

Comunidades de práctica: Huellas en el currículo de la Escuela Activa Urbana en Manizales*

Fecha de recepción: 27 de mayo de 2014

Fecha de revisión: 28 de agosto de 2014

Fecha de aprobación: 25 de noviembre de 2014

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Murcia, N. (2014). Comunidades de práctica: Huellas en el currículo de la Escuela Activa Urbana en Manizales. *Revista Criterios*, 21(1), 23-48.

*Artículo Resultado de Investigación. Este artículo hace parte del proyecto *El aprendizaje colaborativo: senderos enraizados en la cultura Caldense* cofinanciada por la Fundación Luker en convenio con las universidades que constituyen la Red Suma a saber: Universidad de Caldas, Universidad Nacional de Colombia/Manizales, Universidad Católica de Manizales, Universidad de Manizales y Universidad Autónoma. (Convenio No. Flt-02/042-2010). El proyecto inició en abril de 2010 y terminó en octubre 2011. Las instituciones participantes en el proyecto fueron: Universidad de Caldas (Director), Universidad Autónoma, Universidad Nacional (Manizales), Universidad Manizales y Universidad Católica (Manizales). Varios apartes de este artículo son tomados del informe final de investigaciones, publicado en el texto "Aprendizaje colaborativo. Senderos enraizados en la cultura caldense" (2012).

*[✉]Licenciado en Educación física, Magíster en Educación; PhD. en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud; Posdoctor en Narrativa y Ciencia; Docente Universidad de Caldas; Líder Grupo "Mundos simbólicos: estudios en Motricidad y Educación"; Docente Doctorado en Educación, Universidad de Caldas; Docente invitado Doctorado Ruedecolombia Universidad del Cauca, Universidad del Magdalena. Correo electrónico: napo2308@gmail.com

Napoleón Murcia Peña*[✉]

Resumen

Se presenta los resultados del estudio "Aprendizaje Colaborativo: Senderos enraizados en la cultura Caldense", cuyo propósito fue definir factores asociados en las instituciones del programa Escuela Activa Urbana. El diseño de investigación se basó en el enfoque de complementariedad, lo cual permitió aproximar la realidad del aprendizaje colaborativo desde la gestión del conocimiento, la génesis de lo colaborativo y la realidad sustantiva, y desarrollar, desde categorías foco emergentes, un proceso etnográfico en las instituciones tomadas como referencia.

Los resultados muestran la potencia de los acuerdos sociales en la consideración de un currículo aferrado a la realidad vivida, un currículo trazado desde los imaginarios sociales donde los recursos intangibles definidos como propósito teleológico, cruzan los procesos, configurando una comunidad de práctica frente a ellos. Para desarrollar un proceso de aprendizaje colaborativo exitoso, lo central no es el dominio de unas técnicas del modelo, sino el compromiso proactivo de toda la comunidad.

Palabras clave: Aprendizaje colaborativo, complementariedad como método, comunidades de práctica, currículum.

Communities of practice: Footprints in the curriculum of the Active Urban School in Manizales

Abstract

The article presents some results of the study “Collaborative Learning: Pathways rooted in the culture of Caldas”, whose purpose was to identify associated factors with institutions of the program Active Urban School. The research design was based on complementarity approach, allowing first an approach in the reality with collaborative learning from many angles (knowledge management, the genesis of the collaborative defined in the culture of Caldas and the substantive reality) and secondly, develop an ethnographic process at institutions used as a referent, from these focus categories.

The results show the power of social arrangements in considering curriculum clinging to the lived reality, a curriculum drawn from the social imaginary, in which intangible resources defined as teleological purpose of institutions, cross processes, forming a community of practice in front of them. For developing a successful collaborative learning process, the focus is not the domain of a technical mode, but the proactive commitment of the whole community.

Key works: Collaborative learning, method as complementarity, communities of practice, curriculum.

Comunidades de prática: Rastros no currículo da Escola Ativa Urbana em Manizales

Resumo

O artigo apresenta alguns resultados do estudo Aprendizagem colaborativo: trilhas enraizadas na cultura Caldense, cujo objetivo foi identificar os fatores associados em as instituições do programa "Escola ativa urbana". O desenho de pesquisa foi baseado na abordagem de complementaridade, permitindo uma abordagem à realidade da aprendizagem colaborativa em várias

dimensões (gestão do conhecimento, a gênese da colaboração definido na cultura caldense e realidade substantiva), e em segundo lugar, desenvolver desde essas categorias, um processo etnográfico em as instituições tomadas como referência.

Os resultados mostram o poder de arranjos sociais em considerar currículo aferrado à realidade vivida, um currículo elaborado a partir do imaginário social, onde os recursos intangíveis, definidos como finalidade teleológica das instituições, cruzam os processos, formando uma comunidade de prática na frente deles. Para desenvolver um processo de aprendizagem colaborativa de sucesso, o foco não é o domínio das técnicas de modelo, mas a atitude de colaboração de toda a comunidade.

Palavras-chave: Aprendizagem colaborativa, complementariedad como método, comunidades de prática, currículo.

1. Introducción

La Fundación Luker y la Federación de Cafeteros vienen desarrollando en Colombia el Modelo de Escuela Nueva, modelo basado en pedagogías activas, que son desarrolladas como estrategias de educación en el sector rural. Como extensión de este modelo para el sector urbano; la Fundación Luker ha implementado el modelo de Escuela Activa Urbana cuya perspectiva de educación se basa en el aprendizaje colaborativo. Al momento del estudio existían once instituciones inscritas en el Programa.

Por interés de la Fundación por configurar un modelo desde el aprendizaje colaborativo, el estudio buscó definir los factores asociados a sus prácticas positivas, para desde ellos, proponer un sistema de valoración y seguimiento que permitiera canalizar los procesos, vigilar el desarrollo de estas experiencias, y gestionar el conocimiento educativo activado en ellas.

En el marco de estas exigencias, se asume la gran complejidad del estudio, dado que en los fenómenos analizados se cruzan como rizomas³, múltiples formas y polifonías que hacen difícil seguir una dirección única a la hora de definir el método de investigación a seguir; en todo caso,

³ El rizoma es un tubérculo que crece indefinidamente sin obedecer a una lógica organizativa; sus raíces pueden ser nudos, estos pueden dar raíces múltiples dirigidas a muchas partes, o no generar raíz alguna. Esta categoría fue utilizada por Deleuze y Guattari, para referirse a aquellas lógicas que desbordan las organizaciones lineales y gerárquicas.

se pretendía realizar un proceso comprensivo para proponer el sistema requerido. Tomando en cuenta esta premisa, se acudió al enfoque de complementariedad planteado por Murcia y Jaramillo (2008). En el texto se muestra la discusión teórica asumida desde la construcción social del conocimiento, sus relaciones con algunos autores que dan paso al aprendizaje colaborativo, ubicando luego los apartes concretos del diseño de investigación, y por último, los resultados del estudio, esbozando algunas aperturas que ayudan a comprender el currículo para este tipo de aprendizaje, desde la lógica de la experiencia significativa de las comunidades. Las discusiones y reflexiones desde los resultados, surgen en la medida en que estos se van presentando, en tal sentido, el texto no muestra una parte final de discusión de resultados y conclusiones, solamente se limita a proponer algunas aperturas como posibilidad de otras acciones.

Algunas aproximaciones al objeto de estudio: El problema

Naturaleza del aprendizaje colaborativo. El aprendizaje colaborativo es asumido como un esquema de inteligibilidad social, definido desde las significaciones imaginarias sociales sobre los asuntos didácticos, curriculares y pedagógicos.

En este sentido, en primer lugar, es un conjunto de acuerdos sociales sobre las formas de ser, actuar, decir y representar la escuela⁴, los cuales tienen su asiento en las significaciones imaginarias que las comunidades asumen sobre el ser humano que debe formar la escuela, la sociedad dinamizada por éste y el mundo ambiental del que hace parte.

Desde estas significaciones del aprendizaje colaborativo, se reconoce e interviene aspectos no sólo del orden de lo didáctico en términos de las relaciones entre los agentes del proceso y el conocimiento (Pruzzó, 2007), que además se encarga de cuestiones curriculares consideradas desde la organización institucional, su administración y organización de contenidos. Lo anterior, porque para el estudio, el currículo será considerado desde la propuesta de Portela como trayecto fenomenológico; aunque no como "documento de identidad", pero sí como "trayecto de formación humana" (Portela, 2012, p. 79), no sólo como un mapa empirista, en el cual se atienden las coordenadas objetivas sino y sobre todo como un "mapa texto" como un "territorio de trayectos, sensibilidades y fragilidades" (p.

⁴ Se asume aquí el concepto de escuela grande; una escuela abierta, en la cual, como expresa Savater (1995) hay algo que enseñar y alguien que quiere aprender. No es el concepto Francés de "Grande École" haciendo referencia a las grandes escuelas de Francia; mejor, hace referencia a esa escuela experimentada por Pérez, Guzmán y Flórez (2011), en la cual la sociedad hace parte de esta y esta de la sociedad. La escuela grande se ubica en cualquier escenario donde sea posible un proceso de aprendizaje.

88). Que articula la idea de un currículo como trayecto fenomenológico descifrando la cercanía con el mundo de la vida.

Justamente, porque estas significaciones sociales se ubican en la idea de un ser humano, que además de lograr competencias necesarias para el adecuado desenvolvimiento en la vida social, debe desarrollar una actitud de colaboración permanente como escenario posible de su construcción identitaria. Una categoría central en estos imaginarios es la necesidad que debe tener el ser humano de reconocer al otro y lo otro como posibilidad y parte de su desarrollo, en una potente perspectiva de autoeco organización.

Si bien, los registros teóricos sobre aprendizaje colaborativo en la actualidad, se ubican fundamentalmente en procesos de educación virtual, a distancia y en las nuevas tecnologías de la educación, la base de su naturaleza se encuentra en las teorías pedagógicas y en las prácticas socioculturales, desde las que fue posible lograr algunas claridades en términos de las tensiones entre conceptos que se toman como homólogos.

Desde estas dinámicas es común encontrar en las referencias, que el aprendizaje colaborativo es un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. Los trabajos de Johnson y Smith (1998) así lo definen; de forma similar Scagnoli, (2006, p. 39) asume que “el término aprendizaje colaborativo hace referencia al que resulta del trabajo en equipo, en el que un grupo coopera hacia el logro de un mismo objetivo”. Estas perspectivas son compartidas por autores desde las nuevas tecnologías de la información como Gros (2008), Kanselaar, Jonker, Kirschner y Prins (2008), Amelsvoort, Andriessen y Kanselaar (2008), Koschmann (2006) y Rodríguez (2011), entre otros, quienes señalan cómo la aplicación de las nuevas tecnologías a la educación implica el fortalecimiento de una concepción cooperativa del aprendizaje.

Chiarani (2003), en sus estudios sobre el apoyo del aprendizaje colaborativo en las Nuevas tecnologías considera que:

El docente, sólo tiene que diseñar cuidadosamente la propuesta, definir los objetivos, los materiales de trabajo, dividir el tópico a tratar en subtarear, oficiar de mediador cognitivo en cuanto a proponer preguntas esenciales y subsidiarias que realmente apunten a la construcción del conocimiento y no a la repetición de información obtenida y, finalmente, monitorear el trabajo resolviendo cuestiones puntuales individuales o grupales según sea el emergente. Muchas veces, después de una práctica habitual de esta estrategia, el límite entre lo que corresponde al alumno y lo que corresponde al docente se desdibuja y es entonces cuando pueden ser los alumnos los que elijan los contenidos y diseñen en gran parte la forma de encarar la investigación del grupo. (párr. 6).

Como se evidencia en las referencias, sobresalen las categorías de trabajo en grupo o en equipo y de cooperación, pero también las categorías de organización cuidadosa de los procesos de enseñanza para facilitar el aprendizaje. Dos grupos de categorías problemáticas en tanto, se utilizan en el primer grupo de forma indiscriminada la colaboración y la cooperación como sinónimos, y en el segundo, se reduce el aprendizaje colaborativo a una perspectiva instrumental de la didáctica y el currículo.

Algunas bases del aprendizaje colaborativo

En relación con el primer grupo de categorías es preciso reconocer que el aprendizaje colaborativo tiene sus orígenes en las pedagogías activas desarrolladas a finales del siglo XIX. Con los trabajos pioneros realizados por Ovidio Decroly, Johann Herbart, Celestin Freinet, María Montessori y Dewey, se dio inicio a una corriente que puso en escena nuevos discursos y prácticas frente al quehacer educativo, en oposición a los postulados de la pedagogía tradicional. En Colombia, el gran impulso teórico y práctico a la pedagogía activa tuvo lugar con la República Liberal (1930-1946), posteriormente, en la década de los 80, los movimientos pedagógicos retomaron la segunda fase de la pedagogía activa, bajo los postulados del constructivismo.

Las experiencias educativas que de alguna manera atiende a los anteriores postulados, han surgido desde finales del siglo pasado, en Colombia aún permanecen proyectos como los del Gimnasio Moderno en Bogotá, la educación personalizada en los colegios jesuitas, la escuela nueva de los sectores rurales, y la escuela pedagógica experimental, por nombrar algunos.

Además, es preciso considerar que la naturaleza teórica del aprendizaje colaborativo encuentra sustento fundamentalmente en las siguientes perspectivas⁵:

- **Teoría psicogenética-constructivista:** propuesta por Jean Piaget, en la cual se otorga al sujeto cognoscente un papel activo a la vez que reconoce la indisolubilidad del sujeto y el objeto en este proceso. La construcción de conocimiento se realiza mediante la acción -física y mental- que realiza el sujeto cognoscente frente al objeto de conocimiento, generando una acción recíproca entre el sujeto y el objeto de conocimiento en el paradigma constructivista. Este enfoque es el adoptado por investigadores como Maldonado y Velásquez (2008).

⁵ En el texto producto de este estudio denominado "Aprendizaje colaborativo. Senderos enraizados en la Cultura Caldense", se presentan con detalles los aportes de estas teorías al aprendizaje colaborativo. (Murcia, et al., 2012).

- **Teoría sociocultural:** desarrollado por Lev Vigostky. Para el autor, la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento se resuelve con un planteamiento interaccionista y dialéctico. Existe una relación de interacción y de transformación recíproca iniciada por la actividad mediada del sujeto. La relación sujeto-objeto se convierte en un triángulo en el que los vértices representan al sujeto, al objeto, y a los instrumentos socioculturales, permaneciendo abierta la posibilidad de influencia de un grupo sociocultural determinado.

En el planteamiento de Vigotsky (1995, 1979) se identifican dos formas de mediación social: La intervención de un contexto sociocultural (las prácticas socialmente organizadas), y los artefactos socioculturales que usa el sujeto cuando conoce al objeto. Para el autor el aprendizaje como proceso de carácter esencialmente social e interactivo, y la relación entre este concepto y el de zona de desarrollo próximo (ZDP). Así, el hombre, a través de la actividad mediada por herramientas y signos, en interacción con su contexto sociocultural y participando con otros, reconstruye el mundo sociocultural.

- **Teoría humanista:** el humanismo se inserta en corrientes filosóficas que se han preocupado por entender la naturaleza y la existencia humanas, como el existencialismo y la fenomenología. Según Rogers (1963), el ser humano tiene una capacidad innata para el aprendizaje. Este aprendizaje llega a ser significativo cuando involucra a la persona como totalidad -procesos afectivos y cognitivos-, y se desarrolla en forma experiencial -entretejiéndose con la personalidad del alumno-.

La cultura caldense. Entre la cooperación y colaboración

El proceso de investigación en su momento arqueológico, permitió definir los objetos discursivos que se han ido configurando en la cultura caldense y, gracias a los cuales se han solucionado las dificultades propias de su desarrollo. El objeto discursivo a analizar en el estudio inicial era la colaboración, como objeto discursivo en la cultura caldense. Para tal propósito se acudió a la arqueología del saber de Foucault como método, develando los diferentes enunciados y formas enunciativas que esta categoría ha ido tomando a lo largo de la historia de Caldas.

El paso por este momento permitió en primer lugar reconocer el peso de la colaboración en el desarrollo de esta cultura, y en segundo, comprender las diferencias entre formas de aprendizaje que comúnmente son asociadas como similares.

La colaboración como objeto discursivo, es una categoría cultural devenida de las convicciones y creencias de la comunidad asumidas como normas y valores y orientadas a unos intereses sociales en el proceso de consolidación de la vida Caldense. La colaboración hace referencia a esos procesos de ayuda cuyo interés busca solucionar problemas sociales o particulares sin esperar recompensa alguna; esto es, que su fundamento es el altruismo, una ayuda desinteresada.

Antes que centrarse en la organización cuidadosa de los contenidos y el control de los dispositivos de la enseñanza, en el aprendizaje colaborativo se busca la democratización de las relaciones didácticas (Ocaña y Reyes, 2011), donde se asume como principio democrático la libertad, la igualdad, la justicia, la participación y el autogobierno. En esta perspectiva, tal y como lo considera Gros (2008), son sus actores quienes deciden cómo realizar la tarea, los procedimientos a adoptar y las responsabilidades a designar; con lo cual la permanente dinámica de participación proactiva de cada uno de los actores, no sólo desarrolla en ellos su autoreconocimiento, sino el reconocimiento del otro y el entorno para la solución de la tarea. Con esta perspectiva, además del desarrollo de la corresponsabilidad en el aprendizaje se genera un escenario de ayuda sin otro interés que el propio aprendizaje.

La competencia selectiva en términos discriminatorios, se ve superada en esta perspectiva por el esfuerzo común. Por eso, se utilizan métodos de trabajo grupal caracterizados por la interacción y el aporte de todos en la construcción del conocimiento.

En experiencias desarrolladas por Murcia, Taborda y Angel (1998), se muestra que en el aprendizaje colaborativo la lógica de solución grupal ayuda a compartir la autoridad, a asumir responsabilidades y reconocer el otro para la construcción de acuerdos sociales.

La cooperación es como la colaboración derivada de estos intereses y prácticas culturales, y busca ayudar en la solución de problemas de forma tal, que tanto quien ayuda como a quien se ayuda salgan beneficiados por la acción. El interés cooperativo es un interés asociativo que permite el crecimiento mutuo desde el apoyo mancomunado en los procesos de desarrollo social y cultural. La idea de equipo en el aprendizaje cooperativo sintetiza una de las herramientas más adecuadas para lograr los propósitos de la cooperación; en él, los participantes desarrollan una tarea en la cual se sienten mutuamente comprometidos con la solución, y por ello con el aprendizaje, buscando una interdependencia proactiva en cada uno de los actores del proceso.

Las bases teóricas del aprendizaje colaborativo están en el enfoque sociocultural, mientras que las bases del aprendizaje cooperativo se

encuentran en la vertiente piagetiana del constructivismo. Panitz (2001) conceptúa que la diferencia radica en la relación del estudiante con el objeto de conocimiento; mientras en el aprendizaje cooperativo es el maestro quien diseña y mantiene el control sobre el proceso y sus resultados, en el colaborativo son los estudiantes quienes toman las decisiones sobre los procesos a desarrollar, el control a seguir y la valoración.

Hay otras categorías en la cultura caldense que tienen relación con estas y que se fundan en los intereses definidos por esas convicciones y creencias asumidas como valores, ellos son: el interés social y el interés particular, en el primer caso se ubica en lo que se ha denominado la responsabilidad social, definida en el estudio como la integración voluntaria de las empresas en las preocupaciones sociales y medioambientales, con el fin de mejorar sus relaciones con las de sus interlocutores; entre tanto, el interés particular es un proceso en el cual, el primer beneficiario es quien realiza la intervención y en muchos casos ayuda a solucionar problemas sociales (Murcia, 2012; Bonilla y Murcia, 2012).

Situación problémica

Tres cuestiones fueron centrales para definir el problema de investigación: las tensiones teóricas frente a los conceptos, lo cual definía la complejidad del asunto de la colaboración, los requerimientos de la convocatoria, los estudios previos y realidades antecedentes.

En el primer caso, la Fundación Luker requería un "modelo" de aprendizaje colaborativo que siguiera la lógica de la gestión del conocimiento y que permitiera dicha gestión. En el segundo, era evidente la fuerza de las perspectivas instrumentales desde las cuales se aborda el aprendizaje colaborativo y, el uso indiscriminado de categorías para abordarlo, en el tercer caso y pese al abordaje recurrente del aprendizaje colaborativo y de la gestión del conocimiento, las investigaciones que se habían realizado asumían la colaboración y la gestión de forma independiente. En los estudios sobre gestión es muy fuerte el estado de la gestión del conocimiento empresarial y, muy débil la gestión del conocimiento educativo. En algunos casos hay estudios de gestión organizacional como los trabajos desarrollados en Colombia por Sánchez (2010).

No se evidencian propuestas que reconozcan ninguna de las categorías desde enfoques complementarios o mixtos, ni tampoco trabajos que estudien el aprendizaje colaborativo a partir de las categorías colaborativas de una cultura y las sustantividades de las realidades (Murcia, et al., 2012; Murcia y Jaramillo, 2008).

Las anteriores consideraciones proyectaron en el equipo una hipótesis de trabajo, según la cual, el aprendizaje colaborativo en las escuelas

caldenses, tiene sus raíces en la cultura misma de Caldas, lo cual trazaría un camino a seguir para buscar en ella algunas categorías que configuran su esencia.

En consideración con estos presupuestos, se formularon tres preguntas desde los cuales se guiaría el estudio:

- ¿Cuáles son las categorías formales que sustentan la gestión del conocimiento y el aprendizaje colaborativo?
- ¿Cuáles son los enunciados que configuran la formación del objeto cultura colaborativa en Caldas?
- ¿Cuál es el estado actual del aprendizaje colaborativo en las instituciones adscritas al programa Escuela activa urbana en Manizales y cual es la dinámica de sus experiencias más exitosas?

En el marco de estas preguntas el objetivo general fue comprender la dinámica del aprendizaje colaborativo en Manizales en el marco de las relaciones con su cultura y sus prácticas académicas. En este, se buscaba definir las categorías referidas a la gestión del conocimiento, concretar los enunciados que constituyen la formación discursiva "cultura colaborativa caldense", y analizar los factores asociados -internos y externos- a las experiencias en aprendizaje colaborativo para generar desde ellos una matriz que aporte a la construcción de modelos positivos en este sentido.

2. Metodología

Un diseño desde la complementariedad

El proceso general de investigación se fundamentó en el enfoque de complementariedad propuesto por Murcia y Jaramillo (2008). Lo anterior, en consideración con la complejidad del aprendizaje colaborativo, en particular la complejidad de una propuesta basada en la dinámica de la gestión del conocimiento y la necesidad de acudir para su estudio a enfoques que pretendan la comprensión de estas, utilizando para ello, la articulación entre teorías y métodos de investigación, para lo cual se recorrieron los siguientes momentos:

Primer momento. Pre-configuración de observables desde categorías emergentes basados en la racionalidad introspectivo-vivencial (Padrón, 1998): en el cual se definieron las categorías que constituyeron los observables del aprendizaje colaborativo sobre los cuales se realizaría el trabajo en profundidad, tomando como referencia tres dimensiones: la dimensión arqueológica, dimensión social o sustantiva y la dimensión teórica o formal.

- **En la dimensión arqueológica.** La base teórica fue Foucault (2008). Desde esta perspectiva se realizó el rastreo del objeto discursivo *Colaboración*. A partir del método propuesto por el autor: partiendo de la identificación de las superficies de emergencia, instancias de delimitación, rejillas de especificación, las formaciones discursivas, formación de los enunciados, formación de los conceptos y formación de las estrategias para configurar la malla desde la cual el objeto se había configurado en la Cultura caldense (Bonilla y Murcia, 2012; Murcia, et al., 2012).
- **En la dimensión formal.** Fue necesario asumir como unidad de análisis la teoría sobre gestión del conocimiento y la teoría sobre aprendizaje colaborativo. Aquí, las unidades de trabajo fueron textos, revistas y catálogos de investigación. El procesamiento se realizó a través del análisis de contenido, utilizando una ficha doxográfica que fue descargada posteriormente al ATLAS Ti para su procesamiento e interpretación.
- **En la dimensión social o sustantiva.** Se realizó un taller con la comunidad educativa, para desarrollar, en primer lugar el proceso de selección de las instituciones que serían consideradas como escenarios de observación y análisis y, en segundo lugar, valorar y ampliar las categorías arqueológicas y formales emergentes, desde las cuales realizar el trabajo de campo. Desde las categorías arqueológicas y formales, fue necesario definir un instrumento que permitiera seleccionar dos instituciones de mejor desempeño y una de desempeño menor.

La selección se realizó desde un taller desarrollado con la comunidad. El grupo estuvo constituido por dos representantes de la Secretaría de Educación de Manizales, un representante de la Fundación Luker, rectores, coordinadores y dos profesores de cada una de las once instituciones del convenio Escuela activa urbana de Manizales con más de tres años de experiencia en esta metodología. En total asistieron al taller 38 participantes.

Segundo momento. Configuración de la realidad sustantiva: definido por dos submomentos: definición del plan de recolección para el trabajo de campo en profundidad y puesta en escena del plan.

Definición del plan de recolección

Unidad de análisis. Se tomó como unidad de análisis el sentido -definido en conceptos y prácticas- que la comunidad educativa otorga al aprendizaje colaborativo desde las categorías emergentes en el momento anterior.

Técnicas e instrumentos del segundo momento. Se definió el plan de recolección de la información en profundidad tomando como referencia las categorías elaboradas en los momentos anteriores. Para esto, utilizamos como técnicas de recolección de información la encuesta, la entrevista y la observación y el análisis documental. En todos los casos se utilizó el ATLAS Ti como instrumento de procesamiento, siguiendo la lógica categorial expuesta por Murcia y Jaramillo (2008, p. 38).

Aspectos procedimentales. Las categorías emergentes tomadas en cuenta en el trabajo en profundidad se ubicaron siete grupos: recursos tangibles, recursos intangibles, proceso didácticos, valores, (solidaridad, altruismo), espíritu emprendedor y liderazgo, (instrumentos), trabajo en equipo, procesos enseñanza-aprendizaje en la institución.

Los instrumentos de recolección utilizados fueron: 1. Análisis documental: implicó el análisis de los proyectos: micro currículos y documentos de la experiencia. 2. Entrevistas en profundidad. Desarrollada con los siguientes actores sociales de las instituciones seleccionadas: tres profesores involucrados, tres representantes de los estudiantes, cinco padres de familia y dos directivos. 3. Observación no participante: realizada a las clases de matemáticas, educación física y ciencias sociales en los grados; tercero, octavo y undécimo, tres recreos y espacios y zonas comunes -laboratorios, bibliotecas, salas de cómputo-. En todos los casos se utilizó el ATLAS Ti como instrumento de procesamiento categorial, siguiendo las pautas propuestas por Murcia y Jaramillo (2008, p. 38).

3. Resultados y Discusión

Dado que el artículo muestra una síntesis de los hallazgos orientados al análisis del currículo, para su comprensión es necesario trasegar por la generalidad de los resultados. Las emergencias que aquí se muestran corresponden al trabajo en profundidad, realizado luego de haber definido las categorías configuradas en el momento de aproximación a las realidades del aprendizaje colaborativo.

Para ello, es necesario precisar que el primer momento implicó realizar una revisión de las teorías de la gestión del conocimiento, cuyo resultado permitió definir al diseño y generar categorías de análisis del aprendizaje colaborativo desde las cuales se proyectó el trabajo en profundidad, su recolección y procesamiento, tales como: activos tangibles e intangibles, imaginarios instituidos -lo establecido-, imaginarios instituyentes -fuerza social-, imaginarios radicales "creación-, conocimiento educativo social, cultural, escolar, docente, conocimiento y conocimiento educativo académico. De este proceso surgió un texto donde se define una propuesta de gestión del conocimiento educativo basada en las lógicas

de los imaginarios sociales desde autores como Castoriadis, 1997; Shotter, 1993; Murcia, 2011 y Yogo, 2003 (Ver: Murcia, Vargas y Jaramillo, 2012).

Desde el momento arqueológico se definieron categorías centrales para el análisis de la información dado que la colaboración se configuró en la cultura caldense como un objeto discursivo centrado en intereses y valores: interés colaborativo, interés cooperativo, interés social e interés particular (Bonilla y Murcia, 2012; Murcia, et al., 2012).

En la dimensión formal sobre aprendizaje colaborativo surgieron categorías como constructivismo, atención a los aprendizajes desde el reconocimiento de pares en determinadas edades, conocimiento previo, desequilibración y equilibración cognitiva, relación colaborativa de los artefactos socioculturales del aprendizaje, reconstrucción de saberes desde lo personal y colaborativo, aprendizaje significativo, modelos de apertura hacia los demás, trabajo en equipo (Murcia, et al., 2012).

En la dimensión sustantiva, se lograron otras categorías emergentes que la comunidad articuló con las ya definidas en las otras dimensiones. En esta lógica, estas categorías contenían como *ethos* de fondo, las definidas tanto en la gestión, la arqueología y la teoría formal. Estas se ubicaron como categorías libres u observables en el procesador (ATLAS Ti), y desde ellas se recolectó la información en el trabajo en profundidad (entrevistas, observaciones y revisión archivística), información que se vació en un cuadro que tenía los siguientes componentes:

Tabla 1. *Matriz para recoger la información sustantiva*

Categorías de un currículo desde el aprendizaje colaborativo	Subcategorías emergentes	Fuentes	Recurrencia	Frecuencia	Función discursiva
Didáctica, valores, liderazgo, evaluación ...					

Descripción

Es preciso aclarar, que en primer lugar las funciones del discurso tomadas en la recolección y procesamiento fueron la función expresiva y referencial (Íñiguez, 2006). Wodak y Meyer (2003). En segundo lugar, las "categorías de un currículo desde el aprendizaje colaborativo" fueron tomadas de las emergencias dadas en el momento sustantivo o de contacto con los actores sociales y en el momento bibliográfico, ellas fueron: didáctica, valores, espíritu emprendedor y liderazgo, evaluación pedagógica e institucional, trabajo en equipo, recursos tangibles, recursos intangibles, proyección institucional; todo esto cruzado con el análisis

desde las dimensiones de la colaboración encontrados en el momento arqueológico: la dimensión social, cooperativa y colaborativa.

Las subcategorías serían emergencias logradas en el estudio en profundidad; para efectos de análisis se observó: la recurrencia que expresa la cantidad de fuentes en las cuales se manifiesta la categoría y la frecuencia. Como la cantidad de veces que se repite la categoría o subcategoría en todas las fuentes. Lo anterior para poder realizar un análisis basado en el método de relevancias y opacidades. Desde los resultados en este cuadro, se definió un software que permitiría valorar, proyectar y mejorar cada uno de las categorías y subcategorías consideradas en este como indicadores (Murcia et al., 2012).

Los hallazgos sustantivos

Estos primeros hallazgos sustantivos destacan, que las categorías definidas por la comunidad para identificar el aprendizaje colaborativo involucran todos los aspectos del proceso educativo, expresando el entendimiento de este como acontecimiento global en el que se vive. Así, las cuestiones del orden de la didáctica y del currículo son tomadas como globalidad simbólica, a tal punto que involucra recursos tangibles, recursos intangibles, valores, espíritu emprendedor y liderazgo, evaluación pedagógica institucional, proyección institucional y trabajo en equipo.

Uno de los hallazgos iniciales, expuesto en la Tabla 1, es justamente, que en el imaginario social configurado en las instituciones que están desarrollando el modelo de Escuela activa urbana sobre esta práctica pedagógica, no existen divisiones prominentes entre currículo y didáctica, sólo se asumen como componentes del proceso educativo. Una práctica que está articulada a las experiencias de vida institucional, que sobrepasa la idea de un currículo meramente objetivado y objetivante, descrito por Portela (2012) en una de las formas o dimensiones que el autor denomina "el currículo como trayecto empírico".

La perspectiva acordada por la comunidad para valorar el proceso, expresa unos imaginarios sociales ubicados en una idea de currículo como acontecimiento situado; es decir, como algo que acontece en la vida de los actores de la escuela en una situación francamente definida como cercana y que toca significativamente al actor social. Este tipo de situaciones, las que se dan en el bullicio de lo cotidiano, tienen un gran valor social, pues a decir de Shotter (2003) son las que generan esos imaginarios definidos por el autor como "conocimiento de tercer tipo" o sea como imaginarios sociales, en palabras de Castoriadis (1983)⁶.

⁶ Es de reconocer desde la perspectiva de los teóricos de los imaginarios que ellos corresponden a esos ethos de fondo que definen las formas de ser, hacer, decir y representar de las comunidades; gracias a ellos definimos los valores éticos, estéticos, políticos, comunicativos, que guían nuestras acciones e interacciones (Ver por ejemplo Castoriadis, 1983; Murcia, 2011, 2012, Pintos, 2003, Tylor, 2006).

Sus imaginarios sobre el proceso de aprendizaje colaborativo entonces, se ubican en la lógica de la antropología narrativa expuesta por Mélich (2002), en la cual, la naturaleza humana está definida por la incompletud y la infinitud, lo que hace que las experiencias se den en situación y no buscando universales predeterminados y lejanos de las realidades sustantivas. A los imaginarios de este tipo, Castoriadis (1983) los denominó imaginarios instituyentes, en tanto se movilizan en la dinámica misma de las significaciones sociales que van tomando forma en la medida de las fuerzas del ser/hacer y decir/representar de las instituciones; esto es, en la vida real, cotidiana de las personas.

Es en realidad, el currículo para esta comunidad un "territorio de trayectos, sensibilidades y fragilidades" como lo propone Portela (2012), un escenario de vida que reconoce todo lo que en la institución se hace; en la lógica de los imaginarios también lo que se deja de hacer. Un currículo que no se aposenta en lo que se vive como experiencia sin sentido, sino que se proyecta hacia su posible ser y razón de serlo; un currículo como totalidad y posibilidad, como opción y lanzamiento; un currículo que supera incluso, esa fría figura expresada por el autor referido, cuando considera el que el currículo es "documento de identidad".

Sibien, el currículo de estas comunidades de práctica expresa su identidad, esta identidad trasciende esos rasgos objetivos y objetivantes de un "documento de identidad" y se detiene en los aspectos trascendentes de esas marcas; en los fenómenos que la vida cotidiana les impone y que ellos imponen a la vida cotidiana. El currículo aparece como expresión de sentido y, por tanto, apegado al contexto de la vida de quienes lo viven. "No hay identidad con independencia del contexto de relación, de tradición, de cultura" de socialización; pues ella se va dibujando a lo largo de toda la existencia (Mélich, 2009, p. 84).

Este currículo que emerge en el día a día, y que pese a unos lineamientos del modelo escuela activa se resignifica constantemente, presenta unas configuraciones que son sólo acuerdos transitorios, que se intenta plasmar en las tablas que se muestran a continuación. En ellas, se presentan algunos factores asociados a las prácticas exitosas con gran peso social y algunos con menor peso, para efectos de visibilizar lo poco común de algunos imaginarios que comienzan a ser. Estas emergencias -categorías foco y subcategorías- se presentan como factores asociados a las prácticas exitosas de la Escuela activa urbana.

Factores con mayor institucionalidad social

Hay unos factores de gran presencia social en las acciones e interacciones de las instituciones que fueron catalogadas por las comunidades como exitosas, los cuales se muestran en la siguiente Tabla:

Tabla 2. Factores positivos con mayor institucionalidad social³

Categorías	Subcategorías	Fuentes de recurrencia	Numero de recurrencia	frecuencia	Función discursiva
Didáctica	El trabajo en equipo favorece la relación horizontal alumno-alumno	Estudiantes, Padres, Profesores, Directivos, Observaciones	5	35	Referencial
Didáctica	El uso de las guías favorece el aprendizaje colaborativo	Profesores, Directivos, Padres, Estudiantes, Observaciones, Documental	6	18	Referencial
Didáctica	El trabajo en equipo con roles definidos favorece el aprendizaje colaborativo	Estudiantes, observaciones, profesores y estudiantes), profesores, Documental	4	43	Expresiva, Referencial
Didáctica	Los procesos desarrollados en el colegio promueven el sentido de pertenencia	Directivos, Estudiantes, Padres, Documental	4	20	Expresiva
Valores	Sentido de pertenencia al colegio	Directivos, Estudiantes, Padres, Documental	4	20	Expresiva
Valores	Los procesos desarrollados en el proceso favorecen el respeto	Profesores, Padres, Documental, Observaciones	4	18	Referencial, Referencial
Evaluación pedagógica e institucional	La aplicación del sistema de evaluación favorece el aprendizaje colaborativo	Profesores, Directivos, Estudiantes, Observaciones, Padres	5	14	Referencial
Recursos tangibles	El uso de las guías promueve el trabajo en equipo	Padres, Estudiantes, Observaciones, Documental	4	20	Pragmática, Referencial
Recursos intangibles	Se propician espacios para la expresión de ideas, opiniones y habilidades de los estudiantes	Padres, Documental, Estudiantes, Observaciones	4	15	Referencial

³ Tomado de Murcia et al. (2012).

Descripción:

Según lo descrito en Tabla anterior, cabe destacar que la didáctica es un factor con gran peso en los currículos colaborativos, -en este caso aparece enunciado como didáctica- no sólo en términos de su aparición regular, sino de la fuerza social con que se expresan cada una de sus subcategorías y las dimensiones que involucra: el trabajo en equipo, el uso de guías, la definición de roles, en los procesos generales que favorecen la colaboración y la evaluación, son usuales en las instituciones que desarrollan con éxito el modelo. Lo anterior, pese a la presencia de otros factores definidos en subcategorías con una importante relevancia social.

Factores con un nivel bajo de institucionalidad social

Dentro de los factores poco destacados, aparece nuevamente la didáctica con un despliegue importante de subcategorías que expresan la colaboración tal y como se muestra a continuación:

Tabla 3. Factores positivos con menor institucionalidad: Los recursos didácticos ⁸

Categoría	Subcategorías	Fuentes de Recurrencia	Numero de Recurrencia	Frecuencia	Función Discursiva
Didáctica	Acuerdos sobre valores	Profesores	1	1	Referencial
	Ambiente colaborativo en el salón pequeños científicos	Estudiantes	1	1	Referencial
	Aspectos positivos de las nuevas tecnologías en el aprendizaje colaborativo	Profesores	1	1	Pragmática
	Aprendizaje entre pares como beneficio de la colaboración	Profesores	1	1	Referencial
	Acuerdos para la disciplina	Profesores	1	1	Referencial

⁸ Tomado de Murcia et al. (2012).

Importancia de los padres en la solución de problemas	Padres	1	1	Referencial
El Modelo Escuela activa urbana	Estudiantes	1	1	Referencial
Nuevos ambientes de aprendizaje	Documental	1	1	Referencial
Organización de la clase por equipos	Padres	1	1	Referencial
Valoración de presaberes de los estudiantes	Profesores	1	1	Expresiva
La rotación de estudiantes por distintas mesas de trabajo para que el trabajo sea más fluido	Directivos	1	1	Pragmática
Discusión de temas y problemas en clase	Estudiantes	1	1	Pragmática
Inconformidad con la clase magistral	Estudiantes	1	1	Expresiva
El aprendizaje colaborativo es más lento que el tradicional	Directivos	1	1	Referencial
Capacitación en los procesos Colaborativos	Directivos	1	1	Pragmática

Descripción

Nótese que en la Tabla 3 los recursos didácticos que utiliza el maestro que realiza prácticas exitosas en el modelo de Escuela activa urbana, son muy variados y son reconocidos además tanto por los profesores, los estudiantes, los directivos, pero también por los padres y en los protocolos curriculares donde se proyecta el acto educativo. Además de estar representado en diferentes funciones del discurso, tanto en las funciones expresivas definidas como posibilidad, proyección y sueño como en las referenciales derivadas de las acciones e interacciones de las comunidades y en la función pragmática evidenciada en las transformaciones sociales logradas.

Otra categoría que aparece con poca relevancia en los procesos colaborativos, pero con gran despliegue en sus componentes (subcategorías) es el espíritu emprendedor y liderazgo, lo cual se evidencia en la siguiente Tabla:

Tabla 4. Factores positivos con menor institucionalidad: El espíritu emprendedor y el liderazgo ⁹

Categorías	Subcategorías	Fuentes de Recurrencia	Numero de Recurrencia	Frecuencia	Función Discursiva
Espíritu emprendedor y liderazgo	Aunque hay capacitaciones y clases sobre emprendimiento, éste se estimula transversalmente, en todas las clases y procesos académicos	Directivos	1	1	Referencial
	Colegio como espacio de aparición del liderazgo en personas	Padres	1	1	Referencial
	División del trabajo por roles y comités como estímulo al emprendimiento y liderazgo	Directivos	1	1	Referencial
	El liderazgo es enfocado al bien común	Padres	1	1	Referencial
	Valoración positiva del gobierno escolar al permitir mejorar la Organización	Profesores	1	1	Expresiva

⁹ Tomado de Murcia et al. (2012).

Descripción

Un factor de poca relevancia en los imaginarios sociales de las comunidades de este modelo, está representado por la lucha constante por formar en los estudiantes el espíritu emprendedor y el liderazgo. Este factor es reconocido no sólo por los maestros y estudiantes, sino por los padres y directivos, sobre todo desde las descripciones de lo que en este tipo de instituciones se desarrolla (Función referencial).

Tabla 5. Factores positivos con menor institucionalidad: la Evaluación¹⁰

Categorías	Subcategorías	Fuentes de Recurrencia	Numero de Recurrencia	Frecuencia	Función Discursiva
Evaluación pedagógica e institucional	Evaluación entre pares que se conocen como aspecto positivo de la coevaluación	Estudiantes	1	1	Expresiva
	Indiferencia ante el tipo de evaluación (individual o grupal)	Estudiantes	1	1	Expresiva
	Importancia de las estrategias evaluativas en el desarrollo de la disciplina	Profesores	1	1	Referencial
	La evaluación institucional se hace mediante encuestas a padres y estudiantes	Directivos	1	1	Referencial
	Negociación de la evaluación entre profesor y alumno	Estudiantes	1	1	Referencial
	Valoración del trabajo equitativo en la evaluación en equipo	Estudiantes	1	1	Expresiva
	Las estudiantes, al azar, son escuchadas para evaluar los procesos didácticos	Profesores	1	1	Referencial

¹⁰ Tomado de Murcia et al. (2012).

Descripción

La evaluación, pese a que se muestra con una subcategoría relevante a nivel social, (Tabla 2), tiene un despliegue importante de subcategorías con poca relevancia social, lo cual puede estar asociado con esos procesos que apenas comienzan a desarrollarse como parte importante de una institucionalidad.

Las subcategorías en las cuales se manifiesta están definidas sobre todo desde la función referencial del discurso, lo cual indicaría que son descripciones de las acciones e interacciones cotidianas que se viven en las instituciones tomadas como referencia, y al estar definidas tanto por profesores como por estudiantes y directivos es un indicativo de que su triangulación es efectiva y significativa en estos ámbitos escolares.

Los otros factores asociados a las prácticas colaborativas que aparecen desplegados con variadas subcategorías se presentan en el informe de investigación (Murcia, et al., 2012), de los cuales cabe desatacar el trabajo en equipo y los valores, que muestran un gran despliegue de subcategorías asociadas.

4. Conclusiones

Las referencias que se realizarán a continuación no buscan el énfasis en el análisis de cada una de las subcategorías emergentes, pues, pese a su importancia, el objeto de este texto, es poner en reflexión la forma social como las categorías aparecen (Tabla 2), y lo que sus contenidos generales imprimen a la lógica curricular desde el aprendizaje colaborativo.

En el marco de lo expuesto, en las tablas se evidencia un fuerte énfasis en categorías sociológicas como el espíritu emprendedor y el liderazgo, el trabajo en equipo o los valores, que con gran cantidad de categorías apoyan un currículo que sobrepasa la organización y definición de unos contenidos. Estas categorías impregnan las subcategorías de otras dimensiones como recursos tangibles, donde es fuerte la idea de que los recursos disponibles permiten el trabajo en equipo, la valoración del trabajo en equipo en la categoría evaluación o los acuerdos sobre valores, en la categoría didáctica.

Lo anterior muestra que en el imaginario social que se expone en las instituciones tomadas como referencia, la forma como se dinamicen los procesos en términos sociales, las relaciones que ellos impriman y las responsabilidades que convoquen, son coordinadas de gran valía en la definición de un currículo para el aprendizaje colaborativo.

El éxito en los currículos está definido, entonces, por la organización cuidadosa de unos contenidos, tal y como lo afirman las teorías de las tecnologías de la información al referirse al aprendizaje colaborativo, o las racionalidades convencionales desde las que se generan algunas teorías curriculares, sino en un sentimiento social que involucra todo lo que se vive en la escuela. El currículo es movilidad, acción ebullición y vida, se genera y acoge en las dinámicas mismas de los imaginarios sociales. En tal sentido, el currículo no se expone como una lista ordenada de categorías funcionales definidas desde el deber ser, (currículo funcional), sino como un acuerdo definido desde las más profundas significaciones imaginarias que las comunidades configuran sobre eso de la práctica pedagógica que están viviendo y que desean que se viva.

Así el currículo, es ese proceso social que le permite a la escuela narrarse y ser narrada desde su dinámica misma, que posibilita configurarse desde sus propias narraciones; desde esas narraciones que la sociedad entreteje sobre la vida y la muerte, sobre el otro y lo otro, sobre las herencias históricas de sus habitantes y de aquellos que ya no lo son, sobre los futuros e incertidumbres de sus devenires, de las historias sobre ellos mismos. Sobre todo aquello que les parece importante.

La forma como el currículo se proyecta en los imaginarios de los actores sociales de la Escuela activa urbana que han logrado resultados significativos (para la misma sociedad), está determinada por las convicciones, motivaciones y creencias sobre el ser humano y el mundo, aspectos desde los cuales organizan los acuerdos sociales sobre el deber ser de los procesos, contenidos y actividades que en toda la institución se desarrolla. De ahí, que sea una constante el hecho de que estos grupos sociales se configuren en verdaderas comunidades en donde no sólo se dice, sino que se hace, vive y representa esa convicción, motivación-creencia fuerte.

En estos acuerdos se anima aquello que está definido como realizado, pero también se desafía la realidad con aquello que aún está por ser, en proyección de serlo. El desafío de formar un espíritu emprendedor es una posibilidad que se busca por toda la comunidad y que se matiza sólo con los comportamientos futuros de los estudiantes. El reto es una constante de alta relevancia en esta perspectiva curricular, pues el maestro, además de realizar dinámicas novedosas a nivel de herramientas didácticas, las genera con un propósito, el propósito acordado por lo social. No es la herramienta para controlar, o para apagar la dinámica del estudiante y su incesante búsqueda, es la herramienta con una perspectiva ontológica que apunta a la formación de un ser más humano.

Pintos (2003) diría al referirse a la dinámica de los imaginarios sociales, que ellos son entidades que además de asumir lo dado, lo que está siendo, toma en consideración lo que está apenas por ser, en una configuración de lo radicalmente novedoso y que apenas está en las intuiciones e intencionalidades de las comunidades.

En las conclusiones del informe general, se expone que en la comparación con las instituciones exitosas y aquellas que no lo son, no es el manejo de una racionalidad como modelo de Escuela activa urbana, lo que define el éxito o fracaso de esta perspectiva, sino la configuración de comunidades de práctica, las cuales han logrado generar unas formas comunes de asumir el ser humano, la sociedad y el mundo.

En las instituciones seleccionadas como de mejor desempeño, existe cohesión social entre los actores de la comunidad, hay acuerdos fuertemente cimentados en cuanto a los criterios que hay que seguir en el abordaje de los problemas propios de la educación, se muestra coherencia entre el esfuerzo sostenido de los procesos y la teleología de la ontológica que pretende la institución, hay identidad de la comunidad educativa con los principios filosóficos de la institución; en síntesis, se muestra la institución como una comunidad de práctica. (Murcia, et al., 2012, p. 262).

En síntesis, si bien a nivel general del PEI, existe la organización del currículo desde las líneas del modelo "Escuela activa urbana", lo que hace diferentes las instituciones catalogadas por lo social como exitosas es el compromiso con una perspectiva que se ha logrado posicionar como imaginario social y, que por tanto, guía los acuerdos sociales sobre las formas de ser/hacer, decir/representar la institución educativa.

En ella, en primer lugar no se dice/representa de una forma y se hace/es de otra, por el contrario, se muestra una coherencia entre estas dimensiones de la vida humana. Lo anterior, implica la existencia de un imaginario social con un importante nivel de institucionalidad -asumiendo la institucionalidad como la validez social que se da a una forma de concebir la realidad-. En segundo lugar, en toda la comunidad educativa existe similar forma de concebir esta realidad, esto es, que existen unas significaciones imaginarias sociales más o menos comunes, con lo cual se estaría frente a una de las dimensiones más importantes de la función simbólica expuesta por Cassirer, la significancia social. En tercer lugar, no es la línea técnica -o modelo-, la que define los resultados del proceso, sino el compromiso de toda la comunidad con la propuesta, lo cual sólo es posible, cuando desde los imaginarios sociales se ha logrado configurar una fuerte representación social capaz de guiar las acciones e interacciones de los actores.

En consideración a lo expuesto, un currículo exitoso no se define desde los modelos y diseños didácticos, sino que está fundamentalmente

cifrado en las fuertes motivaciones, convicciones y creencias que como significaciones imaginarias sociales generan representaciones desde las cuales se asume un compromiso de vida.

Referencias

- Amelvoort, M., Andriessen, J. & Kanselaar, G. (2008). How students structure and relate argumentative knowledge when learning together with diagrams. *Computers in Human Behavior*, (24), 1293-1313.
- Bonilla, M. y Murcia, N. (2012). Arqueología de la Cultura Colaborativa en Caldas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9(2), 120-139.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad. Vol.1. Marxismo y teoría revolucionaria*. Barcelona: Tus Quets Editores.
- _____. (1997). *Ontología de la creación*. Bogotá: Colección Pensamiento Crítico Contemporáneo, Ensayo - Error.
- Chiarani, L. (2003). Aprendizaje cooperativo y colaborativo, dos metodologías útiles para desarrollar habilidades socioafectivas y cognitivas en la sociedad del conocimiento. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos66/aprendizaje-colaborativo/aprendizaje-colaborativo2.shtml>
- Foucault, M. (2008). *Arqueología del saber*. Buenos aires: Editorial siglo XXI.
- Gros, S. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Colección Comunicación Educativa. Gedisa Editorial.
- Íñiguez, L. (2006). *Análisis de discurso. Manual para las ciencias sociales. Nueva edición revisada y ampliada. Segunda edición en lengua castellana*. Barcelona: Editorial Universitat Oberta Catalunya.
- Johnson, J. & Smith, K. (1998). Basic Elements of Cooperative Teams. En: *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kanselaar, G., Jonker, V., Kirschner, P. & Prins, F. (eds.). (2008). International Perspectives in the Learning Sciences: Cre8ting a Learning World. Proceedings of the Eighth International Conference for the Learning Sciences – ICLS 2008. Part I, pp. 1-484. International Society of the Learning Sciences, Inc. Printed and Distributed by Lulu.
- Koschmann, T. (2006). Un fundamento teórico para el diseño de entornos de aprendizaje colaborativos en línea. Recuperado de <http://www.trainingplace.com/vital98/papers/vpaper05.html>.
- Maldonado, G. y Velásquez. (2008). *Gestión del conocimiento. La viabilidad del conocimiento científico*. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a distancia (UNAD).

- Mélich, J. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder Editorial.
- _____. (2009). *Antropología simbólica y acción educativa*. México: Paidós.
- Murcia, N. (2011). *Imaginario sociales. Preludios sobre Universidad*. Bsaabrücken, Alemania: EAE Editores.
- _____. (2012). *Universidad y vida cotidiana. Dinámica de los imaginarios sociales en profesores y estudiantes*. Bsaabrücken, Alemania: EAE editores.
- Murcia, N. et al. (2012). *Aprendizaje colaborativo: senderos enraizados en la cultura Caldense*. Manizales: Universidad Católica de Manizales.
- Murcia, N. y Jaramillo, L. (2008). *Investigación cualitativa. Un enfoque desde la complementariedad* (2da. Ed.). Armenia: Kinesis.
- Murcia, N., Taborda, J. y Ángel, L. (1998). *Escuelas de formación deportiva con enfoque integral*. Armenia: kinesis.
- Murcia, N., Vargas, D. y Jaramillo, D. (2012). La gestión del conocimiento educativo. *Pedagogía y saberes*, (35), 99-114.
- Ocaña, A. & Reyes. ML. (2011). Aprendizajes colaborativos y democratización de las relaciones didácticas. *Revista interuniversitaria de formación de profesorado*, 25(2), 143-158.
- Padrón, J. (1998). *La Estructura de los procesos de investigación*. Caracas, Venezuela: U.S.R. Decanato de Postgrado.
- Panitz T. (2001). Collaborative versus cooperative learning- a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. Recuperado de <http://www.capecod.net/~tpanitz/tedspage/tedsarticles/coopdefinition.htm>.
- Pérez, M., Guzmán, L. y Flores, A. (2011). Escuela abierta. Red de innovaciones educativas, para América Latina. Innovemos. Recuperado de <http://www.redinnovemos.org/content/view/138/91/lang,sp/>
- Pintos, J. (2003). Inclusión/exclusión. Los imaginarios sociales de un proceso de construcción social. Revisión y ampliación de los elementos básicos de la teoría de los imaginarios sociales. *Revista Semata. Ciencias sociales y humanidades*, 16, 17-52.
- Portela, H. (2012). El currículo como trayecto fenomenológico. *Revista Hallazgos*, (12), 79-117. Recuperado de <http://revistas.usta.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/423/357>
- Pruzzó, V. (2007). Las tensas relaciones entre didáctica y “las” didácticas. *Práxis educativa*, (11), 57-73.
- Rodríguez, J. (2011). Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Anuario de Psicología*, 32(2), 63-75.

- Rogers, C. (1963). *Grupos de encuentro*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sánchez, J. (2010). *Hacia un paradigma emergente de la planeación: Resignificación desde las instituciones universitarias*. Santa Marta, Colombia: Editorial Unimagdalena.
- Shotter, J. (1993). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Scagnoli, N. (2006). El aprendizaje colaborativo en cursos a distancia. *Investigación y ciencia*, 14(36), 39-47.
- Tylor, C. (2006). *Los imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- _____. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Yogo, F. (2003). *Magma. Psicoanálisis, filosofía, política*. Buenos Aires.