

Estrategias y mediaciones pedagógicas. Tensiones y relaciones con el saber escolar

José Darwin Lenis Mejía*

Resumen

Estrategias y mediaciones pedagógicas. Tensiones y relaciones con el saber escolar

Es propósito de este artículo es revisar acepciones y relaciones de los conceptos *saber*, *mediación* y *estrategia pedagógica*, referir su campo de circulación, discursos y sus movilidades internas/externas visibles en la escuela, especialmente en las prácticas pedagógicas de aula.

Palabras clave: *saber, mediación, estrategia, pedagogía, práctica pedagógica, didáctica.*

Abstract

Pedagogical strategies and mediations. Tensions and relations with school knowledge

The purpose of this article is to review the connotations and relations of the concepts of *knowledge*, *mediation*, and *pedagogical strategy*, referring their fields of circulation, their discourses, and their visible internal/external mobility in schools, especially in pedagogical classroom practices.

Keywords: *knowledge, mediation, strategy, pedagogy, pedagogical practice, didactics.*

Résumé

Stratégies et médiations pédagogiques. Les tensions et les relations avec le savoir scolaire

Cet article a le but de réviser les différentes significations et relations des concepts *savoir*, *médiation* et *stratégie pédagogique*. À ce respect il y a besoin de parler de leur champ de circulation, les discours où ils apparaissent et leurs mobilités internes/externes qui se présentent dans l'école, notamment dans les pratiques pédagogiques à la salle de classe.

Mots-clés : *savoir, médiation, stratégie, pédagogie, pratique pédagogique, didactique.*

* Candidato a Doctor en Educación, Universidad del Valle. Profesor Maestrías: en Educación Universidad ICESI, Maestría en Práctica Pedagógica Universidad Francisco de Paula Santander y Maestría en Pedagogía Universidad Industrial de Santander (UIS). Colombia. Correo: jose.lenis@hotmail.com

La estrategia supone una actitud del sujeto para utilizar, en la acción, los determinismos y casualidades exteriores, y podemos definirla como el método de acción particular de un sujeto en acción de juego [...] donde, para llevar a cabo sus propósitos, se esfuerza por padecer aquélla lo mínimo y por utilizar al máximo las obligaciones, las incertidumbres y las casualidades de este juego. Hay un programa predeterminado en sus operaciones y, en este sentido, es auténtico; la estrategia predetermina en sus finalidades pero no en todas sus operaciones [...]

Morin (1986, p. 62)



Los conceptos *saber*, *mediación* y *estrategia pedagógica* dan cuenta de una tradición de nociones, hechos y discursos pedagógicos que circulan los maestros en el quehacer diario de aula, y que, al parecer, son disímiles y distantes desde una cohesión teórico-práctica. En este texto pretendemos su acercamiento conceptual, a partir de mirar la *pedagogía* como memoria de los maestros y de la educación, en tanto permite revisar sus vínculos pasados, sus formulaciones presentes y su devenir futuro dentro del campo educativo. Así, la pedagogía, como campo de saber del maestro, permite repensar de forma crítica los referentes históricos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en un contexto amplio y diverso.¹

El análisis de las relaciones estrategia-mediación, saber-mediación y saber-estrategia se supeditan al campo de la escuela desde la dimensión pedagógica. Pero clara y ampliamente la desbordan, por ser asuntos que pueden referirse a múltiples tópicos, entre ellos los pedagógico-didácticos y los de control. Los primeros se instauran en los modos de agrupar estilos, acciones y momentos, al establecer y disponer el acto educativo como lugar de entrecruzamiento ético y autónomo del maestro en su práctica de enseñanza; es decir, las maneras de instituir relaciones y promover instancias de autorregulación en los espacios de interiorización enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, los segundos, los tópicos de control, prescriben cierta disciplinización del saber, en tanto forma de actuar que se predispone como paradigma de lo que se puede hacer con el saber, lo que se conoce del saber y lo que dispone el saber en los sujetos maestros o en los estudiantes. Cabe mencionar en la actualidad, en este campo, por ejemplo, dos ámbitos importantes: lo social y lo político. Estos agrupan un horizonte de injerencia pedagógica en la escuela, que se puede historizar en términos de sujeciones al "método" de saber enseñar, o más ampliamente, saber conocer. En ese sentido, la escuela acuña nociones políticas y sociales de amplio espectro, y estas "modelan" una estructura de saber que condiciona formas de uso y, en consecuencia, ejercicios de poder y de vigilancia de los mismos.

La escuela, entonces, es, contemporáneamente, el espacio central e ideal para experimentar y poner a punto estas lógicas de intervención, a partir de dominios de saberes o competencias que se orientan por arquetipo (como modelos) a la producción y la formación de sujetos para ejercer labores sin reflexión alguna en todo tipo de ambientes y tiempos. Lo anterior son orientaciones sociopolíticas agenciadas por organismos internacionales o por un mercado economicista global eficazmente elaborado en y para la escuela, donde no hay lugar para pensar, y donde lo alternativo como oposición se invisibiliza. En otras palabras, la escuela recibe mandatos a modos de saberes técnicos, tecnológicos o científicos, los "pedagogiza" (internaliza-procesa y reproduce y de nuevo los entrega a quienes con celeridad lo reclaman (padres, empresarios, organizaciones educativas y sociedad en general, entre otros). Ahora consideremos: ¿por qué la escuela enseña lo que enseña? ¿Serán conscientes el maestro y la escuela de lo que enseñan? ¿Por qué se enseñan objetos de saber sin inspeccionar sus orígenes?

No examinar a profundidad el objeto que se enseña y orientarlo con pretensiones academicistas es un primer obstáculo epistemológico y práctico para enseñar en sí mismo un saber.

1 Sobre el concepto de *memoria pedagógica*, véase Lenis Mejía (2013).

Didactización de los saberes

Existen múltiples tipos de saberes, unos de carácter científico, que es su estado natural (sin intervención); se le suele llamar en las teorías pedagógicas recientes *saber sabio*. Así lo aclara Ives Chevallard:

El “saber sabio” como contenido de publicaciones adquiere autonomía y rasgos propios que lo desvinculan de sus orígenes. La descontextualización, la despersonalización y la ahistoricidad identifican al saber académico en las más diversas formas utilizadas para su publicación (1997, p. 45).

Esta aseveración hace evidente que para enseñar un saber es necesario identificar su génesis, el contexto en donde surgió y sus desarrollos. Un maestro experto dispone una construcción arqueológica del objeto de saber, para saber “transponerlo”. Es decir, cuando se alude a estos “traslados” y transformaciones conceptuales, se habla entonces de *transposición didáctica*. De cierto modo, sin mayor análisis, el saber enseñado corresponde a un saber “tratado” o “procesado” en la escuela por el maestro, y en tal procesamiento pierde su carácter y sentido original.

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica (Chevallard, 1997, p. 45).

Así, el origen de un objeto particular de saber fundamenta la aparición de las investigaciones didácticas disciplinares y de las redes de conocimientos de grupos de intelectuales o científicos que forjan y nutren la epistemología de nuevas disciplinas y campos de estudio. Entonces, la aparente científicidad de un saber demanda indagación y dudas de quien enseña. A decir de André Chervel,

[...] suele admitirse que los contenidos de la enseñanza vienen impuestos como tales a la escuela por la sociedad que la rodea y por la cultura en la que está inmersa. Según la opinión común, la escuela enseña aquellas ciencias que han demostrado ser eficaces en otros campos (1991, p. 64).

Cabe reflexionar: ¿qué significa saber enseñar? ¿Cómo se enseñan los saberes desde lo pedagógico-didáctico?

Saber enseñar no solo es una cuestión de método, de contenidos y de replicar lineamientos. Saber enseñar es reconocer un campo de relaciones y situaciones que se presentan cuando se aborda un objeto de saber, en términos de sus vínculos y mediaciones posibles en el horizonte de potenciar mejores procesos de aprendizajes.

En la figura 1, la confluencia de campos, sus traslapes y movilizaciones, pensadas, controladas o acordadas, que permiten la internalización de un saber, la reconocemos como *didactización*, tópico directamente asociado a la enseñanza.

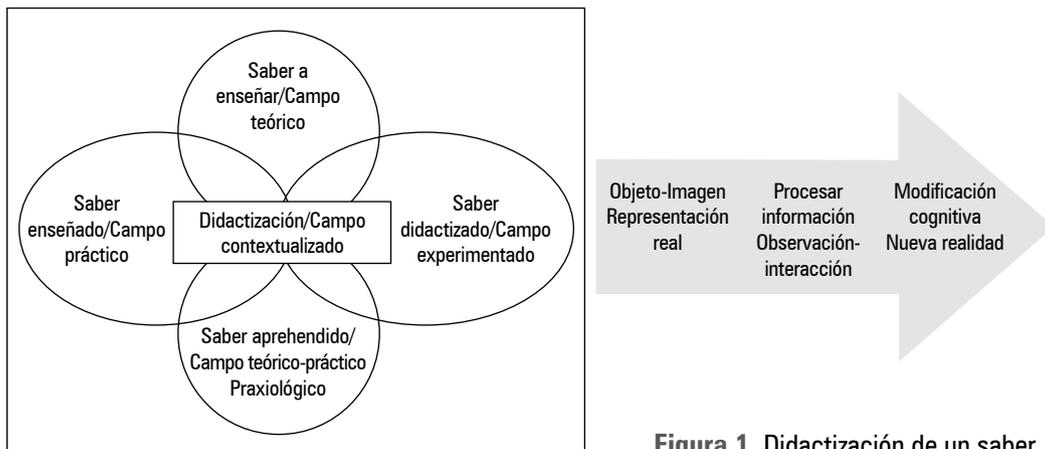


Figura 1. Didactización de un saber

Un asunto es el saber a enseñar, es decir, pensar el objeto de estudio en su estado “natural”. Otro asunto clave es el saber enseñado por el maestro, cómo este presenta y enseña el objeto de estudio, y otro final y diferente es el saber aprehendido por los estudiantes. Guardar coherencia y pertinencia de las tres instancias es lo que se precisa en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el campo de la didactización.

En ocasiones, el maestro elimina la complejidad y el rigor de las interrelaciones enseñar-aprender, en el afán de facilitar aprendizajes disciplinares, sin pensar las consecuencias que se presentan de todo tipo, algunas por la abrumadora simplicidad en el abordaje, u otras también por desconocimiento, en las cuales se minimiza la importancia y se desconoce el valor de la enseñabilidad de un saber.

La didactización de un objeto de saber y de una disciplina es particular. Por esto, el propio maestro es quien propone una construcción metodológica para abordar el estudio del propio objeto. En palabras de Jorge Steiman —citando a Alfredo Furlán (1989), a Gloria Edelstein (1996), y en la misma línea de análisis que propone Ángel Díaz Barriga (1986)—, la *construcción metodológica*

[...] es la construcción que el propio docente realiza de su propuesta metodológica de enseñanza. Es particular, es idiosincrática y es un derivado de la consideración de las particularidades referidas a la intencionalidad ideológica, política, ética y de las particularidades del contexto social e institucional en los que se aprende y se enseña (2011, p. 5).

La escuela demanda que el maestro, en esta construcción metodológica, reconozca los desarrollos de su disciplina, los contextualice y los haga vivos para los estudiantes. De ahí la importancia de las investigaciones de aula y de las redes de maestros inter y transdisciplinares como espacios para deconstruir y proponer nuevos modos de comprender las problematizaciones educativas.

Parte de lo anterior se puede soportar en las investigaciones sobre la historia de las disciplinas escolares en Chervel, cuando declara que:

[...] si las disciplinas escolares se relacionan directamente con las ciencias, con los saberes, con los conocimientos técnicos vigentes en la sociedad global, las diferencias entre unas y otras se atribuyen entonces a la necesidad de simplificar e incluso vulgarizar para un público joven conocimientos que no pueden proponerse en estado puro ni en su integridad. Se estima, por tanto, que la labor de los pedagogos consiste en desarrollar aquellos “métodos” que permitan a los alumnos asimilar cuanto antes y en las mejores condiciones la máxima porción posible de la ciencia de que se trate (1991, p. 64).

Algunas de estas ideas se reconocen de forma general en los estudios de problemas sobre la *enseñabilidad*, la cual, según Feroso, se refiere a la “potencialidad que tienen las ciencias de informar, instruir sus saberes al sujeto, es decir, la posibilidad de ser transmitidas o enseñadas de acuerdo con los métodos y técnicas de su construcción original” (1985, p. 385).

Aquí vale preguntarnos: ¿qué tipo de mediación se desarrollan en la escuela? ¿Cuáles son los propósitos reales de las mediaciones? ¿Qué es lo que se requiere saber? ¿Para qué el saber escolar? ¿Qué posibilidades auténticas de transformación social ejercen los maestros desde las mediaciones y el saber pedagógico? ¿A qué nos referimos cuando hablamos de *mediaciones pedagógicas*? ¿Qué tipo de aprendizajes movilizan maestros y estudiantes cuando diseñan estrategias pedagógicas? ¿Qué regularidades objetivan los maestros en la construcción metodológica de las didácticas disciplinares? ¿Cómo se dinamizan los saberes a partir de las didácticas disciplinares?

En lo que sigue, se dejan ver las particularidades de estas reflexiones.

Saber y práctica pedagógica

La noción *saber* tiene amplios desarrollos históricos, aunque en la escuela no se aborde con rigor sus orígenes o génesis de su circulación, sus alcances y claramente su significado que, por demás, no es singular, sino plural. Es decir, hablamos de *saberes*, no de saber como un todo unificado.

Para Jacky Beillerot *et al.*,

[...] el saber es, pues, lo que es sabido, lo que ha sido adquirido, un estado estático y una apropiación íntima, algo que, se supone, no ha de ser olvidado ni perdido. En el saber hay certidumbre y carácter definitivo (1998, p. 21).

Desde esta concepción, el vocablo “saber” permite, de forma general, integrar múltiples posturas de interiorización, de expresión y de categorización como concepto práctico, teórico o teórico-práctico. Veamos, para el análisis, algunos ejemplos: *saber matemático*, saber que hace alusión a una disciplina científica; *saber cantar*, saber que vincula un saber hacer en desarrollo de un oficio, tarea o actividad, es decir, un saber de carácter práctico; *saber conducir*, saber técnico de carácter cotidiano; *saber convivir*, centrado en actitudes y disposiciones del ser y de cumplir ciertas reglas o acuerdos sociales en la medida de saber dialogar, saber-reconocer al otro, respetarlo y compartir espacios comunes; *saber tecnológico*, como generalidad condicionada a principios técnico y organizacionales, para establecer estructuras y maneras de innovar, reestructurar, de crear y generar hechos como asunto para el interés particular o colectivo; *saber cocinar*, que puede tener dos tópicos: el primero, se dice que sabe desde lo empírico, lo no formal, fruto de la repetición y la experiencia, y el otro, desde lo académico, un saber de experto de chef, quien ha refinado un método, un estilo y una estructura de hacer y saber.

Por otra parte aparece el *saber cómo*, noción de funciones cognitivas que propicia relaciones claras de actuación con el saber, como saber clasificar, organizar y contrastar elementos, acciones o espacios determinados, asociados a tiempos, lo que demarca una eficacia en el saber hacer.

Si decimos que un sujeto sabe ejecutar un trabajo y posee un saber, es porque existe otro sujeto que no tiene ese saber y que, por lo tanto, no sabe. Si decimos que un maestro detenta un saber pedagógico (SP), ello marca un diferencial que lo hace distinto de otro maestro que no lo posee: por esta razón, el saber es un campo diferencial, en tanto marca una particularidad expresada en contextos singulares. La forma como lo expreso, lo visibilizo y me relaciono con el saber evidencia mi experiencia

con ese saber. En dos tópicos podríamos decir un saber teórico y saber práctico; un saber decir y un saber hacer.

De esta manera, el saber es una forma particular de integrar la experiencia, la conceptualización y las acciones que puedo desarrollar en relación con un modo operacional de hacer, decir, pensar y ser.

En Colombia, el Estado viene utilizando el término “saber” en relación con lo aprendido en lo escolar, con las comentadas Pruebas Saber, que son una forma de verificar qué interiorizaron, y de qué manera, los estudiantes frente a lo abordado en la institución escolar con respecto a estándares establecidos. Esta condición de uso referencia, en el horizonte, el problema del fracaso escolar, en tanto clasifica los estudiantes que saben y los que no; su administración consolida una herramienta que excluye a muchos niños, niñas y jóvenes del sistema educativo.

La fuerza de la pedagogía como saber del maestro está en neutralizar toda acción que desvincula al maestro del saber desde las dimensiones de alteridad y de cambio en lo profesional, en sus prácticas y en sus entornos más cercanos.

Para cerrar este ámbito, referimos que a más experiencia renovada del maestro, más saber, y a más saber, mayores posibilidades de proporcionar y potenciar aprendizajes y reflexiones genuinas en los estudiantes.

Estrategias y mediaciones pedagógicas

Al pensar en el concepto de *estrategia* como una articulación coherente de saberes, podemos tomar como punto de partida la noción de *saber* de Michel Foucault:

A ese conjunto de elementos, formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables para la constitución de una ciencia, aunque no estén destinados necesariamente a constituirse, se le puede llamar saber. Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que de este modo resulta determinada: el dominio constitutivo por los diferentes objetos que adquirirán o no una condición científica [...] (2010, p. 237).

Esta afirmación prescribe la vitalidad de comprender la manera como se agrupa y circula el saber en las disciplinas, y cómo este las determina, en sus discursos, prácticas y constitución. Así mismo, la interacción del sujeto con el saber se ubica en la intimidad de los deseos e intereses. Desde esta óptica, las estrategias se ubican por dentro o por fuera de las pretensiones del abordaje prescripto por el maestro, dependen de las condiciones temáticas, físicas, de entornos, ambientes y particularidades que se precisen en el acto educativo. Así, cada estudiante determina sus estrategias (mapas conceptuales, texto, gráficos y otros esquemas) para internalizar los saberes.

Para Howard Gardner, "las estrategias están constituidas por una secuencia de actividades, se encuentran controladas por el sujeto que aprende, y son, generalmente, deliberadas y planificadas por el propio estudiante" (2001, p. 392).

Las estrategias, en este sentido, son múltiples y complejas, hacen referencia a los tipos de saberes y las habilidades cognitivas innatas y de disposición de los sujetos.

Para Antonio Valle *et al.*,

[...] la importancia de las estrategias de aprendizaje viene dada por el hecho de que engloban aquellos recursos cognitivos que utiliza el estudiante cuando se enfrenta al aprendizaje; pero, además, cuando hacemos referencia a este concepto no sólo estamos contemplando la vertiente cognitiva del aprendizaje, sino que vamos más allá de los aspectos considerados estrictamente cognitivos para incorporar elementos directamente vinculados tanto con la disposición y motivación del estudiante como con las actividades de planificación, dirección y control que el sujeto pone en marcha cuando se enfrenta al aprendizaje (1998, p. 54).

Por tanto, aunque el hablar de estrategias suele ser sinónimo de "cómo aprender", también es verdad que las razones, las intenciones y los motivos que guían el aprendizaje, junto con las actividades de planificación, dirección y control de todo este proceso, constituyen elementos que forman parte de un funcionamiento estratégico de calidad y que puede garantizar la realización de aprendizajes altamente

significativos. Este planteamiento conceptual instala o dispone, en el sujeto que aprende, un abordaje integral y complejo, en tanto la aplicación de una o más estrategias dependerá de ámbitos intrínsecos al sujeto y otros un poco más externos/internos, como la motivación-deseo, los cuales, a nuestro modo de ver, requieren, además, de la experiencia-experticia en su aplicación.

Las estrategias configuran, así, particularidades en la manera como los sujetos se relacionan con el saber, sus lógicas, percepciones, deseos y matices. Las estrategias son herramientas "naturales", en tanto se piensan como mecanismos que se despliegan para conseguir un propósito. Así, los niños lloran y con este mecanismo llaman la atención de su madre; luego es ingenio del sujeto para "capturar" un saber, un hacer de sí mismo o de otro. Pero con el paso del tiempo la estrategia se ha transformado en un dispositivo no natural con el cual se controla y se ejerce poder. Es en el discurso de los Griegos una *tekhné*, esto es, en palabras de Foucault, "una racionalidad práctica gobernada por una meta consciente" (2012, p. 158), es decir, una estructura tecnológica con múltiples formas de poder y de saber que controla el hacer y el pensamiento de los sujetos. Para el caso de la escuela, la estrategia es una tecnología de control de saber enseñar, de poder enseñar competencias, donde se controla lo que se sabe y puede saber. La institución ejerce control como *tenhné*, el profesor con su discurso también, al igual que las prácticas como herramientas administrativas de eficientismo económico. De esta manera, las estrategias, en su presentación integral, asumen, para el maestro, por lo menos tres instancias básicas:

1. La *planeación e idealización*, consistente en pensar y diseñar el abordaje del objeto de estudio. Esta se caracteriza por referir interrogantes, como con quién voy a trabajar, en qué condiciones y en qué tiempos.
2. La *ejecución* o la puesta en marcha de la acción pedagógica en el proceso educativo. En ocasiones se requiere ajustar la planeación para contextualizar situaciones emergentes en la clase.
3. La *evaluación*, como referente de análisis de las aprehensiones temáticas, experienciales y

situaciones vivenciadas de forma grupal o individual de los participantes en el aula (estudiantes y maestros).

Al respecto, la profesora Ruth Harf aclara:

[...] se hable de estrategia, no de método, porque el método tiene una connotación mucho más organizada, sistemática, previsible, la idea de estrategia implica un "abanico", un amplio campo de posibilidades donde justamente la creatividad del docente consiste en hacer un buen análisis del grupo, de los contenidos, del contexto y seleccionar aquellas estrategias que, para ese momento y ese grupo, son las más adecuadas (2013, p. 14).

Todo procedimiento regularizado y formalizado constituye un *método*. Es decir, es un dispositivo articulador que agrupa, direcciona y condiciona un saber. En ese sentido, un método pedagógico-didáctico se asocia a la estrategia pedagógico-didáctica en la finalidad de establecer relaciones entre los propósitos educativos acordados y los medios generadores de aprendizajes en el aula. Así, un foro, los recursos-materiales en clase, un debate, una pregunta, un trabajo colaborativo, una exposición, una lectura, una consulta, son parte importante de una apropiada selección de situaciones, ambientes y estructuras que constituyen dispositivos de la clase, pero no son en sí mismo la estrategia. Esta se determina como tal en la planeación, en la puesta en escena y en la dinamización constitutiva de los procesos pedagógico-didácticos antes, durante y después de la clase.

Aquí, la tríada saber, estudiante y maestro constituye formas singulares de desarrollar una estrategia pedagógica. Por ello, serán múltiples las posibilidades de recrear los conocimientos, en tanto variados modos de aprender posibilitan estas relaciones en las particulares tríadas-estrategias que cada estudiante construye.

La estrategia es, en sí misma, una unidad, flexible, diferencial y no replicable de las formas como los sujetos abordan los saberes. Ella depende de los sujetos, de las disciplinas, de los objetos de estudio, del contexto y del entorno donde se desdoblen. Para Carles Monereo (1998, p. 14), las *estrategias de aprendizaje* son procesos de toma de decisiones (conscientes e

intencionales), en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para satisfacer una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. Para Dale H. Schunk (2012, p. 38) son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizajes. Estas dos acepciones hacen énfasis en el sujeto y en su coherencia. Al instaurar los ordenamientos que se requieren para interiorizar los objetos a aprender, se hace implícito pensar los procesos cognitivos que se ponen en juego a la hora de establecer y circular las estrategias de enseñanza y de aprendizajes, que son foco central de las investigaciones en las didácticas contemporáneas.

Para la profesora Alicia Camilloni *et al.*, la didáctica actual

[...] viene postulando trabajos sobre lo que puede denominarse temas-objetos, con métodos que van estructurando y desarrollando en el campo específico de la didáctica. Entre ellos podemos mencionar, por ejemplo y entre otros, los estudios sobre el pensamiento del profesor y los trabajos con teorías implícitas de los alumnos, los estudios sobre estrategias de enseñanza, las comparaciones de diseños alternativos, los trabajos sobre evaluación de los aprendizajes y de la gestión institucional y, en todos los casos, la relación entre teoría y acción pedagógica y entre explicación y prescripción didáctica (2008, p. 26).

En este marco, cobra gran importancia diseñar y situar estrategias pedagógico-didácticas que dinamicen aprendizajes críticos y llenos de sentidos para estudiantes y profesores.

En términos de la variedad de estrategias en el aula, Philippe Meirieu esboza que lo que caracteriza a una estrategia, lo que la hace observable, "es que no es un 'estado' sino un 'proceso'. Representa el conjunto de acciones realizadas por un sujeto con el objeto de conseguir un aprendizaje estabilizado" (2009, p. 161). De igual manera, para Rebeca Anijovich, la estrategia de enseñanza se concibe "como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos" (2009, p. 23). Se trata de orientaciones

generales no acabadas acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar, considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. Así, la estrategia no es un campo instruccional o un dispositivo técnico de lo que se puede plantear en una clase; se refiere a experiencias e ideas cambiantes y reestructurantes en la forma de ser situadas cotidianamente. En el marco de una estrategia siempre está internalizado un proceso de mediación y aprehensión del saber.

Aunque el concepto *mediación* es utilizado en distintos campos y situaciones, sus aplicaciones o usos más comunes se reducen a disuadir conflictos escolares y fomentar trabajos de intervención sobre la sana convivencia. Por tal motivo, para efectos de lograr una cierta precisión conceptual, nos referiremos a él solo desde el ámbito pedagógico-didáctico en relación a prácticas de aula donde se referencian los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Por *mediación pedagógica* (MP) comprendemos aquellas relaciones o condiciones que se presentan en el acto educativo y que vinculan pensamientos, acciones y discursos reflexionados y cohesionados coherentemente, donde el docente tiene como finalidad potenciar, estimular y facilitar aprendizajes significativos.

Para algunos autores como Daniel Prieto (1994, p. 7), *mediar* es intervenir entre áreas del conocimiento y de la práctica humana, y quienes están en situación de aprender algo de ellas. Para otros, las mediaciones están más ancladas a la psicología educativa.

Según María Alzate *et al.*,

El término de mediación es de uso común en la bibliografía neovygotskyana (Frawley, 1999; Moll, 1993; Dixon-Krauss, 1996, y Wertsch, 1993). Se considera en esta perspectiva que la mente no aprehende de manera directa un saber o conocimiento del mundo exterior. Para que haya esa aprehensión se requieren mediaciones simbólicas, internas y sociales. En este sentido, el lenguaje humano, el lenguaje computacional, la escritura, el texto escolar, constituyen desarrollos culturales que aportan medios para desempeñar la actividad cognitiva o de producción del saber. No significa esto

que la mediación es producida única y exclusivamente por el lenguaje, ya sea escrito u oral, sino también por cualquier tipo de simbolización: colores, marcas, imágenes. El postulado en esta perspectiva, según Frawley (1999: 186-187), es que las mediaciones contribuyen a que las representaciones externas se configuren como representaciones internas, así mismo, se conviertan en herramientas para la metaconciencia. Las representaciones externas facilitan la ejecución porque muestran simultáneamente su información y su sistema de información, es decir su representacionalidad, en cambio, las representaciones internas deben estipular esta última (2005, p. 2).

En reciprocidad, los gestos, los ambientes, los entornos y las posibilidades de aprendizaje dependen en gran medida de las más afinadas lógicas objetivas de representación cognitivas que tengamos de los objetos de estudio en su figuración real.

Examinemos la misma categorización de *mediación* en Lev Vigotsky: "las transformaciones mentales-cognitivas son procesos muy complejos que surgen de la interacción social y la internalización del conocimiento" (1995, p. 62). Vigotsky trabajó sobre el concepto de *mediación*, volviéndose cada vez más importante para comprender el funcionamiento mental y las modelaciones sobre los aprendizajes. El término "mediación" se fundamenta a partir del uso de signos y herramientas o instrumentos. Según Vigotsky, el término "signo" significa "poseedor de significado" (1995, p. 93), por lo cual la mediación ubica al signo entre el individuo y el objeto de aprendizaje o finalidad, y se determina por la relación entre estos. En tal sentido, comprender la fuerza de los signos implica reconocer su capacidad mediacional. Para este autor, los signos más substanciales al inicio de su teoría surgen del lenguaje humano y sentaron su base en la relación entre procesos individuales y sociales. Sin embargo, estos signos se desarrollan mediante un proceso cognitivo y social. Así mismo, defiende los puntos principales del desarrollo en términos de los cambios experimentados en la forma de mediación utilizada. Todo medio o actividad redundante en la acción mediada, sobre la cual Vigotsky resalta la importancia de estímulos

medios, como herramientas que ayudan a controlar la respuesta del individuo. En este caso, los signos y las herramientas se configuran como facilitadores de comportamientos. La mediación implica una práctica social orientada a “tender puentes”, construir nuevos vínculos y posibilitar el aprendizaje; de igual manera, permite reforzar la motivación del estudiante en los métodos utilizados para lograr aprender.

Entonces, en el horizonte de mediar pedagógicamente en el aula, es importantísimo reflexionar las acciones discursivas, lo pedagógico desde la noción semiótica, el contexto formativo, las modelaciones, la formulación de preguntas y de potencialidades que permitan resignificar los objetos de estudio. Las MP son, en todo caso, para nuestra comprensión, los planes y las acciones para el aprendizaje que el docente desarrolla durante el acto educativo. En la MP, el maestro pretende que el estudiante configure sus propios conceptos, los interiorice, genere nuevas ideas y acceda a nueva información y conocimiento. Esto se logra por medio de una apropiada MP, en el marco de formular buenas estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Las *mediaciones* también pueden ser del orden didáctico y las comprendemos como la disposición de aquellos elementos y acciones que ha madurado, elaborado o decidido el docente utilizar conscientemente al enseñar un saber.

Tres tipos de *mediaciones didácticas* (MD) son las más reconocidas:

1. *Tecnológicas*: se orientan a la interacción de elementos, en sus usos y apropiaciones, que selecciona el docente para, a través de estos, movilizar un saber a enseñar.
2. *Procedimentales*: es toda organización teórica, discursiva y práctica que expone un docente al momento de enseñar un objeto de saber.
3. *Metacognitivas*: modelaciones e idealizaciones que propone un docente para que se piense de otro modo un saber, lo que permite reflexionar las formas de comprensión y de evaluar las situaciones contextuales en donde se aprende, o también evaluar las condiciones en que se propone enseñar un saber.

Estas tipificaciones obligan a examinar que las MD requieren de saber a profundidad cómo, dónde y por qué utilizarlas, en razón de las estrategias y del modelo pedagógico en que ellas se sitúen. Resulta conexo expresar, como lo dicen Valle *et al.*, que:

[...] el conocimiento estratégico requiere saber qué estrategias son necesarias para realizar una tarea, saber cómo y cuándo utilizarlas; pero, además, es preciso que los estudiantes tengan una disposición favorable y estén motivados, tanto para ponerlas en marcha como para regular, controlar y reflexionar sobre las diferentes decisiones que deben tomar en el momento de enfrentarse a la resolución de esa tarea (1999, p. 458).

Aquí lo fundamental es adquirir un pensamiento autónomo, crítico y liberador, que permita saber dilucidar, saber hacer y saber decidir por qué y cuál estrategia utilizar a la hora de resolver una situación-problema.

Como afirma Jesús Beltrán (1993, citado por Valle *et al.*, 1999, p. 56), el aprendizaje no es solo adquisición de conocimientos; es, sobre todo, adquisición y mejora de las estrategias y maneras de pensar; por eso, aprender es pensar y, por tanto, enseñar es ayudar a pensar.

Veamos ahora algunas imbricaciones de las categorías de análisis prescritas a la iniciación de este documento, a manera de tensiones, como marco de referencia para ciertas reflexiones conceptuales y prácticas.

Tres tensiones en el marco de las estrategias y las mediaciones pedagógico-didácticas

Las siguientes relaciones en el campo investigativo-didáctico permiten pensar algunas tensiones entre las realidades teórico-prácticas en el aula:

1. *Saber disciplinar distante del saber enseñado en la práctica*. Muestran, ciertas publicaciones educativas, que una limitación concurrente en el campo pedagógico-didáctico se presenta en la poca actualización que el docente ostenta de su saber disciplinar, lo que lleva a prácticas poco pertinentes y carentes de sentido para los estudiantes.

No hay aprendizajes significativos si no hay enseñanza significativa; es decir, se hace necesario reflexionar, de manera consciente, la forma como se organizan los procesos de enseñanza para promover este tipo de aprendizajes. Para la profesora Elisa Spakowsky,

Los que enseñan tienen que tener claro que los procesos que desarrolla el pensamiento, vinculados a posibilidades de razonar, deberían producirse de manera sistemática, deliberada y planificada durante la trayectoria escolar de los niños y jóvenes. Es en esta instancia cuando cobra especial importancia el contexto de la clase, donde los contenidos, los materiales, la comunicación y las estrategias que emplea el docente para enseñar, influyen y determinan los procesos de pensamiento y, como consecuencia, los modos en que el proceso de enseñanza se lleve a cabo pueden potenciarlos o inhibirlos (2003, p. 20).

Si se desconocen las tendencias, los avances y las nuevas líneas de investigación de la disciplina que se enseña es muy posible que se presenten fracasos pedagógicos y académicos en los estudiantes.

Así, entonces, en la actualidad, el docente requiere plantear a sus estudiantes estrategias de pensamiento que impliquen un desafío intelectual, ya que *pensar bien*, como lo afirma Monereo,

[...] significa poner en marcha una estrategia, que debe considerarse un proceso deliberativo, de toma de decisiones, que se inicia en el momento en que existe una demanda, sigue cuando se está aplicando el plan trazado, regulando la acción cuando surgen imprevistos y finaliza en el momento en que el sujeto percibe que ha cumplido el objetivo o que no puede resolver en los términos esperados, con la consiguiente valoración de lo realizado (1993, p. 23).

Lo implícito del argumento anterior se ubica en saber enseñar o en saber pedagogizar un saber. Un asunto distinto es saber la teoría de la disciplina y otro es saber enseñarla. Desde esta idea, una enseñanza que movilice retos y facilite aprendizaje se ubica en la medida de la amplitud de saber y conocer la disciplina en su historia,

teorías y su actualidad en concordancia con las prácticas discursivas y de praxis. Dicho en lenguaje de aprendizajes, esto significa que haya cohesión y coherencia entre el qué, el cómo y el para qué se aprehende un saber.

2. *Las posibilidades de usos, prácticas, herramientas y tecnologías de la contemporaneidad rebasan las concepciones de la formación docente.* Las estrategias que los docentes usan se ubican por debajo de una verdadera apropiación actual de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), lo que evidencia estados de rezagos tecnológicos y científicos en décadas, del mismo modo que a la fecha se presenta el atraso de la oferta generalizada de tecnologías en general que las instituciones disponen para el ejercicio de la enseñanza. Ello no es contextualizado en dotaciones, materiales, capacitaciones y elementos de apoyo pedagógico que permitan alcanzar o estar a la par de la cotidianidad en la que se desenvuelven los estudiantes. En tal sentido, la idea de lo escolar guarda distancia entre los usos y la forma en que se pensó cierta tecnología cuando se formaron los docentes en las escuelas normales y en las facultades de educación respecto del momento de poner en juego lo aprendido. Hay, entonces, grandes brechas en los modelos institucionales, las prácticas pedagógico-didácticas y la introversión de las TIC.

Para la profesora Edith Litwin,

El empleo de diversas tecnologías en las aulas y en las prácticas de los docentes muestra una clara distinción entre el uso de los productos, medios o materiales creados por afuera del sistema educativo y para otros fines, y los creados especialmente para el aula, en algunos casos por los mismos docentes. Crear productos tecnológicos para la enseñanza, o utilizar en ella los que han sido hechos para otros fines, muestra dos distintas epistemologías de las prácticas que se manifiestan en las razones por las que se incorpora la tecnología, en su valor y la valoración diferente que hacen los docentes, los padres, los alumnos o las comunidades educativas y en los distintos criterios de uso (2005, p. 26).

Es importantísimo pensar el valor agregado del uso de las tecnologías en las propuestas pedagó-

gicas y didácticas, analizar si en las divergentes disciplinas se ha configurado un campo teórico que permita definir las valoraciones, los usos y las posibilidades que potencia y permite el uso de las tecnologías, o si la misma ausencia consolida imaginar una debilidad de una didáctica tecnológica o de desarrollo del pensamiento tecnológico,

[...] entendido como el conjunto de atributos (análisis y síntesis, analogías y contrastes, causa/efecto, sistema mental, ponderación, mentalidad proyectual, racionalidad y solución de problemas) que los seres humanos realizan con la abstracción de la realidad material, los objetos y los hechos de la naturaleza para modificar su estado, innovarlos o crearlos (Cárdenas Salgado, 2012, p. 95).

Con el advenimiento de las TIC, la idea de lo escolar como algo instrumental e instruccional cambió. Ya no es una escuela para dictar clase y contenidos, sino para pensar la información, procesarla y ser eficiente con ella. Las prácticas de aula están mediadas por dispositivos electrónicos, lo que implica formular estrategias en el orden de lo virtual, de la nube, de la plataforma, del *software*, de lo sincrónico y asincrónico, cada vez más por fuera de la escuela.

Así mismo, la MP en la interioridad de las TIC tiene el papel fundamental de posibilitar, en el aula, interacciones más accesibles, más recíprocas, más "digeribles" y más didactizadas, en la finalidad de procurar mejores procesos de aprendizaje en los estudiantes. Lo que se pretende, desde el punto de vista didáctico, son encuentros más sensibles, de mayor provecho, de mayor interés y de mayores oportunidades. Afirmamos, por tanto, que las tecnologías por sí solas o de manera automática no generan interacción, por lo que el grado de interacción comunicativa entre los usuarios depende de la interactividad de un medio electrónico, en la medida en que les permita tener diversas opciones a los sujetos para comunicarse entre sí.

3. *Los conceptos de estrategias y mediaciones se reducen a un método escolar preestablecido sin modificabilidad.* Se piensa que la estrategia está determinada por un solo método y que, por tanto, no es posible ubicar dos o más métodos en una sesión de clase donde ampliamente se establez-

ca una gran estrategia. Además, que puede tener varios estadios o momentos modificables en la experiencia del maestro y en su íntima relación con el saber objeto de enseñanza.

El paradigma más fuerte vincula al método con una secuencia de pasos a seguir, los cuales no pueden ser alterables. Vale decir que por ello se dice que la clase presencial tiene por lo menos cuatro pasos básicos:

1. *Ambientación:* alude al momento de inicio de la clase, en donde el docente explicita lo que se va a trabajar, diagnostica lo que saben los estudiantes del asunto a saber, e indaga, a modo de inspección, como preparación del segundo momento en una sesión de clase.
2. *Movilización conceptual:* es en sí mismo el desarrollo de la situación problema, de los ejes temáticos o de los proyectos establecidos; tiene como eje central las actividades académicas, los cuestionamientos e intereses de los estudiantes respecto de los saberes.
3. *Compromisos finalizadores:* se refiere a los acuerdos posteriores a la sesión de clase y estos se ubican en la responsabilidad de demandar trabajo independiente por parte de los estudiantes para fortalecer la aprehensión de saberes.
4. *Evaluación:* es una medida de verificación o aseguramiento de la interiorización y la movilidad que poseen los estudiantes en relación con los saberes abordados en clase.

Es contundente y observable que esta forma estandarizada no es replicable, y tal vez la no más adecuada, porque claramente es posible hacer una evaluación al inicio, o ni siquiera hablar de ella. Así las cosas, esta parametrización de un método como un paso a paso unificador y universal no es pertinente desde el campo pedagógico, porque dónde queda el seguimiento o el acompañamiento del docente, su reflexión, la autonomía o la libertad de cátedra, la particularidad del saber o el contexto dentro del acto educativo, por poner algunos interrogantes.

En consecuencia, propongo que cada maestro, en cada sesión de clase, formule una propuesta didáctica

como construcción metodológica. Es decir, que se particularice una cuádruple correlación (maestro, estudiante, saber y estrategia/mediación pedagógica-didáctica). Si cada sujeto maestro o estudiante tiene una historia singular y unos autónomos pensamientos, estos tienen maneras particulares de actuar, de ver y proponer formulaciones, y en sí mismo esto es una construcción metodológica de una didáctica diferencialmente transformadora.

Para Marta Brovelli, crear una propuesta didáctica como construcción metodológica

[...] reviste e implica considerar al maestro como sujeto que asume la responsabilidad de elaborar una propuesta de enseñanza, actuando como mediador entre los contenidos curriculares a enseñar y los sujetos de aprendizaje. Este lugar activo, reflexivo, creativo, con capacidad de decisión, permite distinguir al menos tres cuestiones centrales respecto de la enseñanza:

- El docente tiene distintas posibilidades de organizar su propuesta de enseñanza, de acuerdo con las concepciones de conocimiento, enseñanza o aprendizaje que posea, con la concebida carga axiológica e ideológica que le imprima, lo que significa desterrar la idea de que existe un solo método didáctico.
- Las formas de organización y presentación de los contenidos de la enseñanza tendrán que ver con la forma particular en que el docente enlace los elementos intervinientes: los objetivos, los contenidos y su organización, los recursos de enseñanza, la comunicación y la evaluación, en contextos determinados y específicos, en un modelo integrador.
- Los contenidos de enseñanza, por pertenecer a campos disciplinares específicos, con estructura semántica y sintáctica diferentes, presentan exigencias propias en cuanto a su organización y modo de construcción, que deberán ser respetadas en la enseñanza (2003, p. 6).

A modo de síntesis, la construcción metodológica permite replantear la idea de un unificador método didáctico; muestra, por el contrario, un panorama

amplio de variedad de sentidos a la tarea de enseñar y de aprender. En tal sentido, es consecuente deliberar un nuevo lugar, ya no desde una tríada, sino desde una cuádruple interrelación entre maestro, saber, estudiante y estrategia, como una unidad que se construye en lugares y espacios singulares dentro del acto educativo escolar.

Del saber pedagógico al saber didáctico

Hace décadas prevalecía el SP como referente conceptual y práctico en los maestros, tal vez por la afinidad e identidad con la pedagogía como saber diferencial e inseparable de los profesionales de la educación. Para Gastón Mialaret, el SP "es un discurso que una sociedad y que el maestro alcanza luego de observar las condiciones históricas y hacer reflexión sobre el educar, la pedagogía y el proceso de enseñar" (1991, p. 24).

En lo antecedente, el SP, de forma integral, se puede cohesionar en tres subcategorías. En primer lugar, el SP contiene un saber pensar, es decir, un saber referir la teoría, asumir las concepciones pedagógicas y reflexionar su impacto. En segundo lugar, el SP determina un saber hacer que se asocia a la manera como se desarrolla y relaciona el campo teórico en la acción práctica o también el modo en que se organiza e interiorizan las acciones educativas. Y en tercer lugar, el SP expone un saber decir, que enmarca en el discurso pedagógico las emotividades comunicativas y argumentativas que el maestro dispone al enseñar a sus estudiantes.

Contrario a la comprensión anterior de SP, las transformaciones en las percepciones y en las prácticas de aula son cada vez más frecuente en relación con el discurso que se orienta a fomentar el aprendizaje como paradigma dominante en el lenguaje escolar, el cual principalmente se asocia, en la actualidad, al campo de la didáctica y del saber didáctico. Desde la perspectiva griega de la *poiesis*, la didáctica es un campo de saber que tiene profunda génesis y fertilidad en la epistemología del conocimiento, no solo del hacer y del saber hacer, sino de las preguntas centrales: qué, cómo, por qué y para qué del saber en el sentido biunívoco de la díada enseñanza-aprendizaje y sus complejas implicaciones teórico-prácticas en el aula y fuera de ella.

Para explicar algunas relaciones de la diada enseñar-aprender, la didáctica tiene varios ejes centrales de investigación, cuya focalización es, en general, perceptible en las siguientes líneas o interrogantes: ¿cómo movilizar mejor el saber en los estudiantes? ¿Cuáles criterios es preciso definir al seleccionar los materiales más apropiados para la clase? ¿Qué contenidos y programas son pertinentes o se requieren impartir? ¿Cuáles tecnologías facilitan la configuración de nuevas lógicas en los aprendizajes? ¿Cómo motivar el deseo de aprender? ¿Qué hacer para disminuir el fracaso escolar? ¿Cómo equilibrar calidad, precio y tiempos a la hora de interiorizar aprendizajes de forma significativa?

Lo anterior se puede hurgar con la aparición del concepto *competencia* y los desarrollos sobre *inteligencias*, los cuales clarifican y sustentan las maneras particulares que cada sujeto precisa al momento de aprender. Según Philippe Perrenoud, la *competencia* es una

Capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Para enfrentar una situación de la mayor manera posible, generalmente debemos usar y asociar varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos (2007, p. 39).

Dicho de otra forma, “No hay competencia estabilizada sino cuando la movilización de los conocimientos sobrepasa el razonamiento reflexivo y acciona esquemas constitutivos” (2007, p. 46). Esto deja claro que las competencias son de carácter teórico-práctico y en ellas el proceso cognitivo subyace a la ejecución de la tarea misma, acciones que, de acuerdo con las nuevas teorías de desarrollo integral cognitivo y las inteligencias múltiples, son verdaderos retos en su complejidad constitutiva. Esto, con absoluta certeza, enlaza con fuerza la evolución de la didáctica con su esfuerzo por explicar cómo aprender más fácilmente un saber y, a la vez, metodológicamente, cómo organizarlo para su tratamiento, lo cual perfila una visión muy cognitivista de la didáctica y de la noción de *competencias*.

Las competencias, para efectos productivos y de control, certifican modos de hacer y de saber que un sujeto domina para poder desempeñarse en ámbitos

laborales, escolares, tecnológicos, científicos y hasta ciudadanos. Así, las competencias no es meramente un asunto pedagógico; es, con claridad, un referente de saber didáctico. Saber qué hacer con los conocimientos, saber innovar, saber seleccionar e identificar las mejores formas materiales de trabajar son competencias que se fundamentan en investigaciones de los didactas, no de los pedagogos. En igual sentido, ya no se habla con frecuencia de “estrategias de enseñanza”, sino de “estrategias de o para el aprendizaje”, “evaluaciones de aprendizajes”, “secuencias didácticas y procesos educativos para potenciar aprendizajes”. Es, por tanto, legítimo que, con esta nueva paradigmaticación, lo contemporáneo sea hablar de programas didácticos o de cohesión pedagógico-didáctica, lo que en verdad promueve nuevas concepciones en las formas de reciprocidad con el saber, sus alcances y las concepciones de lo escolar.

Bien, aprender es entonces algo enumerable, decible, asociado a las emociones; es acción verbal que, representada en forma práctica, dista de su interioridad conceptual. No es lo mismo lo que está acuñado en el mundo de las ideas respecto a su exteriorización que el modo de significarlo en imágenes, sonidos, colores, etc.; no representa la verdad potencial de origen mental. En palabras de Meirieu,

Aprender es estar atento, leer, escuchar, recibir conocimientos, creemos describir la realidad y, en muchos aspectos, la describimos. Es verdad que el aprendizaje se manifiesta muy a menudo con estos signos, pero solamente se manifiesta, no se lleva a cabo (2009, p. 58).

Vale decir, poner hoy el concepto de *aprendizaje* de relieve no es gratuito, por los amplios hallazgos sobre desarrollo cognitivo derivados de la psicología y de las ciencias cognitivas o neurociencias, que “determinan” qué se puede saber, cómo y para qué se puede saber. Así, la singularidad de ambientes determina las recomendaciones que se pueden establecer para potenciar las capacidades y la escenificación de talentos que presentan los estudiantes, al conjugar los saberes en el orden académico, social y humano en el acto de aprender.

Finalmente, a modo de conclusión, consideremos cinco postulados:

1. Las estrategias y las mediaciones se autodeterminan en sí mismas como construcciones más didácticas que pedagógicas, porque sus estructuras ponen en acción los procesos mentales, prácticos y discursivos que se movilizan en función de cómo aprender más y mejor en los espacios de las aulas de clase. La didáctica es un campo de estudio que guarda una estrecha relación con el concepto *competencia*, en tanto esta última es una movilización de saberes que determina formas de agruparlos, usarlos y de reflexionarlos en contextos y situaciones particulares.
2. El paradigma del aprendizaje transformó el modo, el espacio y el lugar de lo dicho, hecho y pensado en la escuela. Así, aprender es un ejercicio que se ubica ahora principalmente por fuera del ámbito escolar, y en él, la relación didáctica es una herramienta movilizadora para fomentar aprendizajes para la vida.
3. Toda clase bien elaborada en su diseño estructural requiere poner en juego una gran red conceptual del campo didáctico del saber disciplinar, además de experiencias asociadas con el conocimiento del objeto de saber que se enseña.
4. La débil apropiación teórico-práctica de un saber a enseñar constituye un fuerte obstáculo en la promoción de aprendizajes competitivamente significativos.
5. Así, para terminar, posibilitar una gran diversidad emergente de estrategias y dispositivos mediacionales demanda una enseñanza concebida en un marco amplio de pensamiento crítico que permita la reflexión continua y la mejor disposición para saber aprender. Como afirma Beltrán, "el aprendizaje no es sólo adquisición de conocimientos; es, sobre todo, adquisición y mejora de las estrategias y maneras de pensar; por eso, aprender es pensar y, por tanto, enseñar es ayudar a pensar" (1993, p. 34).

Referencias bibliográficas

Alzate, María Victoria *et al.* (2005). Intervención, mediación pedagógica y uso de textos escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(3), 13-37.

Anijovich, Rebeca (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique educación.

Beillerot, Jacky *et al.* (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.

Beltrán, Jesús (1993). Algunas ideas maestras en torno a un nuevo paradigma educativo centrado en el aprendizaje. En F. Vicente Castro (Ed.). *Psicología de la educación y del desarrollo* (Vol. 1, pp. 35-46). Badajoz: Psicoex.

Brovelli, Marta Susana (2003). Tipos de conocimiento y formas de enseñar. La construcción metodológica. *Revista Novedades Educativas*, 15(149), 4-7.

Camilloni, Alicia de *et al.* (1997). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Cárdenas Salgado, Enrique Diógenes (2012). *Hacia la conceptualización del pensamiento tecnológico en educación en tecnología* (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional, Doctorado Interinstitucional en Educación, Bogotá.

Chervel, André (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, (295), pp. 59-111.

Chevallard, Yves (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Fermoso, Paciano (1985). *Teoría de la educación, una interpretación antropológica*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Foucault, Michel (2010). *La arqueología del saber*. 4.^a ed. México: Siglo XXI.

Foucault, Michel (2012). *El poder, una bestia magnífica*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gardner, Howard (2001). *Estructuras de la mente*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Harf, Ruth (2003). La estrategia de enseñanza es también un contenido. *Revista Novedades Educativas*, 15(149), 14-16.

Lenis Mejía, José Darwin (2013). Pedagogía: memoria de los maestros. *Revista Internacional Magisterio*, (62), pp. 76-80.

Litwin, Edith (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires: Amorrortu.

Meirieu, Philippe (2009). *Aprender sí, pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.

- Mialaret, Gastón (1991). *Pedagogía general*. París: PUF.
- Monereo, Carles (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Morin, Edgar (1986). *La Methode*. París: Editions de Seuil.
- Perrenoud, Philippe (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. México: Graó.
- Prieto Castillo, Daniel (1994). La mediación pedagógica en el espacio de la educación universitaria. Ponencia Universidad Nacional de Córdoba, Mendoza, Argentina.
- Schunk, Dale (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson.
- Spakowsky, Elisa (2003). La enseñanza estratégica y los aprendizajes significativos. *Revista Novedades Educativas*, (149), 20-21.
- Steiman, Jorge (2011). ¿Qué puede aportar hoy la didáctica? *Revista Novedades Educativas*, (249), 5-8.
- Valle Arias, Antonio et al. (1998). Las estrategias de aprendizaje. Características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, (6), 53-68.
- Valle Arias, Antonio et al. (1999). Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 425-461.
- Vigotsky, Lev (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.

Referencia

Lenis Mejía, José Darwin, "Estrategias y mediaciones pedagógicas. Tensiones y relaciones con el saber escolar", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 26, núm. 67-68, enero-diciembre, 2014, pp. 96-110.

Original recibido: 02/06/14

Aceptado: 04/09/14

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
