deconstructiva: un camino para el empoderamiento y la construcción de autonomía*	Jairo Guillermo Hoyos Gutiérrez	Experiencia desarrolla aprendizajes basados en el reconocimiento de sí mismo y el reconocimiento del otro, desde la revisión de modelos de formación no formal.	Experiencia Sujetos Reconocimiento

Rev	Año	No.	Título	Autor	Descripción	Categorías
EyC	2015	29	Comunidades descentralizadas de formación en el uso de TICS: La creación de la página Web institucional del Colegio Fabio Lozano Simonelli."	Sandra Cárdenas, Alexandra Sierra, Boris Rocha y Wilson Gutiérrez	Experiencia resultado de la creación de la página Web institucional del Colegio Fabio Lozano Simonelli IED, llevada a cabo por directivos, administrativos, docentes y estudiantes.	Experiencia pedagógica Participación
EyC	2015	29	La calle no se dobla por la esquina sino por el centro: del agua y el territorio	Fabiola Moreno	Experiencia que comienza en el aula de clase, estudiantes referían problemas contextuales, problemáticas cercanas relativas a los procesos de degradación ecológica en a la localidad de San Cristóbal	Experiencia aula Ambiente
EyC	2015	29	El aula multidéficit: Una apuesta por la inclusión como alternativa educativa para el proyecto de vida de los estudiantes sordos con discapacidad asociada del Colegio Isabel II. IED*	Camila Hernández y Marco Cárdenas	Experiencia pedagógica, propuesta en el marco de la inclusión educativa y el enfoque diferencial, denominada "Aula multidéficit", la cual involucra niñas y niños sordos con discapacidades asociadas	Experiencia Inclusión
EyC	2015	29	"La investigación como estrategia pedagógica en la Guajira, desde una perspectiva de la inclusividad y diversidad como nuevo paradigma para el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias."	Carlos Alfaro Camargo	Estrategia pedagógica en Ondas, permite motivación hacia el aprendizaje y posibilita que el estudiante tenga acceso a múltiples escenarios de enseñanza, desarrollando habilidades, destrezas y competencias, que parten de su interés y del contexto en el que se inscribe, un aula que motiva es aquella en la que surgen las experiencias pedagógicas más exitosas del país.	Experiencia Estudiantes Investigación
EyC	2015	29	Si mi entorno quiero conocer, leyendo y escribiendo más fácil es	Laura Liliana Sánchez Sánchez	Proyecto de investigación-acción con niños del grado primero, del Centro Integral José María Córdoba, IED, Bogotá. Indaga sobre estrategias pedagógicas que facilitarían la comprensión y producción textual	Experiencia pedagógica
EyC	2015	38	La educación ambiental en la escuela pedagógica experimental: hacia una versión pedagógica de la economía azul	Monica García, Dino Segura, Vanessa Diaz	Relación EPE en el ámbito de lo ambiental y planteamientos de Gunter Pauli (2011), Reflexión sobre pertinencia de una transformación profunda del sistema educativo que valore no solo la necesidad de pensar en los problemas del contexto, sino también, la importancia de formar a ciudadanos que cuestionen los procesos de homogenización cultural y biológica imperantes en la actualidad.	Experiencia pedagógica Ambiental Ciudadanía
EyC	2015	38	Colegio Pablo Neruda IED: A 15 años de la implementación de las competencias investigativas. De la resistencia a la complacencia	Luz Stella Cañón, Mónica Rocío Barón	Experiencia pedagógica en Colegio Pablo Neruda, relacionada con la formación de estudiantes de educación básica y media, para dar el paso a la superación del conocimiento descontextualizado y desarticulado de la realidad Tecnológica y de los	Experiencia Investigación Enseñanza

Rev	Año	No.	Título	Autor	Descripción	Categorías
					estudiantes	
EyC	2015	38	Del “no aprendí nada” al “hacerse escuchar”. La construcción de subjetividades políticas y ciudadanías en una institución escolar de Bogotá	Luis Felipe Caballero Dávila	Etnografía sobre la formación de las subjetividades políticas de dos estudiantes en una institución escolar caracterizada por una cultura política escolar autoritaria. Cómo, porqué y qué tipo de subjetividades políticas y ciudadanías se están dando en los jóvenes que participan de los distintos proyectos de formación ciudadana en la escuela.	Experiencia Ciudadanía Socio-política Estudiantes Sujetos
NyN	2015	38	Los pobres son perezosos: reflexiones y ruptura de imaginarios escolares sobre el desplazamiento	Juan David Luján, Patricia Fernández	Ejercicio reflexivo de 2013 EPE en torno al tema del desterramiento forzado en Colombia. Exploración de temáticas relacionadas con la realidad colombiana y tuvo como finalidad realizar una puesta en escena acerca del tema por parte de un grupo de jóvenes entre los 12 y 14 años de edad.	Experiencia escuela Socio-político
NyN	2015	39	Facebook y Youtube: tecnologías del aprendizaje y el conocimiento para el fortalecimiento de la competencia comunicativa en la clase de lengua castellana	Leidy Garay Álvarez, Luisa Fernanda Acuña Beltrán	Determinar de qué forma el uso de Facebook y YouTube fortalece la competencia comunicativa de los estudiantes del ciclo 5 (grados décimo y undécimo) de la jornada tarde del Colegio Saludcoop Norte I.E.D., en la clase de lengua castellana.	Experiencia Enseñanza aprendizaje TIC Competencias
NyN	2015	39	Gepettas y pinochos: por el sueño de ser niños de verdad	Tatiana Escorcía, Luz Fajardo y Luz Trujillo	Experiencia pedagógica a través de la cual los niños y niñas inspiraron en las maestras un camino por transformar la escuela. Empoderamiento de la primera infancia como constructor de su aprendizaje en pro del desarrollo de sus competencias comunicativas, matemáticas y ciudadanas.	Experiencia pedagógica Primaria Competencias
NyN	2015	39	Experiencia de innovación: “Club de astronomía Orión: el conocimiento del universo al alcance de tus manos”	Liliana Gavilán, Elizabeth Hernández, Luz López y Pedro Rivera	Experiencia de creación club que vincula a un grupo de maestros, niños y jóvenes con un interés común, el estudio de la astronomía. Ambiente de aprendizaje colaborativo entre sus integrantes sin desligarla del contexto académico, haciéndola atractiva a los estudiantes.	Experiencia Participación Aprendizaje colaborativo
NyN	2015	39	Aventura Tecnológica. Experiencia de la Institución Educativa Ricaurte	Andrea Milena Gallo Lozano	Experiencia de la Institución de Soacha donde directivos, maestros y estudiantes dejar atrás las metodologías tradicionalistas para explorar nuevas formas de enseñar y aprender, en el intento de cumplir el reto de la sociedad colombiana	Experiencia TIC Enseñanza- aprendizaje

5. Sobre su propia práctica

Rev	Año	No.	Título	Autor	Descripción	Categorías
NyN	2012	32	La circunstancia, una oportunidad para educar	Hernández, C.	Docente sordo relata la experiencia de enseñar, mostrado altibajos y su aprendizaje.	Reflexión docente Experiencia
NyN	2012	32	El saber del maestro en contextos de diversidad socio-cultural: recuperación de las experiencias pedagógicas desde la interacción en red	Castro, G. y Hernández U.	Resultados del proyecto de investigación-acción en educación, encuentro dialógico de maestros en formación, maestros en ejercicio y formadores de maestros	Investigación por docentes
EyC	2013	24	La Formación Docente en el trabajo con el cuerpo y el movimiento en Educación Inicial	María Consuelo Martín Cardinal	Sistematización de la práctica docente e investigativa frente al lugar del cuerpo y el movimiento en la educación inicial, entendiendo al cuerpo y al movimiento como ejes centrales del trabajo pedagógico	Investigación por docentes Sistematización Práctica pedagógica
EyC	2015	28	El relato desde el cuerpo: una práctica creativa para indagar por el maestro y preguntarse por la escuela	Raimundo Villalba Labrador	En los maestros se van encarnando los discursos y las prácticas cuya reproducción define el estilo y la manera como se habita la escuela, comúnmente, desde prácticas de poder y control. Relato desde el cuerpo como práctica analítica y creativa para indagar por el maestro y preguntar por la escuela, y evidencia relaciones encarnadas en los sujetos y posibilita ver la diversidad y la diferencia, que contribuirán a pensar de otra manera la escuela.	Investigación por docentes Práctica pedagógica Educación básica
EyC	2015	29	SAMAOS: Un encuentro para la disertación del saber matemático en la escuela pública colombiana	Sandra Laiton, Magda Castellanos, Oscar Cárdenas	Describe génesis, intenciones y proyecciones del grupo de maestros "SAMAOS", colectivo pedagógico integrado por docentes de una institución distrital que explora y reflexiona alrededor del saber matemático y las prácticas de enseñanza con niños de preescolar y básica primaria.	Experiencia investigación por docentes Colectivo Educación básica
EyC	2015	29	Maestros en Colectivo. Una década de actividad pedagógica.	Maestros en Colectivo	Describe el proceso de gestación y los retos y alcances logrados por el equipo de investigación pedagógica Maestros en Colectivo, grupo constituido por docentes pertenecientes a la escuela pública y preocupado por explorar, reflexionar y proponer alternativas frente a lo que sucede en los Ambientes de Aprendizaje en el Aula.	Experiencia Colectivo Docentes Aprendizaje

