

# Educación:

Relaciones entre  
saber y cono cimiento



**Educación:**

**relaciones entre**

**saber y conocimiento**

Instituto para la Investigación Educativa  
y el Desarrollo Pedagógico, IDEP  
EDUCACIÓN

**REVISTA EDUCACIÓN Y CIUDAD N.º 23.**

**Segundo semestre. Julio - diciembre de 2012**

**Tema monográfico:**

**Educación: relaciones entre saber y conocimiento**

**ISSN 0123-0425**

*Directora* Nancy Martínez Álvarez

*Sub director Académico* Paulo Alberto Molina Bolívar

*Consejo Directivo* Clara Inés Rubiano Zornoza,  
Myriam Lucía Ochoa, Piedrahita,  
Jorge Iván González, María Cristina  
Cermeño y Óscar Sánchez Jaramillo

*Editor Invitado* Marco Raúl Mejía Jiménez

*Editor* Cooperativa Editorial Magisterio

*Asesoría Gráfica y  
diseño de portada* César Corredor + Andrea Sarmiento

*Coordinación*

*Editorial IDEP* Diana María Prada Romero

*Diseño, diagramación*

*e iconografía* Carlos Narváez + Alejandro Medina  
+ Diana Pérez

*Impresión* Subdirección Imprenta Distrital –  
DDDI

*Tiraje* 1000 ejemplares

Publicación semestral del IDEP

Subdirección Académica - Comunicación, Divulgación y  
Socialización

Correspondencia, información, canjes y suscripciones  
Avenida Calle 26 N.º. 69D-91. Centro Empresarial Arrecife.  
Torre Peatonal, Oficinas 805 – 806.  
Teléfono (57 1) 263 0594 – 263 0575 - 429 6760  
Bogotá, Colombia  
Correo electrónico: idep@idep.edu.co  
Página Web: www.idep.edu.co

Los conceptos y opiniones de los artículos son de exclusiva  
responsabilidad de sus autores y no comprometen la política  
institucional del IDEP. El Comité Editorial agradece los artículos  
enviados voluntariamente y se reserva la decisión de su  
publicación en la revista. Se autoriza la reproducción de los  
artículos citando la fuente y los créditos de los autores; se agradece  
el envío de la publicación en la cual se realice la reproducción.

Impreso y hecho en Colombia

## Contenido

**Editorial** 7-8

### Tema central

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 9-26

*Marco Raúl Mejía J.*

De la información al conocimiento; del conocimiento a la innovación.  
Una reflexión filosófica de ida y vuelta 27-42

*Nicanor Ursua*

Los saberes tecnomediados de niños, niñas y jóvenes de hoy:  
entre lo online y lo offline del mundo de la vida 43-56

*Ana Brizet Ramírez Cabanzo*

El encuentro educativo. Una experiencia dialógica-creativa-gnoseológica 57-66

*Alfredo Ghiso*

Aprendizajes y capacidades fundamentales: claves de un nuevo escenario  
educativo 67-76

*Horacio Ademar Ferreyra; Silvia Noemí Vidales*

Sistematización de saber y conocimiento en contextos de culturas orales,  
desde el Programa ONDAS de COLCIENCIAS-Chocó 77-90

*Evangelina Murillo Mena*

El horizonte humano: un saber necesario en tiempos de crisis 91-102

*Hernán Javier Riveros Solórzano; Ingrid Rocío Sánchez Paredes*

La Cartografía Social: mensajera de experiencias pedagógicas para la  
formación de una cultura en Derechos Humanos 103-116

*María Helena Ramírez Cabanzo*

¿Matemática problemática, o problemas con la matemática? 117-132

*Alberto Montalvo Castro*

### INVESTIGACIÓN

Una visión crítica de la enseñanza de las ciencias:  
conversando con la profesora Sandra sobre la diversidad  
cultural y sus perspectivas educativas 133-149

*Adela Molina Andrade*

### EXPERIENCIA

La clase de ciencias naturales y el desarrollo de competencias para la vida en  
la escuela 150-159

*Marisol Roncancio López*



## Comité Editorial

### **Adela Molina Andrade**

Doctorado en Educación, Universidad de Sao Paulo. Maestría en Educación con Énfasis en Evaluación, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciatura en Educación con Énfasis en Biología, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Filiación Laboral

Docente Universidad Distrital Francisco José de Caldas.  
Nacionalidad Colombiana.  
amolina@udistrital.edu.co

### **Rosalba Pulido de Castellanos**

Doctorado en Educación Área Ciencias Naturales, Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Biología, Universidad de Los Andes. Maestría en Dirección Universitaria, Universidad de Los Andes. Licenciatura en Ciencias de la Educación Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación Laboral

Docente de la Universidad Pedagógica Nacional.  
Nacionalidad Colombiana.  
rpulido@pedagogica.edu.co

### **Nancy Martínez Álvarez**

Magíster en Estructuras y Procesos del Aprendizaje, Universidad Externado de Colombia. Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación Laboral

Directora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.  
Nacionalidad Colombiana.  
nmartinez@idep.edu.co

### **Alejandro Álvarez Gallego**

Doctorado en Historia de la Educación y Educación Comparada, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Maestría Estudios Políticos, Pontificia Universidad Javeriana.

Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional  
Filiación Laboral  
Docente de la Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación.  
Nacionalidad Colombiana.  
rizoma.alejandro@gmail.com

### **Ruth Amanda Cortés Salcedo**

Doctorado en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Desarrollo Educativo y Social, CINDE. Especialización en Enseñanza de la Historia, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación Laboral

Investigadora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.  
Nacionalidad Colombiana.  
amandacortes2006@yahoo.es

### **Marco Raúl Mejía**

Doctorado Programa Interdisciplinar Investigación en Educación. Proyecto Interdisciplinario en Investigaciones Educativas. Maestría en Desarrollo Educativo y Social, CINDE. Licenciatura en Filosofía y Letras, Pontificia Universidad Javeriana.

Filiación Laboral.

Planeta Paz  
Nacionalidad Colombiana.  
marcoraulm@gmail.com

### **Betty Monroy Henao**

Maestría en Psicopedagogía, Universidad Pedagógica. Especialización Inteligencia Artificial, Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada en Ciencias de la Educación, especializado en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional.  
Filiación Laboral  
Docente de la Universidad Externado

de Colombiana.  
Nacionalidad Colombiana.  
ligia.monroy@uexternado.edu.co

### **Paulo Alberto Molina Bolívar**

Político Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Educación, Desarrollo Humano y Formación de Valores, Universidad Externado de Colombia.

Filiación Laboral

Subdirector Académico, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.  
Nacionalidad Colombiana.  
Pmolina@idep.edu.co

### **Gladys Jaimes de Casadiego**

Doctorado en Ciencias Pedagógicas, Universidad Central de Las Villas. Maestría en Lingüística Teórica y Formal Université de Paris VIII. Maestría en Lingüística Hispanoamericana Instituto Caro y Cuervo. Especialización en Lingüística Instituto Caro y Cuervo. Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

Filiación Laboral

Consultora IDEP  
Nacionalidad Colombiana.  
gjaimes@cable.net.co

### **Ruth Milena Páez Martínez**

Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciada en Educación Básica Primaria, Pontificia Universidad Javeriana.

Filiación Laboral

Docente Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle. Directivo Docente en un colegio del Distrito Capital.  
Nacionalidad Colombiana.  
milenapaez@yahoo.es

## Comité Científico

### **Federico Revilla**

Doctor en Filosofía y Letras (Sección Historia del Arte) Universidad de Barcelona.  
Licenciado en Ciencias de la Información (Real Decreto 1.201/1977).  
Filiación Laboral  
Miembro del “Claustro de Doctores” de la Universidad de Barcelona.  
Director del Centro de Estudios Post-universitarios. Miembro del Comité Consultivo de la Sociedad Española de Emblemática. Presidente de la Fundación Cultural de las Américas. Nacionalidad Española.  
amigos@cultuamericas.org

### **Gloria Pérez Serrano**

Doctora en CC de la Educación, Universidad Complutense de Madrid (UCM). Licenciada en Filosofía y Letras. Sección Pedagogía, UCM.  
Filiación Laboral  
Catedrática de Pedagogía Social UNED. Dirige la revista interuniversitaria Pedagogía Social y el Máster en Intervención Educativa en Contextos Sociales de la UNED. Catedrática de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla Nacionalidad Española.  
gloriaperez@edu.uned.es

### **Jaume Trilla Bernet**

Doctor en Pedagogía de la Universidad de Barcelona.  
Filiación Laboral  
Catedrático de la Facultad de Pedagogía y miembro del grupo de Investigación en Educación Moral (GEM) de la Universidad de Barcelona.  
Nacionalidad Española.  
jtrilla@ub.edu

### **José Ángel López Herrerías**

Formación Académica  
Doctor en Filosofía.  
Filiación Laboral  
Profesor de Pedagogía General y Social de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.  
Nacionalidad Española.  
jherrer@edu.ucm.es

### **Rocío Rueda Ortiz**

Doctorado en Ciencias de la Educación Universidad de Las Islas Baleares.  
Maestría en Tecnologías de la Información Aplicada, Universidad Pedagógica Nacional. Licenciatura en Psicología y Pedagogía Universidad Pedagógica Nacional.  
Filiación Institucional  
Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.  
Nacionalidad Colombiana.  
rruedaortiz@yahoo.com

### **Araceli Teresa de Tezanos Castiñeiras**

Doctorado en Lettres et Sciences Humaines. Université de Paris X Nanterre. Maestría Investigación Educativa Universidad Iberoamericana. Especialización Certificatto in Pedagogia. Università degli Studi de Firenze. Especialización Diplôme d' Études Approfondies en estudios Ibéricos e Iberoamericanos Université de Paris X Nanterre.  
Filiación Laboral  
Université de Paris X – Nanterre  
Nacionalidad Uruguaya.  
atezanos@club-internet.com

### **Inés Dussel**

Ph.D., Department of Curriculum & Instruction, University of Wisconsin-Madison. Maestría en Educación y Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Área de formación focalizada: Historia de la Educación.  
Filiación Laboral  
Directora Educativa del Programa Ciencia y Tecnología con Creatividad, Sangari Argentina. Investigadora Principal, Área Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.  
Nacionalidad Argentina.  
ines.dussel@sangari.com

**Javier Ocampo López**

Doctor en Historia, Colegio de México.  
Especialización Historia de las Ideas,  
Universidad Nacional Autónoma de  
México.

Filiación Institucional  
Universidad de Cartagena. Doctorado  
en Interinstitucional en Educación.  
Universidad Pedagógica y Tecnológica  
de Colombia.  
Nacionalidad Colombiana.  
javierocampo11@yahoo.es

**Carlos Obando Arroyave**

Doctorado en Investigación Pedagógica  
y TIC de la URL-Blanquerna,  
Barcelona, España. Maestría  
en Comunicación Audiovisual  
Digital, Universidad Internacional  
de Andalucía, Sevilla, España.  
Especialista en Semiótica-Estética,  
Universidad Nacional, Colombia.  
Comunicador Social-Periodista,  
Universidad de Antioquia, Colombia.  
Filiación Institucional  
Coordinador y Docente Máster en  
Diseño y Producción Audiovisual,  
Universidad Autónoma de Barcelona,  
España. Miembro del grupo de  
Investigación en PSiTIC, Universidad  
Ramon Llull-Blanquerna, Barcelona.  
Nacionalidad Colombiana.  
carloso@carloso-bcn.com

**Eduardo Gutiérrez**

Doctorado en Historia, Universidad  
Nacional de Colombia (en curso).  
Maestría en Comunicación Pontificia  
Universidad Javeriana. Licenciatura en  
Lenguas Español-Inglés, Universidad  
Pedagógica Nacional.  
Filiación Laboral  
Profesor asistente del Departamento de  
Comunicación Pontificia Universidad  
Javeriana.  
Nacionalidad Colombiana.  
clasehistoria@gmail.com

## Árbitros

**María del Pilar Unda Bernal**

Universidad Pedagógica Nacional  
pilunda@gmail.com  
Colombia

**Maritza Pinzón Ramírez**

Universidad Distrital  
Francisco José de Caldas  
shimana2@yahoo.es  
Colombia

**Fernando González**

Universidad Pedagógica Nacional  
fergonsa4@hotmail.com  
Colombia

**Yamilet Angulo Noguera**

Universidad Distrital  
Francisco José de Caldas  
yamilita23@yahoo.com  
Colombia

**Alejandro Álvarez Gallego**

Universidad Pedagógica Nacional  
rizoma.alejandro@gmail.com  
Colombia

**Omaira Tapiero Celis**

Universidad Distrital Francisco José  
de Caldas  
tapieros@gmail.com  
Colombia

**Juan Carlos Castillo Ayala**

Universidad Pedagógica Nacional  
jcarlos\_castillo@hotmail.com  
Colombia

**Daniel Fernando Torres Páez**

Editorial Magisterio  
directorrevista@magisterio.com.co  
Colombia

**Liliana Consuelo Piragua Chaparro**

Universidad Pedagógica Nacional  
lpiragua@gmail.com  
Colombia

# Conocimiento



Horacio de Mar  
ferreira  
Silvia Noemí  
Vidales

## Aprendizajes y capacidades fundamentales: claves de un nuevo escenario educativo\*

\* Esta producción recupera ideas desarrolladas por los autores (en colaboración con Gabriela Peretti) en el artículo "Pensar y hacer futuro en educación. Hacia un proyecto curricular y pedagógico centrado en la adquisición y desarrollo de capacidades", publicado en Hallazgos, Revista de Investigaciones, N° 15. Universidad Santo Tomás, Colombia, y en "Hacia un proyecto curricular y pedagógico centrado en la adquisición y desarrollo de capacidades", capítulo que integra la publicación -actualmente en prensa- Hacia la innovación en Educación Secundaria. Reconstruir sentidos desde los saberes y experiencias (Córdoba, Argentina: Comunicarte).

Fecha de recepción: octubre 24 de 2012 / Fecha de aprobación: 15 de noviembre de 2012

### Aprendizajes y capacidades fundamentales: claves de un nuevo escenario educativo

#### Resumen:

A la luz de los propósitos de democratizar el acceso y apropiación del conocimiento, construir ciudadanía y humanizar, en este artículo se sostiene una perspectiva que concibe a las capacidades asociadas a procesos tanto cognitivos como socio-afectivos, que garantizan la formación integral. A partir de ello, los proyectos curriculares y pedagógicos deberán enmarcarse en políticas educativas inclusivas, preocupadas por la calidad, relevancia y pertinencia de los saberes, y orientadas al crecimiento y mejora de los sujetos y las comunidades.

**Palabras clave:** Aprendizaje significativo, democratización del conocimiento, formación integral, políticas educativas.

### Learning and fundamental capabilities: Keys to a new educational scenario

#### Summary:

In order to democratize the knowledge access and appropriation, construct citizenship and humanize, in this article the perspective supported is the one that conceives the capabilities associated to cognitive and socio- affective processes that guarantee the integral formation. From this point on, the curricular and pedagogical projects shall be framed in inclusive educational policies worried about the quality, relevance and pertinence of knowledge and oriented towards the individuals and communities' growth and improvement.

**Keywords:** Significant learning, knowledge democratization, integral formation, educational policies.

### Aprendizagens e capacidades fundamentais: chaves de um novo cenário educativo

#### Resumo:

Á luz dos propósitos de democratização do acesso e a apropriação do conhecimento, construir cidadania e humanizar, neste artigo se mantém uma perspectiva que concibe as capacidades associadas a procesos tanto cognitivos quanto socio-afetivos, que garantizam a formação integral. A partir daí os projetos curriculares e pedagógicos deveram se enmarcar em políticas educativas inclusivas, preocupadas com a qualidade, relevância e pertinência dos saberes, e orientadas ao crescimento e melhoria dos sujeitos e as comunidades.

**Palavras chave:** Aprendizagem significativo, democratização do conhecimento, formação integral, políticas educativas.

## Horacio Ademar Ferreyra

Licenciado en Ciencias de la Educación y Doctor en Educación (Universidad Católica Córdoba, UCC). Diplomado y Especialista en Currículo y prácticas en contextos y Diplomado en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones (FLACSO, Argentina). Posdoctorado en Ciencias Sociales (Universidad Nacional de Córdoba UNC-CEA, Argentina y Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco –UAMX– México). Subsecretario de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (ME). Docente e Investigador (Director de proyectos) de la UCC. Docente e Investigador invitado en la USTA (Colombia). Capacitador y consultor educativo en el nivel provincial, nacional e internacional en temas vinculados a política educativa y escolar, currículo y educación secundaria/media, y de jóvenes y Adultos. hferreyra@coopmorteros.com.ar

## Silvia Noemí Vidales

Profesora y Licenciada en Letras Modernas (Universidad Nacional de Córdoba), con estudios de Posgrado en Enseñanza en Educación Superior (Universidad Diego Portales, Chile). Miembro del Programa de Investigación y Extensión "Escritura científica" (Centro de Estudios Avanzados, UNC, 2005-2007). Formadora de docentes de Educación Primaria y de Educación Secundaria en Lengua y Literatura. Docente de Comunicación Oral y Escrita en universidades de la provincia de Córdoba, Argentina. Actualmente, Coordinadora de Desarrollo Curricular y Referente del Plan Provincial de Lectura de la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. silvidales@gmail.com

## Introducción

Pensar la educación es, primordialmente, pensar desde el presente pero en “clave de futuro” la generación de condiciones que garanticen una educación de calidad para todos. Esto implica luchar por una escuela que ofrezca a niños, adolescentes, jóvenes y adultos oportunidades de aprendizaje que, al tiempo que den sentido a su trayectoria escolar, hagan parte de una propuesta formativa orientada a asegurar que todos puedan apropiarse de los saberes necesarios para fortalecer las relaciones personales y sociales, participar plenamente en los diversos escenarios culturales, en la vida ciudadana, en el mundo del conocimiento tecnocientífico, el arte y el trabajo.

Por su contribución a la construcción de lo común, el currículo expresa la dimensión pública de la escolaridad, pues da cuenta de aquello que se considera valioso para hacer efectiva la igualdad en la distribución de saberes, comunica el tipo de experiencias educativas que se desea y espera ofrecer a los estudiantes por considerarlas decisivas para su desarrollo y para su participación social, y expresa el compromiso del Estado como articulador de las diferentes demandas de la sociedad, de los estudiantes y de las instituciones que los educan (Terigi, 1999).

Construir hoy un currículo flexible y contextualizado, que dé respuestas nuevas a los tradicionales interrogantes acerca de qué y para qué enseñar, y que esas respuestas se construyan en torno a las características, las necesidades y potencialidades de quienes aprenden, exige que el énfasis antes puesto en el conocimiento como contenido escolar/producto y en la enseñanza como transmisión de contenidos, se traslade a la propuesta de adquisición y desarrollo de capacidades que habiliten a los estudiantes para afrontar los desafíos de los nuevos contextos y escenarios. No se trata, sin embargo, de incorporar nuevos contenidos a

las propuestas curriculares, sino de definir los aprendizajes prioritarios<sup>1</sup> deseables y también aquellas capacidades que permitan abordar los diferentes tipos de contenidos involucrados en esos aprendizajes.

## Aprendizajes, contenidos y capacidades: sus vínculos en el proyecto curricular y pedagógico

La necesidad de redefinir qué es lo básico o fundamental que han de aprender los estudiantes es una constante en el debate pedagógico. Más allá de las respuestas teóricas que se han dado a esta inquietud, lo cierto es que la sobrecarga de contenidos que caracteriza a los currículos en muchos países, atenta contra la calidad de la educación. Ante los nuevos requerimientos de la sociedad y las demandas de los distintos actores sociales:

“Se van agregando nuevos contenidos al currículo, sin eliminar otros en la misma medida, y sin reflexionar suficientemente sobre qué aprendizajes debieran ser asumidos por la educación escolar y qué otros deberían ser responsabilidad de otros agentes e instancias educativas” (UNESCO, 2007, p.38).

La decisión sobre qué enseñar debería realizarse considerando de qué manera se contribuye a alcanzar los fines de la educación, en la búsqueda de

<sup>1</sup> En la República Argentina, desde el Consejo Federal de Educación, se ha acordado la aprobación de los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)* con la intención de promover la integración del Sistema Educativo Nacional. Los NAP para los diferentes Niveles y Ciclos son elaborados por representantes políticos, técnicos, supervisores y docentes de las provincias argentinas y de la Ciudad de Buenos Aires y por los equipos técnicos del Ministerio de Educación nacional, y aprobados por las autoridades educativas de todas las Jurisdicciones.

un equilibrio entre las demandas sociales, las del desarrollo personal y las derivadas del proyecto político, social y cultural que se desea promover mediante la educación escolar (Coll y Martín, 2006).

Responder a estas diferentes exigencias no es tarea fácil, pero en el marco del reconocimiento de esa dificultad, postulamos como orientadora la noción de *aprendizaje*, que remite a los saberes fundamentales cuya apropiación debe garantizar la escuela a todos los estudiantes ya que, por su significatividad y relevancia, son centrales y necesarios para el pleno desarrollo de sus potencialidades y su participación en la cultura y la inclusión social. Entendemos que se trata de una noción con un alto potencial integrador por diversas razones, entre las cuales nos interesa destacar las siguientes:

- Los aprendizajes involucran contenidos de diverso orden –conceptos, formas culturales, lenguajes, valores, destrezas, actitudes, procedimientos, prácticas–, que se revisten de un sentido formativo específico, puesto que su formulación en el marco del aprendizaje posibilita definir los alcances esperados en la apropiación del contenido por parte del estudiante<sup>2</sup>.

2 Éste es el criterio que, obedeciendo a una política jurisdiccional, provincial, departamental, distrital, orienta la formulación de aprendizajes y contenidos en los Diseños y Propuestas Curriculares de la provincia de Córdoba, Argentina. Para ampliar, véase:

- Diseño Curricular de la Educación Inicial: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionInicial/DCJ%20EDUCACION%20INICIAL%20web%208-2-11.pdf>
- Diseño Curricular de la Educación Primaria: [http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ\\_PRIMARIO%2023%20de%20noviembre.pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ_PRIMARIO%2023%20de%20noviembre.pdf)
- Diseños Curriculares de la Educación Secundaria Ciclo Básico y Ciclo Orientado: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/Tomos2v.html>
- Propuestas Curriculares para la Educación Secundaria en Ámbitos Rurales: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionRural/TomosRurales.html>
- Propuesta Curricular para el Programa de Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/propcurricular277.pdf>

- En la definición de tales alcances intervienen no sólo la consideración de la complejidad del contenido, sino también factores claves, tales como los modos de interacción de los sujetos pedagógicos (docente y estudiantes), los diversos accesos posibles al contenido, los agrupamientos y los contextos de aprendizaje, entre otros.
- Los aprendizajes actúan también como orientadores y organizadores de la enseñanza, en la medida en que son indicativos de aquellas experiencias educativas que se han de propiciar para que el contenido sea realmente apropiado y el aprendizaje efectivamente tenga lugar. Por otro lado, orientan respecto de cuáles son las capacidades que es necesario que los estudiantes adquieran y desarrollen, puesto que sin ellas pueden derivar consecuencias importantes para el futuro aprendizaje.

En este sentido, el desafío es superador, ya que no consiste sólo en poder definir cuáles son las capacidades que es necesario promover y cómo hacer para desarrollarlas, sino que implica también pensar a partir de qué contenidos debieran ser promovidas y en vistas al logro de qué aprendizajes significativos y relevantes. En el documento *El desarrollo de capacidades en la Escuela Secundaria. Un marco teórico* (Argentina, Ministerio de Educación, et al, 2010), se expresa que: “La entrada simultánea por capacidades básicas y por saberes fundamentales pareciera ser central a la hora de definir lo que debe ser enseñado y aprendido” (p.54).

“ Más allá de las controversias, lo cierto es que asegurar aprendizajes personalmente significativos y socialmente relevantes, fortaleciendo capacidades, se vuelve un imperativo si la educación pretende dar respuesta a los retos propios de la complejidad de la vida cotidiana... ”

## Desarrollo de capacidades para asegurar aprendizajes y contribuir al cambio social

Desde la perspectiva que orienta este artículo, “capacidad” implica una cualidad o conjunto de cualidades de las personas, cuyo desarrollo y adquisición les permite enfrentar la realidad en condiciones más favorables<sup>3</sup>. Esta perspectiva trasciende la concepción de las capacidades sólo como estrategias cognitivas, pues las entiende también asociadas a procesos socio-afectivos, que garantizan la formación integral de los sujetos, se manifiestan a través de un contenido o conjunto de ellos, y constituyen, en este sentido, una base desde la cual se siguen procesando, incorporando y produciendo nuevos conocimientos. Otro de los rasgos característicos de las capacidades es su complejidad, en cuanto entrañan una serie de operaciones o procesos interiores de distinto grado de interrelación mutua. Por otra parte, su posesión habilita a los sujetos a usarlas en variadas situaciones, es decir, no se ajustan a un patrón único de actuación, sino que posibilitan un manejo contextualizado.

También es contenido del debate la relación entre capacidades y contenidos conceptuales. Al respecto, el documento del Ministerio de Educación de Argentina y otras organizaciones (2010) ya aludido, aporta una postura:

“Las capacidades no pueden ser desarrolladas en el vacío. La red de contenidos conceptuales disciplinares se debe constituir en el marco de referencia sobre el cual trabajar en relación con el desarrollo de capacidades. Esto no debe interpretarse como algo secuencial en el sentido de disponer primero de la red de contenidos para luego desarrollar capacidades, sino que se tratará de un trabajo interrelacionado. La intención del

3 Marcamos con esto una diferenciación respecto de la “competencia”, que es estructurada y demandada desde fuera del sujeto, por el medio, por terceros y esencialmente por el mercado o los “mercados” (de consumo, del trabajo, profesional). Por lo tanto, puede ir cambiando de contenido conforme van desarrollándose los procesos histórico-sociales de una determinada comunidad organizada e implica poner en práctica técnicas y conocimientos relativos al “saber hacer”, ciertas predisposiciones definidas desde fuera de las instituciones educativas y a las cuales, supuestamente, ellas mismas tendrían que adecuarse para reformular sus prácticas curriculares (para ampliar, véase Argentina, Ministerio de Educación, 2010, a y b).

trabajo por capacidades no implica desentenderse de la enseñanza de contenidos conceptuales, sino más bien revisar la organización, la secuencia y la importancia relativa que le atribuimos a los distintos conceptos disciplinares (pp. 18-19).

Por otra parte, existe el debate acerca de si corresponde hablar de “construcción” o de “desarrollo” de capacidades. Al respecto, consideramos que el segundo término es más apropiado que el de construcción, el cual supone actividades que son planificadas y ejecutadas de acuerdo con un proyecto minucioso y acabado, dirigido exclusivamente desde “fuera” de la persona del estudiante.

Entendemos que el desarrollo de capacidades no puede “realizarse” exclusivamente desde afuera, obediendo sólo a propósitos y planes previos del docente, sino que los mejores resultados implican la definición de objetivos y estrategias basados en intereses mutuos –del docente y del estudiante– y en colaboración, así como una ejecución de planes flexibles.

Más allá de las controversias, lo cierto es que asegurar aprendizajes personalmente significativos y socialmente relevantes, fortaleciendo capacidades, se vuelve un imperativo si la educación pretende dar respuesta a los retos propios de la complejidad de la vida cotidiana, social, política –regional, nacional y mundial– y, al mismo tiempo, conciliar esta ineludible responsabilidad social con la de generar condiciones para que los estudiantes puedan construir un proyecto personal de vida (Ferreyra y Peretti, 2006).

En este contexto, pensar la acción educativa con eje en aprendizajes relevantes y capacidades fundamentales, implica potenciar la función de “desarrollo de cultura” y de “humanidad” que es inherente a la educación. Se trata, así, de pensar un proyecto que imagine, que construye la posibilidad de conciliar el presente y el futuro, lo personal y lo colectivo, los intereses individuales y los sociales; un proyecto que permita a los estudiantes pensar y actuar de una manera constructiva, ocuparse de su propio crecimiento, vincularse con otros y generar cambios en sus contextos (UNICEF, 2006).



Todo esto conduce, inmediatamente, a advertir la necesidad e importancia de un trabajo conjunto (del sistema educativo y de los diferentes sectores sociales) y continuo (durante toda la vida), para suscitar el efecto multiplicador que es propio de los procesos de adquisición y desarrollo de capacidades: una acción transformadora que se manifiesta en los sujetos y que, desde ellos y con ellos, se proyecta a los grupos, las organizaciones, las comunidades, la sociedad toda.

Si el desarrollo de capacidades se orienta a garantizar a “todos los estudiantes” su formación como personas críticas, creativas, capaces de generar permanentemente nuevos conocimientos, y de disponer de ellos para actuar en diferentes contextos, se constituye en una vía privilegiada para la mejora de la calidad humana de los sujetos, para la democratización de la educación bajo el principio de igualdad de oportunidades, para dar respuesta a los problemas presentes y futuros con visión transformadora.

Para ello, es necesario que la educación responda a los principios de calidad (eficiencia, eficacia, pertinencia, relevancia) y equidad. Un proceso formativo de calidad con equidad es aquel que asegura a los sujetos la apropiación de los bienes de la cultura y les permite construir un conjunto de saberes que los habilita para intervenir creativamente en su contexto, producir y aportar. Se trata, entonces, de promover aprendizajes relevantes y significativos desde el punto de vista de las exigencias sociales y de desarrollo personal y que –a la vez– consideren las características y necesidades de cada persona, mediatizadas por el contexto social y cultural en que vive.



## Capacidades fundamentales: su sentido en la escuela y en las aulas

Consideramos capacidades fundamentales a aquellas que se caracterizan por un alto grado de complejidad; se desarrollan de manera conectiva y procuran el máximo despliegue de las potencialidades de los estudiantes. En este sentido, cada área de conocimiento o disciplina –desde su particularidad, naturaleza y finalidades formativas–, contribuye a la adquisición, desarrollo y fortalecimiento de las capacidades fundamentales, ya que los logros se alcanzan al operar con los diferentes contenidos involucrados en los aprendizajes esperados, cada uno de los cuales deja su impronta sobre ese desarrollo y lo enriquece.

Por su contribución a la ampliación de las posibilidades expresivas, comunicativas, cognitivas y sociales de los estudiantes, priorizamos en esta presentación la oralidad, la lectura y la escritura; la resolución de problemas; el pensamiento crítico y el trabajo con otros. Entendemos que estas capacidades no son las únicas, pero sí las que consideramos “fundamentales”, porque:

- Están estrechamente relacionadas con las grandes intencionalidades formativas del “currículo” de los diferentes niveles del sistema educativo y se vinculan directamente con los aprendizajes prioritarios.
- Tienen “incidencia directa, relevante y positiva en los itinerarios escolares de los alumnos” (Argentina, Ministerio de Educación, et al. 2010, p. 55).
- Son aquellas que todos los estudiantes tienen que desarrollar, pues se trata de las necesarias para que puedan conocer, comprender, interpretar y participar en el mejoramiento de su calidad de vida y, por ende, la de su comunidad de pertenencia, tomando decisiones fundamentadas que les permitan continuar aprendiendo más allá de la escolaridad, dentro de un proceso de educación permanente (Ferreira y Peretti, 2008).

Para poder cumplir, entonces, con las funciones formativas de los diferentes niveles educativos, la institución escolar trabaja para el desarrollo y adquisición de aquellas capacidades que deberían potenciarse para que todos los estudiantes se apropien de los aprendizajes considerados prioritarios. Si bien para su descripción las abordaremos

por separado, es fundamental tener presente que, en las prácticas, aparecen fuertemente vinculadas.

Por otra parte, insistimos en la necesidad de que sea revisada la tendencia a pensar que cierta y determinada capacidad es privativa de ciertas disciplinas o áreas curriculares específicas. Muy por el contrario, el carácter integral e integrador de las capacidades, hace que éstas atraviesen de manera horizontal y vertical el currículo de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, y deban y puedan ser abordadas en todos los espacios curriculares para el logro de más y mejores aprendizajes para todos.

### Oralidad, lectura y escritura

La enseñanza de la oralidad, la lectura y la escritura, entendidas como acciones mediadas por la sociedad y la cultura, y que involucran, además, dimensiones cognitivas y metacognitivas de las cuales los estudiantes deben apropiarse, constituyen una prioridad de la escolaridad obligatoria. Estas capacidades complejas suponen el abordaje de las actividades lingüísticas claves –hablar, escuchar, leer y escribir–, en el marco de las diferentes prácticas sociales de lenguaje que las contextualizan y les dan sentido.

El desarrollo de esta capacidad –incumbencia de todas las áreas y disciplinas curriculares– se vincula plenamente con los objetivos de la política educativa por cuanto garantiza a todos los estudiantes el acceso a las condiciones para “tomar la palabra”, es decir, poder expresar lo que se siente, se piensa, se sabe y se necesita, lo cual allana el camino a la inclusión social plena.

### Resolución de problemas

Un problema puede definirse como toda situación nueva o sorprendente que un individuo o un grupo desea modificar y del cual se conoce el punto de partida y a dónde se desea llegar, pero se desconoce un procedimiento directo para lograrlo (Pozo, et al, 1995). Si en la escuela se pretende tomar un rol activo en el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas, deberán darse a los estudiantes oportunidades frecuentes y variadas de enfrentarse a situaciones desafiantes, con base en los contenidos de las distintas áreas curriculares.



Pero para ello es necesario percibir las implicaciones de las diferentes aproximaciones que realizan los estudiantes; analizar con ellos si son fructíferas o no, y qué podrían hacer en lugar de eso; decidir cuándo intervenir, qué sugerencias ayudarán sin restar autonomía. Corresponde, finalmente, que el docente supere la propia ansiedad por tener que trabajar sin saber todas las respuestas posibles.

### Pensamiento crítico

En el contexto actual, reviste una gran importancia el fortalecimiento de la capacidad del ciudadano para conmovirse, para discriminar, para pensar y actuar. Se trata de formar ciudadanos críticos capaces de dirigir su visión, de observar, de situarse en el mundo, de desnaturalizarlo, de interpretarlo y comprenderlo y, así, poner en práctica ideas originales e innovadoras que contribuyan a crear un nuevo orden social.

El pensamiento crítico cuestiona las creencias infundadas, los prejuicios, y trata de sustituirlos por ideas argumentalmente sostenidas. En este sentido, aprender a pensar de manera crítica y creativa es aprender a ser sujeto; aprender a construir la propia subjetividad; es valorarse como ser capaz de producir significados e interpretar el mundo, atreverse a pensar, a hacer y a ser.



### Trabajo con otros

El valor de la educación reside, hoy más que nunca, en su potencial para contribuir a la construcción de un “mundo para todos”. Esto sólo será posible en la medida en que la escuela ofrezca a los estudiantes experiencias en las que el aprender a ser, a saber y a hacer, se planteen como una empresa colectiva, basada en el “saber convivir”. La capacidad de trabajo en colaboración supone *reconocer la alteridad y aceptar al otro en tanto otro diferente*.

Acoger las ideas de los demás y exponer las propias implica aprender con otros y de otros. Elaborar acuerdos, establecer conclusiones, solucionar conflictos y sostener consensos, son algunas de las habilidades que se pueden desarrollar a partir del trabajo con otros. La escuela y el aula constituyen uno de los primeros ámbitos en donde se aprende (o no) a valorar el trabajo conjunto, y estas experiencias tendrán su impronta en la futura vida laboral y/o profesional de los estudiantes. Los problemas son resueltos por el equipo, y quienes intervienen en él desarrollan las habilidades de liderazgo, comunicación, confianza, toma de decisiones, solución de conflictos y responsabilidad por los resultados.

Avanzar en un desarrollo pedagógico de esta naturaleza demanda una relectura de los marcos curriculares vigentes, desde una perspectiva reflexiva de la práctica docente y desde la lógica del trabajo de gestión institucional. Supone dar la posibilidad a los actores involucrados –tanto docentes como estudiantes– de enfrentar diferentes contextos y situaciones, promoviendo su participación e involucramiento críticos, en pos de hacer efectivo el derecho a una educación de calidad.

### Reflexiones finales en torno a un nuevo escenario educativo

Poner en marcha este nuevo proyecto curricular y pedagógico supone un cambio en la cultura de la institución escolar y de los docentes, para convertir a la escuela y al aula en verdaderas comunidades de aprendizaje. Implica que los estudiantes se apropien de saberes cuya consecución no es responsabilidad exclusiva del accionar de un área, disciplina o espacio curricular determinado, sino que requiere de estrategias de enseñanza convergentes y sostenidas a lo largo del tiempo, que generen nexos y conexiones entre distintos campos del saber y del hacer, en experiencias de aprendizaje auténticas y situadas.

Éste es el escenario en el que comienza a construir su espacio el principio de igualdad de oportunidades, y a cobrar sentido la noción de “itinerario educativo”, entendida como el recorrido que todos y cada uno de los sujetos– en función de sus potencialidades, estilos y ritmos de aprendizaje– puede realizar cuando se le habilitan oportunidades de alcanzar –en contexto– las metas previstas para todos.

Hacer educación en “clave de futuro” nos exige, como primer término, examinar las condiciones del presente de cada uno de nuestros estudiantes y, al mismo tiempo, los contextos complejos, cambiantes, exigentes que ellos habitan y las circunstancias (muchas veces difíciles y hasta adversas) en las que se desarrollan sus vidas. Desde esa mirada inicial, que diagnostica para actuar, deberemos asumir la responsabilidad de generar –como sociedad y como colectivo educador– situaciones que los convierta en protagonistas de experiencias educativas que les aseguren aprendizajes vinculados, no sólo con conocimientos puntuales, de corta duración, sino con aprendizajes significativos, funcionales, innovadores, que les permitan transformar y transformarse.

## Referencias

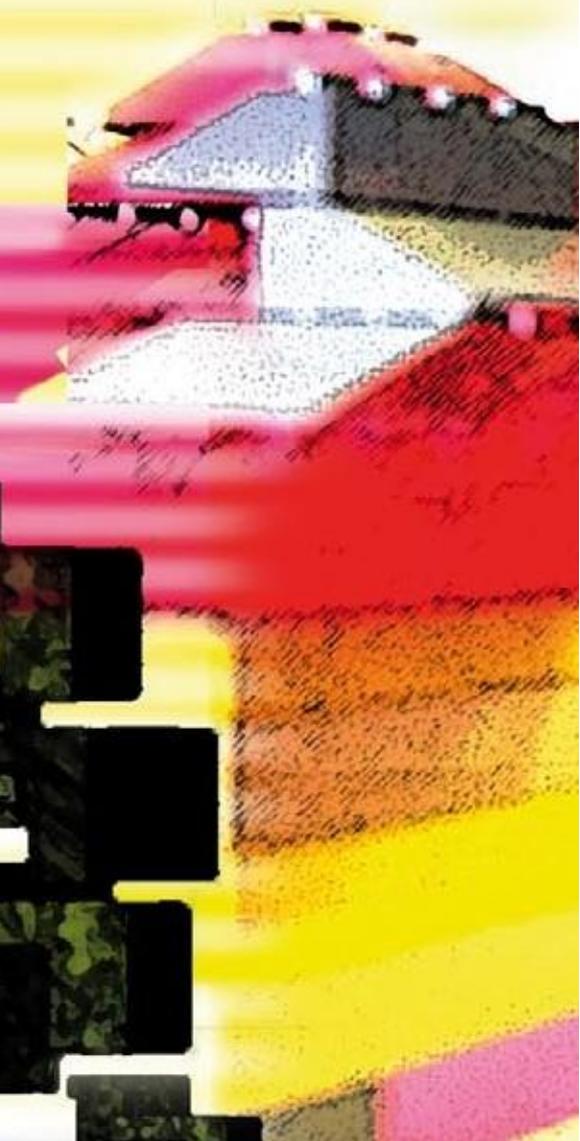
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Equidad y Calidad. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. (2001). *Desarrollo de Capacidades en EGB 3 y Educación Polimodal*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina. Ministerio de Educación., UNICEF. Oficina Argentina., Organización de los Estados Iberoamericanos OEI, Regional Buenos Aires., Asociación Civil Educación para Todos. (2010). *El desarrollo de capacidades en la Escuela Secundaria. Un marco teórico*. Buenos Aires: UNICEF. Oficina Argentina. Obtenido el 5 de Septiembre de 2012, desde [http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno\\_1.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_1.pdf)
- Casas, L., Briceño, D., y Palomino, G. (2007). *Guía para el Desarrollo de Capacidades*. Lima: Ministerio de Educación de la República de Perú.
- Coll, C. (2006). Lo básico en la Educación Básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Transatlántica de Educación*, 1 (1), 69-78.
- Coll, C., y Martín, E. (2006). La vigencia del debate curricular. *El currículo a Debate*. En *PREALC*, 3, 6-28.
- Delors, J. (1996). *Informe: La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Ferreira, H., Carandino, E., Peretti, G., Caelles, S., Gallo, G., Millen, D., Kit, I. y Eberle, J. (2005). *Claves de buena calidad para la educación básica argentina. Diagnósticos, desafíos y propuestas*. Córdoba, Argentina: Mimeo.
- Ferreira, H., y Peretti, G. (Comp.). (2006). *Diseño y gestión de una Educación Auténtica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ferreira, H., Peretti, G. et al. (2008). De aprendizajes, competencias y capacidades en la educación primaria. Desandando caminos para construir nuevos senderos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47 (3). OEI. Obtenido el 5 de Septiembre de 2012, desde <http://www.rieoei.org/2702.htm>
- Ferreira, H., Peretti, G., y Vidales, S. (2012). Hacia un proyecto curricular y pedagógico centrado en la adquisición y desarrollo de capacidades. En Ferreira H., y Vidales S. (Comp.). *Hacia la innovación en Educación Secundaria. Reconstruir sentidos desde los saberes y experiencias*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Ferreira, H., Peretti, G. y Vidales, S. (2011). Pensar y hacer futuro en educación. Hacia un proyecto curricular y pedagógico centrado en la adquisición y desarrollo de capacidades. *Hallazgos, Revista de Investigaciones*, No. 15.
- Ferreira, H., y Orrego S. (Coord.). (2007). *Competencias Prioritarias en la Educación Primaria*. Paraná, Entre Ríos, Argentina: Mimeo.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. (2002). Las Competencias Educativas Prioritarias. Un compromiso con la calidad. *Cuadernos para pensar, hacer y vivir la Escuela*, 2. Córdoba, Argentina: Autor.
- ONU, ECOSOC, UNESCO. (2003). *Right to education. Scope and implementation. General comment 13 on the Right to education*. Article 13 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. París: UNESCO. Obtenido el 5 de Septiembre de 2012, desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001331/133113e.pdf>
- Pozo, J. I., Postigo, Y., y Gómez Crespo, M. A. (1995). Aprendizaje de estrategias para la solución de problemas en Ciencias. *Alambique-Didáctica de las Ciencias Experimentales*, (5), Barcelona, España.
- Terigi, F. (1999). *Currículo. Itinerarios para aprender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- UNESCO. (2000). *Documentos de referencia para la Educación para Todos*. Obtenido el 5 de Septiembre de 2012, desde <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/background-papers/>
- UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco

de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO). Buenos Aires. Recuperado el 5 de setiembre de 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>

UNESCO/OREALC (2002). *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado el 5 de setiembre de 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001516/151698s.pdf#151582>

UNICEF (2006). *Desarrollo de capacidades para el ejercicio de la ciudadanía*. Buenos Aires: Autor.





ISSN0123-0425



9 770123 042003



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

**BOGOTÁ**  
HUMANANA