

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

COMPETENCIAS BÁSICAS

La integración curricular de conocimientos en la propuesta de reorganización de la enseñanza por ciclos en el distrito capital

Nubia Conde¹
Sandra Patricia Rojas Integrante²
Claudia Valbuena³
Fernando Moreno. Integrante⁴
Lucy Martínez. Integrante⁵
,Carmenza Pérez.⁶

¹ Integrante Equipo de calidad, SED. nubiaconde@gmail.com

² rojaspatty20@gmail.com, investigacionescedinpro@gmail.com Equipo de calidad, SED. Grupo de Investigación "EDUIN" Cedinpro, Bogotá

³ Integrante Equipo de calidad, SED. vcclaudiapiedad@yahoo.com

⁴ Equipo de calidad, SED, fermorenoh@gmail.com

⁵ Equipo de calidad, SED. sedbogota.lucy@gmail.com

⁶ SED. carmenza_perez_p@hotmail.com

RESUMEN.

Bogotá en el plan sectorial de educación 2008-2012, aborda seis programas con proyectos para lograr educación de calidad. La reorganización de la enseñanza por ciclos se extiende como acción en el proyecto "**TRANSFORMACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**" circunscrito en el proyecto "**Educación de calidad y pertinencia para vivir mejor**" trazándose como finalidades la visibilidad, reflexión y análisis del discurso pedagógico, el educativo, las implicaciones que demande el pensarse en alternativas pedagógicas para abordarse las disciplinas fundantes en la escuela y que permita viabilizar procesos organizativos contextualizados y reales frente a desafíos sociales contemporáneos inmersos en las relaciones enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, un grupo de maestros (equipo de calidad, zona 1⁷) acompaña a 27 instituciones de cuatro localidades Bogotanas en este proceso; para ello y sustentado en investigación –acción y la pedagogía crítica, se definieron cuatro componentes: **administrativo, contextual, fundamentos y curricular** que cubren aspectos reveladores en la reorganización de la enseñanza por ciclos. Se pretende en esta ponencia, discurrir sobre el **CURRICULAR** donde se propone la Integración Curricular desde la interdisciplinariedad sustentada epistemológicamente en trabajos de Morin y Torres (1998); así mismo en aproximaciones de Rousseau, Dewey, Decroly, Vigotsky y Piaget en primera instancia y *segundo*, la presentación de resultados parciales que sobre este aspecto los maestros y maestras exteriorizan asumidas como categorías analíticas investigativas.

Consideramos que la integración curricular ayuda a develar y constatar dimensiones éticas, políticas, y socioculturales que las miradas aisladas y desarticuladas de las disciplinas en la escuela, originando la fragmentación de conceptos, poca relaciones de conexión, desinterés por aprender, etc.; se requiere entonces, de instituciones educativas que contemplen y presenten a niños, niñas y jóvenes diversas maneras de comprender y abordar el mundo.

PALABRAS CLAVE. Currículo, interdisciplinariedad, educación por ciclos, transformaciones pedagógicas, políticas educativas.

⁷ La zona uno pedagógicamente comprende las localidades de Teusaquillo, Barrios Unidos, Usaquén y Chapinero. Bogotá geográfica y administrativamente se distribuye en 20 localidades.

DESARROLLO.

LA REORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA POR CICLOS EN BOGOTA.

El proyecto de *Reorganización de la Enseñanza por Ciclos*, inscrito en el programa “*Transformaciones pedagógicas para la Calidad de la educación*” y contemplado en el Plan Sectorial de Educación de Bogotá 2008-2012⁸ constituye la acción estratégica más importante hacia la excelencia, fundamentada en la *calidad educativa* que, desde la perspectiva de la Secretaría de Educación del distrito Capital (SED), es asumida como “*el conjunto de condiciones básicas que aseguren que los niños, niñas y jóvenes puedan ingresar al sistema educativo, permanecer en él y progresar en su desarrollo socioafectivo e intelectual*” (SED, 2006:31), para lo cual plantea, entre otros aspectos, unas formas renovadas de organización escolar, estructuras curriculares más adecuadas y eficaces para el aprendizaje y, modos de participación más dinámicos y variados, que permitan avances significativos en el desarrollo social, emocional y cognitivo de los estudiantes, es decir, centra la atención, ya no tanto en los contenidos disciplinares, como en el estudiante y su formación integral.

Partiendo de esta concepción de calidad y de la estructura educativa contemplada en la Ley General de Educación⁹, desde tres niveles: preescolar (grado cero), básica (de grado primero a noveno), media (grados décimo y undécimo), la SED ha propuesto la reorganización escolar en cinco ciclos, atendiendo a las características, intereses y necesidades propias de los estudiantes en cada una de las etapas de su desarrollo, quienes al pasar de uno a otro ciclo, deberán alcanzar el desarrollo físico, psicológico y cognitivo propio de su edad, en coherencia con las demandas socioculturales de su entorno real. Por ello se piensa en una progresión espiralada de cada uno de los ciclos, es decir, que uno lleve hacia el otro en una secuencia continua, lógica y pertinente con el desarrollo humano, “para formar personas felices, autónomas y ciudadanos corresponsables con la sociedad y la ciudad” (SED, 2008:73), a diferencia de los niveles, que responden solamente a las necesidades sociales de formación y a la obligatoriedad de cursar un determinado número de años de escolaridad básica y mínima.

Esta apuesta del sector educativo oficial bogotano a la ciudad y al país, centra sus principios en la formación de sujetos participativos, democráticos, líderes en sus comunidades, intérpretes de realidades y de su contexto, es decir, propende e invita a mirar desde la escuela, posturas, corrientes y tendencias formativas, desde el sujeto y para el sujeto, dado que hasta el momento, el centro de atención gira en torno a las disciplinas; en consecuencia, la formación del estudiante se centra en el conocimiento y tenuemente se tienen en cuenta aspectos de la formación integral del ser humano.

En este sentido, compartimos con Rodríguez (2009:47) la concepción de ciclo como, “un proceso que permite identificar los avances intelectuales y socioafectivos de los

⁸ El Plan Sectorial de Educación 2008-2012 “Educación de Calidad para una Bogotá Positiva”, constituye la política educativa de Bogotá (Distrito Capital de Colombia) en el actual período de gobierno distrital. Constituye un pacto por la garantía plena del derecho fundamental a la educación, producto de un amplio y democrático proceso de participación, para asegurar en el sistema educativo de la ciudad: la calidad, el acceso, la permanencia y la disponibilidad, que permitan a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, una formación de calidad.

⁹ La Ley General de Educación o ley 115 de 1994, es el documento nacional que contempla la normatividad educativa para Colombia.

estudiantes, teniendo como referente lo que la comunidad educativa considera fundamental según sean los criterios acordados sobre los aprendizajes, en el desarrollo de la escolarización y sus relaciones con el universo social. Esto supone la distinción entre momentos de los aprendizajes y el reconocimiento de fronteras epistemológicas en el paso de un ciclo a otro y su mediación evaluativa. Es hacer de la escuela el tiempo de la vida y es propiciar condiciones para que los estudiantes definan sus propias rutas con la ayuda de sus maestras y maestros”.

De acuerdo con lo anterior, cada uno de los cinco ciclos debe contar con una identidad y unas características particulares a tenerse en cuenta para la reorganización escolar, en los ámbitos curricular, evaluativo, contextual y pedagógico, por ello, esta propuesta determinó, el grupo de grados, la impronta y el eje de desarrollo para cada ciclo, como lo muestra la siguiente tabla:

CICLOS	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO
Ejes de Desarrollo	Estimulación y Exploración	Descubrimiento y Experiencia	Indagación y Experimentación	Vocación y Exploración profesional.	Investigación y Desarrollo de la cultura para el trabajo.
Impronta del Ciclo	Infancias construcción y de sujetos	Cuerpo, creatividad y Cultura.	Interacción social y construcción de mundos posibles.	Proyecto de Vida.	Proyecto profesional y laboral
Grados	Preescolar, 1º y 2º	3º y 4º	5º, 6º y 7º	8º y 9º	10º y 11º
Edades	5, 6 y 7 años	8 a 10 años	10 y 12 años	12 y 15 años	15 a 17 años.

De igual manera, el Plan Sectorial de Educación contempla los siguientes propósitos fundamentales para llevar a cabo la Reorganización de la Enseñanza por Ciclos:

1. Creación conjunta con la comunidad educativa, de las condiciones pedagógicas necesarias para la escuela y el colegio.
2. Construcción colectiva con los maestros y maestras, de los saberes, aprendizajes y habilidades que se deben adquirir y desarrollar en cada uno de los ciclos
3. Transformación de las concepciones y prácticas pedagógicas y administrativas, para elevar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.
4. La promoción y acompañamiento de innovaciones, experiencias y proyectos de investigación educativa y pedagógica en cada uno de los ciclos académicos.

Para cumplir con ellos, con los fines de la educación y en general, para alcanzar lo que declara la legislación en relación con las posibilidades de una sociedad más incluyente y con mayores oportunidades para las nuevas generaciones, se hace necesario revisar los enfoques de trabajo pedagógico y superar la atomización y fragmentación de los conocimientos escolares, propios de la organización escolar por niveles educativos. Por ello, el equipo de calidad de la zona 1, en el acompañamiento a los 26 colegios distritales, en el marco de la propuesta de la SED, ha centrado su mirada en la necesidad de construir un currículo integrado que borre las fronteras disciplinares y dé paso al desarrollo de proyectos transversales, que la SED ha llamado *“Herramientas para la Vida”*, para generar aprendizajes básicos imprescindibles y deseables, que en términos de

César Coll y Martín (2006) son para los primeros, aquellos que en caso de no haberse llevado a cabo al término de cada grado escolar condicionan o determinan negativamente el desarrollo personal y social del alumnado afectado, comprometen su proyecto de vida futuro y comprometen su proyecto de vida y el segundo, remite a los aprendizajes que, aún contribuyendo significativamente al desarrollo personal y social del alumnado, no condicionan o determinan negativamente en caso de no producirse, además so aprendizajes que pueden “ser recuperados” sin grandes dificultades más allá del término de la educación obligatoria.

En este sentido, asumimos la organización curricular a partir de ejes que orienten el currículo por ciclos, de acuerdo con los proyectos educativos propuestos por cada institución, para integrar el saber desde las posibilidades socioculturales reales. Para lograrlo, se hace necesaria la construcción colectiva de un nuevo enfoque de trabajo pedagógico en las instituciones educativas, que piense no solamente en los aprendizajes de los estudiantes, sino en el proceso de su adquisición, el cual involucra una serie de componentes que necesariamente deben guardar relación entre sí, como por ejemplo, las características particulares del colegio, de los estudiantes, del ambiente sociocultural en que están situados; los saberes imprescindibles que deben alcanzar desde cada ciclo, propuestos en los lineamientos y los estándares curriculares de competencias básicas de cada área; el horizonte y la filosofía de cada institución, contemplada en su Proyecto Educativo Institucional y; la evaluación. Componentes de los cuales hemos venido hablando a lo largo del texto y que clasificamos en 4 categorías: **Contexto, fundamentos, administrativo y currículo y evaluación** desarrollados en el marco metodológico más sin embargo se precisa dentro del componente curricular se tiene en cuenta la evaluación, que en la propuesta de Reorganización de la enseñanza por ciclos cuenta con tres características particulares: debe ser integral, dialógica y formativa. Integral, por cuanto abarca todos los elementos que conforman el sistema educativo, los procesos de enseñanza y los aprendizajes, los medios utilizados, los sujetos y los ambientes físicos y sociales. Dialógica, porque reconoce los sujetos partícipes en el proceso de evaluación en un encuentro de saberes, experiencias y prácticas evaluativas. Formativa, ya que pone a disposición de educadores, autoridades educativas, administradores, estudiantes y ciudadanía, las herramientas necesarias para el mejoramiento sostenido de la calidad educativa.

Particularmente, como docentes del equipo de calidad, además de compartir estas características, hemos asumido la evaluación como un proceso constante que se presenta en la interacción misma con los miembros de la comunidad educativa y con todas sus características como seres integrales, teniendo en cuenta las condiciones particulares, los ritmos de aprendizaje y los cambios que éstos vayan adquiriendo a lo largo del proceso educativo.

EL REDISEÑO CURRICULAR ESCOLAR EN LA ZONA 1. Ahora bien, la propuesta de reorganización de la educación por ciclos que ha venido desarrollando el equipo de calidad de la zona 1 de Bogotá, centra la atención en el componente curricular, delineando elementos tanto informativos como predominantes al momento de su revisión y rediseño en la escuela. Presentamos aspectos relacionados con la historia, concepciones, modelos y tipos de currículo, para luego adentrarnos en los supuestos teóricos que desde el equipo de calidad, entendemos y proponemos para este aspecto.

Es así como en los párrafos siguientes expondremos estos elementos desde una visión del currículo socio crítico, fundada en los principios de la teoría crítica, acompañada de pautas constitutivas en el rediseño curricular desde donde se vislumbra, como eje de referencia, las orientaciones que desde la ley general de Educación y su Decreto reglamentario 1860/94 establecen para todas las instituciones educativas del país.

Desde esta perspectiva, son apreciables la selección y validación de estrategias coherentes con lo precisado en los proyectos educativos institucionales. En este contexto, un currículo integrado es propio y consecuente, pues supera la desarticulación de saberes entre niveles educativos, los aprendizajes descontextualizados y poco pertinentes, la escasa relación entre las exigencias del mundo actual y la escuela y las disciplinas vistas como construcciones aisladas, entre otros, además tan delimitadas en áreas y asignaturas separadas.

En palabras de Torres (1998) “una educación que quiera conectar con esos conceptos espontáneos y promover su reconstrucción necesita trabajar con contenidos culturales que sean verdaderamente relevantes, cuyo significado se pueda comprender fácilmente, algo que desaconseja las fragmentaciones excesivas de las asignaturas” estas premisas obligan a comprender las relaciones existentes en la producción y apropiación de conocimiento que se entretajan en las disciplinas; en consecuencia, hemos considerado la inclusión de elementos conceptuales desde las posturas del filósofo Morin, de Torres, Vasco y otros pedagogos representantes en este campo, quienes nos permiten reconocer diversos niveles de interdisciplinariedad.

La educación, hoy nos está exigiendo a los educadores y educadoras garantizar mayores niveles de pensamiento, afecto y acción; en palabras de Vigotsky (1998), de lo que se trata es de humanizar al ser humano, de formarlo desde todas las dimensiones: cognitiva, social, afectiva, comunicativa y estética, conjugando la teoría con la práctica. Entonces, la escuela es copartícipe del desarrollo integral de los y las estudiantes, en la que ésta ha de formar con ciencia y con conciencia; en este sentido, debemos recordar que los seres humanos somos una complejidad donde se conjugan pensamiento y lenguaje, los afectos, la sociabilidad, los sentimientos que han sido dimensiones olvidadas en el proceso educativo y que hoy ante la urgente necesidad de situarnos y re-conocernos en el mundo global es prioritario en la escuela, además de saber utilizar y procesar los conocimientos adquiridos que obliga a pensarse entonces por unos aprendizajes.

De esta forma ingresamos al plano de las competencias entendidas como capacidades, conocimientos, actitudes y saberes en acción que implican un saber pensar, un saber sentir, un saber hacer con idoneidad, con acción, con conciencia para vivir mejor. En otras palabras, debemos reconstruir competencias en lo cognitivo para saber el cómo, el por qué se hace y el qué se hace; competencias valorativas que nos permiten conocer-nos, relacionar-nos, respetar-nos, identificar-nos en la diversidad, la pluralidad, la complejidad; al tiempo que desarrollamos competencias prácticas orientadas a la aplicación. Todo ello para aprender, comprender, practicar y aplicar. Debemos formar individuos que superen el aprendizaje mecánico aunque necesario en algunos casos. Según Ausubel (1983) la Teoría del Aprendizaje Significativo ayuda a superar el aprendizaje mecánico en donde la nueva información es almacenada arbitrariamente, sin interactuar con conocimientos pre-existentes; y esto es posible cuando el estudiante carece de conocimientos previos

relevantes y necesarios para hacer que la tarea de aprendizaje sea potencialmente significativo.

SOBRE LAS CONCEPCIONES DE CURRÍCULO. Del academicismo a la crítica.

Comprendemos y ha de entenderse en este escrito que el concepto “concepciones” difiere del de imaginarios y percepciones. Entonces, siguiendo a Giordan y de Vecchi (1995 citado por Rojas y otros, 2009) la concepción es la “estructura conceptual en la que se insertan y organizan los conocimientos de los que (el sujeto) se apropia y las operaciones mentales que domina”. La concepción se identifica, como una estructura subyacente, en las diferentes expresiones de las personas; se constituye en modelo con el cual se interpreta el mundo y se actualiza, constantemente, frente a nuevas situaciones. Ampliando, la concepción ha de ser entendida como un proceso de construcción mental de lo real, como estructuras que se ponen en marcha frente a situaciones o problemas determinados, proceso por el cual un ser humano estructura su saber a medida que integra conocimientos.

La revisión bibliográfica sobre concepciones de currículo permite inferir que es innegable no establecerse las relaciones entre las corrientes pedagógicas, la práctica y la teoría, la formación de los sujetos, la enseñanza-aprendizaje desde diversas miradas y apuestas de momentos históricos, culturales y sociales, razón que demarca una pluralidad de significados y sentidos. Para iniciar, etimológicamente **CURRICULUM** proviene de la palabra latina CURRERE, que hace referencia a carrera, a un recorrido que debe ser realizado y por, derivación, a su representación o presentación. Sacristán (2002) comenta que la escolaridad es un recorrido para los alumnos y el currículo es su relleno, su contenido, la guía de su proceso por la escolaridad, continúa diciendo, (citando a Hamilton y Gibson, 1980; citado por Goodson, (1989, Pág. 13) que el término se remonta a Grecia, de Platón y de Aristóteles y entra de lleno en el lenguaje pedagógico cuando la escolarización se convierte en una actividad de masas.

NOS ORIENTA LA PEDAGOGIA CRÍTICA (O SOCIOCRTICA). El pensamiento crítico podría ser la actividad mental dialéctica de evaluar argumentos o proposiciones haciendo juicios que puedan guiar y soportar el desarrollo de las creencias, la toma de decisiones y la acción. Teóricos como Habermas y Freire, definen la pedagogía crítica como una disciplina que se preocupa de la educación liberadora de la persona, como el desarrollo de un debate racional compartido hasta conseguir el progreso de los individuos y de la sociedad, como un instrumento de investigación que descubre los valores emancipadores del hombre y de la humanidad y como un discurso que potencia a la escuela hasta elevarla a rango de agencia contradictora, que aborda formas específicas de contestación política, moral y cultural.

Habermas, 1989, y otros estudiosos de Frankfurt, en distintas fuentes y disciplinas, trabajaron para encontrar un instrumento científico de diagnóstico de las patologías de la sociedad actual, con ánimo de mejorarla y llegar a la emancipación o a una humanidad de la comunicación, libre de violencias, tanto estructurales como físicas. Para construirse ese futuro, los de Frankfurt se centraron en la elaboración de la Teoría Crítica en cuyos temas fundamentales se encuentra la importancia de subrayar el papel activo del sujeto, resaltar las condiciones subjetivas y la praxis voluntarista y encontrar una teoría renovada de la acción frente a la reflexión.

El grupo de Frankfurt responde a los temas que se habían propuesto solucionar, entre estos los que tendrían que ver con la PEDAGOGÍA CRÍTICA como la crítica del positivismo y de la ciencia, las formas de integración en las sociedades pos-liberales, la socialización familiar y el desarrollo del yo; los medios de comunicación y la cultura de masas. Para PAOLO FREIRE (1975), la PEDAGOGÍA CRÍTICA comprende a la persona como vuelta al mundo, desde una pedagogía de la liberación que apuesta por la libertad del oprimido y por la concientización plena de análisis, reflexión y compromiso; desde un planteamiento histórico de la realidad, capaz de descubrir la naturaleza dinámica y ubicada en las categorías del espacio y del tiempo y, por fin, desde los planteamientos de una psicología social profunda.

Concibe la pedagogía crítica como la ciencia de la educación liberadora. Entonces, la PEDAGOGÍA CRÍTICA es consistente con una concepción de hombre como un ser inconcluso y abierto a un universo de realidades y saberes que debe analizar críticamente para transformarlo, mediante una lucha continuada que autorrealiza a la persona y le proporciona la felicidad de haber trabajado por la liberación de la opresión. La educación debe implicar a la persona, para que problematice su realidad, no solamente para que la perciba y la reciba, por tanto, la persona que está en proceso de formación, debe estar inmersa en una realidad sobre la que toma conciencia progresiva, lo cual implica cuestionamientos continuos, reconocimiento del otro y de sí mismo en ella. La pasividad y las posiciones acrílicas quedan excluidas, y por ende, también queda excluida de este modelo una evaluación que se ocupa de formar criterio, sin la participación enraizada del estudiante.

Esta pedagogía, se replantea en la década de los 80 a 90 con los trabajos del grupo de L. Stenhouse, quien sugiere la idea del profesor, como investigador. La idea era objetar la unión entre teoría y práctica en la intención pedagógica para generar acciones transformadoras de la realidad. Habermas, por su parte, propone el interés emancipatorio hacia la libertad y la refería de manera directa a la educación. La pedagogía crítica, oferta formas de comprometer a todos los participantes del proceso educativo, profesores, estudiantes, padres de familia, administrativos, comunidad, en el análisis crítico de sus respectivas situaciones educativas, con miras a la transformación de las prácticas, los entendimientos y los valores sociales de las personas e instituciones involucradas en el proceso, de modo que se mejore la sociedad en general y los actores en particular.

La promesa de la PEDAGOGÍA CRÍTICA es establecer las condiciones que fomenten un diálogo y un debate racional compartido, clarifique y refuerce los lazos entre los individuos, la educación y la sociedad. La epistemología en la que se cimienta la teoría crítica de la enseñanza es de tipo activo, toda vez que se concibe el conocimiento como un proceso activo, y de reconstrucción de la teoría y de la práctica por parte de sus propios actores.

Y desde la pedagogía crítica se entiende el Currículo como un proyecto diseñado para una situación educativa, sirve de orientación para la acción pedagógica, ilumina la intervención de los agentes educativos porque marca los objetivos hacia donde se quiere llegar. Se entiende por educación no un proceso que colabora con el "status quo", defensor de unos valores imperantes en la sociedad, al menos no de todos; sino aquel otro modo de obrar educativo que procura presentar y ser consecuente con unos valores aceptados por la mayoría de la humanidad y que contribuyen al bien común de la

colectividad humana, valores que favorecen al bien común, no al bien de una clase en particular al bien de la gran mayoría de las personas que pululan por el mundo, que son gente pobre. Por tanto, la educación que aquí se propone parte y tiende de y hacia unos fines que se plasman en valores, teorías, principios, conceptos, actitudes e, incluso, procedimientos, con los cuales se quiere favorecer a que esa mayoría de la población alcance autónomamente, no paternalistamente, lo que en justicia, por ser personas, les pertenece. Una vida digna, una vida promocionada y amparada por los Derechos Humanos, también mayoritariamente aceptados y consensuados como ideales hacia los cuales debería tender la humanidad.

Educación, pues, se reduce a estimarlos como valiosos y luchar por ellos, aspecto que está presente en las propuestas del currículo sociocrítico. Sin duda que la profunda comprensión de esos derechos humanos va a exigir la comprensión y dominio de otras materias instrumentales, académicas, escolares y vitales. Para retomar el concepto de currículo socio crítico, tendremos que aplicar la teoría crítica a la sociedad. Pero no a la sociedad en general, sino, a la sociedad actual, caracterizada, por una globalización mentirosa o, por mejor decir, por una globalización parcializada, equivalente a la mejor expresión de falta de globalización, una sociedad desglobalizada.

Según Martín Rodríguez Rojo (2005), nos comenta lo escrito en la Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado en el editorial del N° 50 que: 1. El currículo socio crítico debe contribuir a eliminar la original desigualdad de la nueva sociedad del conocimiento. 2. El currículo socio crítico debe tener en cuenta la adquisición de competencias que garanticen la inclusión social. 3. Los educadores sociales superan las dificultades que la Administración y la sociedad les pone en su camino, al intentar aquellos aplicar un currículo socio crítico. 4. El currículo socio crítico se empeña en formar mentes estructuradas que sepan dar razón de los acontecimientos de la modernidad, al revisarlos críticamente, sistematizarlos, y elaborar constructos creíbles con las piezas fragmentadas que abundan en los medios de comunicación. 5. El currículo socio crítico destaca los valores universales y educa en comportamientos éticos para tomar decisiones que, aunque estén necesariamente afectadas por la incertidumbre y el riesgo intrínsecamente adheridos a la ciencia en su estado actual, ayudarán a salvar la crisis y las dudas corrosivas conducentes a la inacción y al nihilismo. 6. El currículo socio crítico cree y utiliza la pedagogía de la esperanza, opuesta al fatalismo y al catastrofismo. 7. En las circunstancias actuales en las que se encuentra nuestro país y el mundo en general, el currículo socio crítico debe preparar a la ciudadanía para lograr un proyecto que potencie la unidad y el respeto a los derechos humanos y a las conquistas sociales conseguidas por los movimientos cívicos históricos. 8. El currículo socio crítico encontrará en las orientaciones pedagógicas del gran educador Paulo Freire, muchas enseñanzas y estrategias de acción para lograr la autonomía personal y social, con cuyo valor los ciudadanos se encontrarán más capacitados para liberar y liberarse.

HACIA UN CURRÍCULO INTEGRADO. En todos los países se habla del interés por lograr una integración de campos de conocimiento y experiencia que faciliten una comprensión más reflexiva y crítica de la realidad, subrayando no sólo dimensiones centradas en contenidos culturales, sino también el dominio de los procesos que son necesarios para conseguir alcanzar conocimientos concretos y, al mismo tiempo, la comprensión de cómo se elabora, produce y transforma el conocimiento con las dimensiones éticas inherentes a dicha tarea. Ayuda a desvelar y constatar con mayor

facilidad dimensiones éticas, políticas y socioculturales que las miradas exclusivamente disciplinares tienden a relegar a un segundo plano. Cualquier toma de decisiones debe conllevar una reflexión acerca de las repercusiones y los efectos colaterales que cada una tendrá en los respectivos ámbitos. Un mundo en donde cualquier dimensión es interdependiente y ninguno de los aspectos puede ser comprendido al margen de los demás.

Según Torres (1998) La integración curricular implica cuatro aspectos importantes: *la integración de las experiencias, la integración social, la integración de los conocimientos y la integración como diseño curricular.*

La integración de las experiencias. Las ideas que tienen las personas sobre sí mismas y sobre su mundo (percepciones, creencias, valores, etc.) se construyen a partir de sus experiencias. Lo que se aprende al reflexionar sobre esas experiencias se convierte en recursos para afrontar los problemas, los asuntos y otras situaciones. Las experiencias y los esquemas de significado que construimos son dinámicos y fluidos. El aprendizaje integrador implica unas experiencias que se convierten en parte de nosotros: unas experiencias de aprendizaje inolvidables en dos sentidos: 1). Cuando las experiencias nuevas se integran a nuestros esquemas de significado y, 2) cuando organizamos o integramos la experiencia pasada para ayudarnos en las nuevas situaciones problemáticas.

La integración social. Se han organizado currículo en torno a temas personales y sociales, programado en forma colaborativa y llevado a la práctica por profesores y estudiantes conjuntamente, comprometido con la integración de conocimientos. Esto ayuda a crear en el aula unos enclaves democráticos que configuran un contexto para la integración social

La integración de los conocimientos. Cuando se presenta un problema o situación utilizamos cualquier conocimiento que sea apropiado o pertinente, sin tener en cuenta las divisiones por área disciplinares. Las investigaciones aportan cada vez más pruebas que indican que la “contextualización” del conocimiento lo hacen más accesible, en especial cuando esos contextos están vinculados a las experiencias vitales de los jóvenes. El conocimiento es un instrumento dinámico que utilizan los individuos y grupos para tratar los asuntos que les plantea la vida. Es una especie de poder, pues contribuye a proporcionar a las personas cierto grado de control sobre sus vidas. Cuando entendemos el conocimiento como algo integrado, tenemos libertad para definir los problemas con la amplitud que tienen en la vida real, y para usar una amplia variedad de conocimientos para afrontarlos. Cuando organizamos el currículo en torno a temas personales y sociales y recurrimos a conocimientos que son relevantes para estos temas, entonces, el conocimiento que está en la cotidianidad y que es llamado cultura popular se puede integrar al currículum. La presencia del conocimiento cotidiano y popular aporta al currículo nuevos significados y nuevos puntos de vista, pues reflejan los intereses y las interpretaciones de un espectro de la sociedad más amplio.

La integración como diseño curricular. El currículum se organiza en torno a problemas y temas que tienen importancia personal y social en el mundo real. Hay

que vincular a los niños y a los jóvenes en la planificación de este currículum. En la *integración como currículum*, la planificación empieza con un tema central y se va extendiendo mediante la identificación de grandes ideas o conceptos relacionados con el tema y unas actividades que se puedan realizar para estudiarlos. Esta planificación se hace sin considerar las áreas disciplinares, la finalidad primordial es analizar el propio tema. En un enfoque multidisciplinar o de asignaturas múltiples, la planificación empieza con el reconocimiento de las identidades de diversas asignaturas y, dentro de ellas, de unos contenidos y unas destrezas importantes que deben dominarse. Se identifica un tema ¿qué puede aportar cada disciplina a este tema?

MODALIDADES DE INTERDISCIPLINARIEDAD EN EL CURRÍCULO ESCOLAR.

Torres (1998) nos señala, retomando las ideas de diversos autores, algunas modalidades de interdisciplinaria, que van desde un reagrupamiento hasta el máximo nivel de una verdadera integración disciplinar y que permite a los interesados en el trabajo curricular en la escuela, vislumbrarlas, analizarlas y retomarlas como horizonte para la organización escolar.

POR TIPOS (Marcel Boisot, 1976). Estructural. Cuando las interacciones entre dos o más materias llevan a la creación de un cuerpo de leyes nuevas que forman la estructura básica de una disciplina original. Ej, la cibernética (matemáticas, informática, neurofisiología, tecnología, etc.), la bioquímica, la sociolingüística. **Lineal.** Intercambio interdisciplinario para explicar algo. Historia social de las ciencias. **Restrictiva.** Cuando se apela a la colaboración de otras disciplinas para explicar. *Teoría de los gases.*

POR NIVELES DE INTERRELACION. (Cesare Scurati, 1995 citado por Torres, 1998). **Heterogénea.** Como una especie de enciclopedismo, basado en la suma de informaciones procedentes de diversas disciplinas; ***Pseudointerdisciplinaria.** Hay una estructura de unión, o un modelo teórico o un marco conceptual que se aplica para trabajar en disciplinas que son muy diferentes entre sí; **Auxiliar.** Cuando se recurre a metodologías de otras áreas del conocimiento; **COMPUESTA:** con la intervención de equipos de especialistas para la solución de problemas. Contaminación ambiental; **Complementaria:** se produce una superposición del trabajo entre especialidades que coinciden en un mismo objeto de estudio y **Unificadora.** Auténtica integración de dos o más disciplinas, resultado de la construcción de un marco teórico común y/o metodologías investigación.

DE COLABORACION E INTEGRACION. (Piaget, 1979). **Multidisciplinaria.** El nivel inferior de integración. Cuando para solucionar un problema se busca ayuda en varias disciplinas sin que ello las enriquezca o las modifique; **Interdisciplinaria.** Segundo nivel de asociación entre disciplinas, en donde la interacción de disciplinas conlleva a interacciones reales. Hay enriquecimiento mutuo. **Transdisciplinaria.** Es la etapa superior de la integración. Procura una recomposición o reorganización de los ámbitos del saber.

DE PROFUNDIZACION (Erich Jantsch, 1979). **Multidisciplinar.** Es el nivel más bajo de coordinación. Yuxtaposición de materias diferentes de manera simultánea para sacar a la

luz algunos de los elementos comunes, PERO, nunca se hacen evidentes y claras las posibles relaciones entre ellas. EJ, el agrupamiento de las disciplinas de historia, física y pintura...sin dejar establecidas claramente los nexos de intercomunicación entre ellas. **REALIDAD:** Lo que el estudiante aprende en una disciplina no lo transfiere espontáneamente al resto de materias, ni lo utiliza para hacer frente a situaciones reales en las que se precisa ese conocimiento. Esto incide de manera negativa en la motivación para seguir aprendiendo. **Pluridisciplinar.** Es la yuxtaposición de disciplinas más o menos cercanas, dentro de un mismo sector de conocimientos. Por ejemplo, física y química, biología y matemáticas, sociología e historia...; es una forma de cooperación para el mejoramiento de relaciones entre las disciplinas; Relación de mero intercambio de informaciones, simple acumulación del conocimiento; Es una comunicación que no modifica internamente. **Disciplinar cruzada.** Una disciplina va a dominar sobre la otra, se crea una rígida polarización que cruza a través de las disciplinas en dirección a la axiomática de las disciplina de mayor prestigio y poder. Un ejemplo de estas tendencias reduccionista se pueden ver en las situaciones en que quienes poseen una formación sociológica lo quieren reducir todo a la sociología, a la psicología, **etc.... Interdisciplinar** Este término surge conexas con la finalidad de corregir los posibles errores y la esterilidad que acarrea una ciencia excesivamente compartimentada y sin comunicación interdisciplinar. Hay transformaciones en las disciplinas en la medida en la que se fusionan y comparten un mismo objeto de estudio. En éste caso se originaron las interdisciplinar o disciplinas ya con plena autonomía tales como: la biofísica, química física, medicina forense, psicofarmacología, sociología política entre otras. La interdisciplinariedad es fundamentalmente un proceso y una filosofía de trabajo que se pone en acción a la hora de enfrentarse a los problemas y cuestiones que preocupan a cada sociedad y por ende la escuela. Implica Voluntad y compromiso de elaborar un marco más general en el que cada una de las disciplinas en contacto son a la vez modificadas y pasan a depender claramente unas de otras; se establece una interacción entre dos o más disciplinas lo que dará como resultado una intercomunicación y un enriquecimiento recíproco y, una modificación y transformación de sus metodologías, de conceptos, de terminologías fundamentales, etc....

POSIBILIDADES ESTRATEGIAS DE INTEGRACION CURRICULAR. Siguiendo a Vasco y colaboradores (2000) quienes señalan seis estrategias para la integración curricular y habitualmente ya identificadas entorno a: **un tema, un proyecto productivo, a problemas prácticos, a una actividad, un relato y a un tópico generador** señalando sus particularidades.

Para el primero, afirman los autores, ha de entenderse como un tipo particular de enunciado, que tiene varias características que gramaticalmente, es un enunciado compuesto por un nombre. Ejemplo; las mariposas, los dinosaurios, aparato respiratorio, edad media, etc. Cuando se hace integración por temas, lo que sucede es que los maestros se reúnen y entre todos tratan de seleccionar un tema común, después cada uno de ellos trabaja en el aula los contenidos de los programas de su área, pero también como referencia o telón de fondo el tema de la unidad integradora. Este tipo de integración curricular se basa en la existencia de campos multidisciplinarios en la que un mismo tema es de competencia de múltiples disciplinas o áreas de conocimiento, pero que es abordado en forma tal que, que los diversos tratamientos no implican una articulación de los sistemas conceptuales,

teóricos, metodológicos de cada una de ellas. **El segundo**, ha de entenderse como una secuencia de tareas planificadas como unidad compleja que tiene una intencionalidad pedagógica, práctica y productiva y que debe lograrse mediante el trabajo colaborativo. Las unidades integradoras es necesario hacerse un análisis y discusión del problema, hacer propuestas de solución y estudiar su factibilidad, además se tiene el desarrollo de actividades que se realizan en la práctica las soluciones identificadas, Ejemplo: la huerta escolar, producción de alimentos como panadería, piscicultura, entre otras. La integración por proyectos productivos busca: fomentar la experimentación de principios, procedimientos y técnicas de procesos simples de producción; dar oportunidad a los alumnos para que participen en diversas experiencias; responder a necesidades económicas y educativas de la escuela y comunidad; estimular el trabajo colaborativo de alumnos, padres de familia y otros miembros de la comunidad; familiarizar a los alumnos con el trabajo y estudio planificado y organizado; estimular en los alumnos la responsabilidad, la iniciativa, la responsabilidad, el ingenio y la investigación; facilitar el desarrollo integrado de diversos campos de conocimiento en la solución de problema de la vida real, etc....

El tercero, permite que la identificación de un problema concreto de la práctica cotidiana de la institución escolar ayude a aglutinar como eje o polo de atracción una serie de actividades de las distintas áreas curriculares, un ejemplo a resolver podría ser los niveles de contaminación auditiva en la institución, el exceso de basuras generadas a la hora del descanso, conservación de la fuente hídrica cercana a la institución, etc. Este tipo de integración curricular tiene propiedades muy interesantes: se aprende a identificar y clasificar las necesidades más urgentes de ellos, de la escuela y de la comunidad circundante. Se generan y fomentan estrategias y hábitos de recoger información, de evaluarla, de hacer propuestas y argumentarlas razonablemente, en vez de proceder en forma impulsiva, etc... **En la cuarta**, su intención radica en la de aprovechar las actividades especiales como izadas de bandera, día del profesor, idioma, raza, árbol, mujer, semana cultural y deportiva, etc. para lograr también aglutinamiento alrededor de la planeación y el desarrollo de las actividades muchos temas, preguntas, contenidos, habilidades y destrezas de las áreas curriculares en forma integrada, amena y vinculada con la práctica. En este tipo de integración curricular no profundiza en el tema. **La quinta**, una vez se ha llegado a un acuerdo sobre un tema, una pregunta o un problema para la unidad integradora, **la integración en** torno a un relato consiste en encontrar o elaborar una narración interesante, atractiva y lo suficientemente amplia y compleja para que sirva de marco para articular y contextualizar los diversos temas, preguntas, problemas y las diversas actividades de cada una de las áreas. Algunas de las ventajas del relato son: tiene un poder contextualizador en la medida que tiene y aporta marcos temporales y espaciales para los acontecimientos que narra; tiene un poder estructurante, en la medida en que tiene una organización que puede ser directamente incorporada en la unidad integradora; tiene personajes que encarnan los hechos y le dan vida a los problemas planteados y permite que en muchos casos los estudiantes se comprometan o identifiquen con algunas ideas o posiciones frente a un problema y por último tiene un poder sintetizador o hilador, pues constitutivamente está atravesando por un hilo narrativo temporal, que permite vincular todos los sucesos, acontecimientos, temas, preguntas y problema presentes en él.

El sexto y último, se basa en una estrategia interdisciplinaria en la que se parte de la formulación conjunta de un problema teórico fuerte, que pueda ser común a varias disciplinas y que debe ser solucionado con la participación de todas ellas, o común a diversos campos de conocimientos con saberes y procedimientos que se articulen entre sí, apoyándose y cuestionándose unos a otros buscando soluciones conjuntas. El problema teórico fuerte ha de entenderse como aquel que plantea un desequilibrio cognitivo, bien sea por ausencia de modelos. Ahora, una vez identificado un tópico generador, el paso siguiente consiste en explotar su poder relacional, esto es en encontrar las preguntas y problemas más específicos que cumplan con las siguientes condiciones: que se derive del tópico, que se puedan ser abordados desde las áreas disciplinarias y otros saberes culturales, que contribuyan a resolver un problema teórico formulado en el tópico. Seguidamente, la intención es en articular todos estos entorno a un relato, que es la forma básica y natural como las personas le dan unidad, sentido y continuidad al mundo que los rodea; posteriormente se pasa a la elaboración del guión pedagógico, esto es, el gran organizador o planificador pedagógico de la unidad integradora que pondrá en escena el relato organizador de la unidad. Dicho guión presenta las actividades que se van a realizar, personas involucradas, el tiempo y los recursos que se necesitan. Una estrategia planteada es la nave transistémica (empleada en diversos tipos de viajes) que permite la integrar conocimientos y construir relatos.

En coherencia con los enfoques pedagógicos con los que cuentan las instituciones educativas, existen diversas estrategias metodológicas que permiten llevar a cabo el trabajo interdisciplinar en la escuela, sin embargo, a manera de ejemplo citamos en esta oportunidad solamente el de la Enseñanza para la Comprensión, la Pedagogía por Proyectos y el Aprendizaje Significativo.

METODOLOGIA.

Para este proceso investigativo se adelanta desde un corte cualitativo con enfoque acción-participación en razón a las propias dinámicas y característica del proyecto. Se considera como un aproximado de 26 colegios participantes de las localidades de Usaquén., Chapinero, Barrios Unidos y Teusaquillo impactando una población de 2100 maestros y maestras en ejercicio distribuidos en los diferentes ciclos educativos con edades oscilantes entre 20 y 65 años que atienden jornadas laborales mañana y tarde.

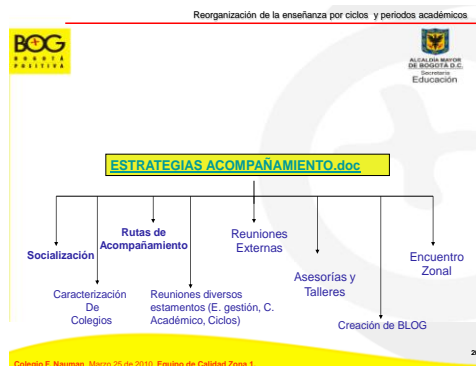
En correspondencia con la implementación de la propuesta como acciones específicas en el proyecto de las transformaciones pedagógicas para la calidad de la educación Bogotana consignadas en el plan sectorial de Educación, hacia principios de mes de Octubre de 2008, seis maestros direccionan, asesoran y orientan en estas intenciones educativas, fecha desde la cual se ha venido recolectando la información con instrumentos validados en cada institución acompañante, 26 en total.

Cuatro componentes que a manera de categorías analíticas se toman en este trabajo, lo que ha precisado las intenciones investigativas: **CARACTERIZACIÓN, ADMINISTRACION, FUNDAMENTOS, CURRÍCULO Y EVALUACION (Ver anexo 1)**, básicas al momento de redirecccionar o rediseñar los currículos escolares, que a manera

de resumen se presentarán pero centrándonos en la penúltima dado este trabajo; para el **primero y segundo** se pretendió desde los postulados del desarrollo humano y la propia de la pedagogía crítica caracterizar no solo a las instituciones educativas en torno a aspectos como sus intenciones administrativas y pedagógicas consignadas en 6 componentes del PEI dilucidados en la legislación educativa colombiana lo que permitió conocer las dinámicas particulares y modos operandi de estas, también lo fue la de niños, niñas y jóvenes desde cinco o más dimensiones del desarrollo: socio-afectivas, familiares, cognoscitivas, emocionales, económicas, entre otras en aras de fortalecer y adentrarnos en aquellas necesidades, demandas e intereses que presenta esta población en este tiempo y de confrontarlas con resultados de investigaciones desarrolladas en la capital de Colombia; no cabe duda que desde la directriz de la secretaría de Educación Distrital, la elaboración de instrumentos estuvo delimitada por lo que se espera en términos de finalidades, impronta y ejes de desarrollo para cada ciclo escolar. En el **tercer aspecto**, se busca la consolidación de discursos académicos pero en correspondencia con realidades escolares, si la escuela forma ciudadanos ha de estar sustentada desde un marco teórico claro, una apropiación de conocimiento cimentado en la escuela. **Para el cuarto aspecto y quinto** pensados desde esas relaciones entre el enseñar, el aprender desde preguntas propias como desde donde, por qué y para qué desencadenando o entrándose en la educabilidad y enseñabilidad de cada una de las disciplinas fundantes en la escuela pero organizadas en el plan de estudios; se trata pues, desde luego de centrar posicionamiento desde unas concepciones curriculares como las tendencias y estructura de estos aludiendo las posibles didácticas disciplinares así como metodologías coherentes. A ello, sería inaudito desligar o fragmentar los procesos evaluativos de estos aprendizajes definidos en y para ciclo escolar.

En consecuencia, se trazaron tres etapas o fases desde varios momentos (Ver anexo 3)

ETAPA INICAL. Socialización y sensibilización de la propuesta en cada una de las instituciones acompañantes; planteamiento de diversas estrategias de acompañamiento como se describen en la siguiente ilustración:



SEGUNDA ETAPA. CARACTERIZACION.

Momento 1: Caracterización de las instituciones educativas en torno a aspectos como sus intenciones administrativas y pedagógicas lo que permitió conocer las dinámicas

particulares y modos operandi de estas mediante la revisión de documentos institucionales como manuales de convivencia, compilados pero precisando esta en lo esgrimido en el horizonte, lema institucional, ejes de formación, principales valores y énfasis.

Momento 2. De las concepciones de currículo, estructura y tendencias curriculares. Se buscó identificar, y caracterizar las diferentes concepciones que sobre de currículo, estructura y tendencias curriculares se plasma en las instituciones educativas, particularmente los y las maestras en ejercicio mediante un cuestionario de pregunta abierta y la revisión de planes de estudio.

SEGUNDA ETAPA. LA INTEGRACION COMO REDISEÑO CURRICULAR: DEL AREA AL CICLO.

Momento 1. Revisión de documentos institucionales existentes y Revisión documentos oficiales: lineamientos y estándares curriculares (estándares básicos de competencia), ley 155, entre otros.

Momento 2. Caracterización Fina del estudiante en el área y ciclo.

Momento 3. Finalidades del área, Selección y /o construcción de ejes de formación predominantes del área en el ciclo entendidos como y siguiendo a Espinosa (2007) los que hacen referencia a los problemas y situaciones de gran trascendencia, que se producen en la época actual y frente a los que resulta urgente una toma de decisiones personal o colectiva; la idea de que surja dentro del ámbito escolar nace de las demandas de diferentes grupos o movimiento social (ecologismo, pacifistas etc.) y de las exigencias más difusas de la sociedad.

Momento 4. Competencias generales y específicas del área para el ciclo. Las competencias asumidas como saberes en acción con ciencia y con conciencia. Ellas son el resultado y el dominio de conceptos, ideas estructurantes, procedimientos y actitudes que se reflejan en un saber hacer-ser-vivir mejor. Por todo ello, los aprendizajes deben ser centrales, relevantes, significativos, producto de las concertaciones y de las necesidades de los grupos.

Momento 5. Selección de procesos de pensamiento preponderantes para cada ciclo desglosado en tres niveles: literal o concreto, inferencial y crítico o metacognitivo en razón a las necesidades propias del ser humano e inherentes y propias de toda actividad humana crítica que involucran su comprensión desde la misma lógica de las disciplinas en la escuela. Es importante considerarse que estos tres niveles sugeridos han de estar contemplados en cada uno de los ciclos, es decir, no puede ser excluyente uno del otro, los tres han de fortalecerse

Momento 6. Incorporación de herramientas para la vida en el ciclo; como equipo de calidad las comprendemos como aprendizajes básicos imprescindibles y deseables. Desde la SED estas son capacidades, habilidades y actitudes que todos los seres humanos debemos desarrollar y usar para seguir aprendiendo”

Momento 7. Selección de aprendizajes básicos imprescindibles y/o deseables en cada área visualizando su pertinencia en cada grado

Momento 8. Concepciones de integración curricular de docentes. Para este apartado se recogieron desde la aplicación de talleres y preguntas abiertas donde se buscó que el colectivo de profesores las dilucidara en tal sentido que lograra luego, emprender acciones específicas hacia las transdisciplinariedad.

Momento 9. Estudio y selección de la modalidad de integración curricular desde un nivel y tipo sustentados en los planteamientos expuestos en esta ponencia.

Momento 10. Revisión y selección, de estrategias didácticas y pedagógicas para el ciclo que permiten posibilidad de integración curricular, a partir de un estudio conceptual y que buscó determinar la más apropiada para el ciclo centrado también desde preguntas abiertas y ejemplos de planeación de clases.

RESULTADOS PARCIALES Y ANALISIS

EN EL INICIO DE LA PROPUESTA.

De la caracterización de las instituciones. Al iniciar el proceso de acompañamiento en las instituciones educativas, desde la revisión de documentos y entrevistas con los rectores, coordinadores y docentes integrantes de los consejos académicos, se encontró un desgaste por parte de los docentes directivos (rectores y coordinadores) quienes dedican la mayor parte de su tiempo a generar informes con destino a la SED y a solucionar problemas de convivencia, descuidando un poco los aspectos pedagógicos. Así mismo, las dinámicas en el aula, transitan entre la obligación y la rutina, generando desmotivación tanto en el docente como en el estudiante. Aunque todas las instituciones educativas deben tener como bitácora, un Proyecto Educativo Institucional (PEI), este pareciera ser un simple requisito, en algunas instituciones, que no es consultado ni tenido como eje dinamizador de la cotidianidad escolar. Para otras, el PEI existe y es tenido en cuenta desde los directivos, pero los docentes pareciera no conocerlo, y su ejercicio en el aula es totalmente desconectado del horizonte institucional y de los intereses y necesidades de la comunidad educativa.

Pocos colegios, muestran coherencia entre sus intenciones administrativas y pedagógicas y las necesidades de la población estudiantil. La discusión académica entre los docentes no tiene cabida, haciendo de su disciplina y de su práctica profesional una isla que no conoce la relación con otras disciplinas y menos con otros profesionales de la educación, generando poco interés y un alto índice de deserción de los estudiantes. Los manuales de convivencia a pesar de ser construidos por toda la comunidad para convertirse en pactos de convivencia, no cumplen esa función sino que se han cristalizado en el medio sancionatorio, quitándole la esencia pedagógica a la escuela.

Finalmente, un número alto de las instituciones de la zona, son herméticas con la información y con los posibles acercamientos que puedan hacer equipos externos como el de calidad.

De las concepciones de currículo, estructura y tendencias curriculares. Podemos ubicar el concepto de Currículo a comienzos del siglo XX, con el ingeniero Franklin Bobbitt, el sociólogo Charles Peters y el psicólogo Eduard Thorndike, quienes le asignan una función social, económica y cultural a la educación. Bobbitt coincide con F. Taylor en que la tarea de la educación, es la de formar desde la escuela para el trabajo, desarrollando en la escuela actividades que permitan preparar a los y las estudiantes como fuerza de trabajo.

Muy poca diferencia se ha encontrado en los colegios del siglo XXI si nos remitimos a 1918, cuando estaba en auge la industrialización y la empresa. En ese momento era necesaria mano de obra para nutrir la naciente industria. De esta manera, el desarrollo de la empresa, los tiempos de trabajo, la mecanización del mismo y el control de los productos, era dirigido desde fuera de la escuela y transferido hacia ella. En ese sentido, se mecanizaba el conocimiento, se calificaban las acciones y los productos, con ello se buscaba hacer de los estudiantes hombres con conocimiento, eficientes y eficaces para la sociedad del momento, pensando en que los medios y los fines debieran ser armónicos, todo muy bien planeado y definido para lograr un excelente beneficio y sobretodo calidad, todo ello visto desde la racionalidad técnica.

Lo anteriormente descrito aún persiste en los colegios, en donde el interés/finalidad es explicar, controlar, predecir, comprobar y generalizar fenómenos, la teoría/práctica está totalmente disociadas y se considera la teoría norma de la práctica. El conocimiento es lineal con acumulación del mismo. De esta manera el docente se ve como un ejecutor de acciones diseñadas por otros y la evaluación está orientada hacia el control, la selección, comprobación, clasificación y acreditación.

Los enfoques curriculares presentes en la escuela responden a la estructura del currículo tradicional en donde se organiza el conocimiento por asignaturas, el énfasis se encuentra en el saber, la integración entre saber y hacer se ubica para la vida futura laboral o de estudios superiores, orientado a enseñar, centrado en el docente y se evalúa la adquisición de conocimientos.

De las concepciones del integración curricular. Se destaca el reconocimiento de uno de los cuatro aspectos que plantea Torres (1998) el de la integración de conocimientos que en palabras de los profesores es una práctica frecuente y fácil de realizar de donde las salidas pedagógicas son los vehículos con mayor opción aunque los otros aspectos son poco atendidos en involucrados en las prácticas pedagógicas.

En el grupo humano con el que se adelanta el trabajo se ha evidenciado existe una marcada tendencia e inclinación a reconocerse la integración como un ejercicio propio de la actividad escolar centrado en los aportes que desde el área hacen para un posible acercamiento a la comprensión de un tema en particular, es decir se ha consolidado como

cultura, llama la atención que en la revisión de planes de estudios estas intenciones se dibujan en una relación de temas y subtemas retirados de la realidad del estudiante, las propias de lo expuesto en los estándares básicos de competencia que pareciera la comprensión de las disciplinas se traslada a una mirada segregada y/o fragmentada de ese cuerpo de conocimientos construidos. Siguiendo a Torres (1998) las modalidades de integración imperantes en estas instituciones son propias de unos niveles de **interrelación-heterogénea** definida como una especie de enciclopedismo basado en la suma de informaciones procedentes de diversas disciplinas y en el de **profundización-multidisciplinar** donde se yuxtaponen materias diferentes de manera simultánea para sacar a la luz elementos comunes pero sin establecer las relaciones posibles entre ellas. Cabe decir, que se ha encontrado dos colegios en el que, tiempo atrás, ya se venía direccionando el currículo desde esta perspectiva pero por razones de la administración escolar y las concepciones de la misma pedagogía así como el quehacer en el aula, obligó a desfallecer y retomar prácticas tradicionales.

Es claro que la integración como rediseño curricular invita a pensarse en un trabajo semejante al de una comunidad académica, lo interpretado estima que aunque sean estas las intenciones, en el ejercicio docente se denota trabajos individuales de calidad o en el mejor de los casos equipos pequeños conformados por apreciación de intereses, empatía u otros. Llama la atención que al momento de contrastar, ejemplificar y desde un currículo integrado se observa que los conceptos de integración como el de transversalidad son para ellos, similares.

EN EL AHORA.

De la caracterización de las instituciones. Agotadas las primeras etapas y momentos de la intervención del Equipo de Calidad, las acciones empiezan a tener otra mirada. Los rectores y coordinadores empiezan a ver la propuesta como una salida posible al estancamiento académico de sus instituciones y una alternativa de organización administrativa, posibilitando su función como gestores escolares.

Los docentes integrantes de los consejos académicos, sienten que se abren espacios para retomar la discusión académica para lo cual fueron creados. También ven con beneplácito que generar nuevas estrategias metodológicas puede despertar el interés entre los niños, niñas y jóvenes por aprender.

De igual manera el trabajo con los docentes en reuniones de área, por ciclo, por jornadas, ha permitido iniciar una revisión puntual de cada uno de los componentes del PEI (Horizonte institucional, administrativo, pedagógico, y el de proyección a la comunidad).

La revisión del Plan de estudio, desde los estándares de cada área, ha permitido que desde las necesidades de aprendizaje, se generen propuestas interesantes y significativas para los estudiantes. Sumado a esto la implementación de herramientas para la vida, las competencias ciudadanas y los Derechos Humanos, como fundamentales, se ha empezado a solucionar en parte la problemática de deserción y de convivencia.

La discusión académica entre los docentes, está siendo un hecho, enrutada hacia la interdisciplinariedad y la generación de proyectos por área y por ciclos, encontramos la

mayoría de instituciones de la zona organizándose desde la propuesta y lo más interesante expresando su apertura al cambio.

De las concepciones de currículo, estructura y tendencias curriculares y de las concepciones del integración curricular. Aunque se encuentra en un proceso de revisión y análisis documental sobre el tema, la integración se está asumiendo como posibilidad social además a la mera de conocimientos en razón a las posibilidades ofrecidas para la generación de actitudes favorables hacia las disciplinas y la escuela donde los estudiantes y profesores encuentran sentido a esta.

Las discusiones en torno a los niveles de integración curricular presupone por abordar una pluridisciplinar, es decir yuxtaposiciones cercanas de las disciplinas dentro de un mismo sector de conocimientos más sin embargo al momento de seleccionar las estrategias abogan por una interdisciplinariedad que obliga a revisarse la relación entre el aprender, el contexto, las necesidades de niños, niñas y jóvenes y sus intereses. Torres señala (1998) que en la medida que tanto docentes como estudiantes participen en propuestas integradoras curriculares irán aprendiendo a debatir y reflexionar en equipo democráticamente tareas y modos de llevarlas a cabo. Es aprender a moverse en estructuras flexibles en una sociedad y momento histórico.

En cuanto al trabajo, ha tomado fuerza el trabajo en equipo recogiendo las ventajas que este presenta y con posibilidad aún más de reconstrucción de comunidades académicas en la escuela.

De la selección de estrategias para el rediseño curricular en los ciclos escolares.

En este ejercicio a partir de las propuestas en este documento, se observa que en las estrategias de mayor tendencia en las cuatro localidades de Bogotá son pedagogía por proyectos, relatos, tópicos generadores, enseñanza problémica y aprendizaje significativo; los analizados argumentan sus respuestas en calidad de aprendizajes, atención oportuna a intereses e inquietudes de estudiantes, facilita la integración de las dimensiones del ser humano, integra el trabajo del colegio, padres y comunidad, desarrollo de habilidades de pensamiento, exigencia en calidad por aprender y el enseñar, entre otros.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

Aprovechando la coyuntura que ofrece el Plan Sectorial de Educación 2008 – 2012: “Bogotá positiva”, nos aproximamos a las escuelas tomando distancia entre el aprender y el comprender para estar conscientes del verdadero poder del espíritu humano, concibiendo la dignidad y reflexionando sobre la capacidad intelectual y decidiendo sobre su uso, asumiendo la educación como comunicación, dándole la espalda a la competitividad y al éxito y encarándola desde la responsabilidad, la cooperación y la libertad.

Partimos desde la comprensión de sentido en su nivel hermenéutico, buscando la apertura, el reconocimiento del otro y el pluralismo, posicionando los Derechos Humanos en los planes de estudio y en el centro del currículo, conociendo al grupo de hombres, mujeres, niños y niñas que llegan y comparten todos los días en las aulas, generando espacios de afecto, de colaboración, de trabajo colectivo, de respeto, de libertad, de equidad y de paz.

Con todo lo anterior, el inicio de procesos de construcción colectiva de y de saberes conocimientos es evidente, en donde en esta primera etapa los docentes se reúnen en colectivo pedagógico para dialogar y reflexionar sobre temas pedagógicos; se comparten experiencias, logros, dificultades y se llegan a acuerdos en cuanto a temáticas y acciones. Se pretende continuar con la reflexión sobre la cotidianidad para visibilizar las tensiones y problematizar las relaciones entre lo que pasa diariamente y lo que se enseña en las aulas, realizar análisis crítico de sus propias prácticas para la construcción colectiva de propuestas de cambio, de transformación.

Es bitácora de los colegios la formación de hombres y mujeres líderes, gestores de su propio proyecto de vida, quienes a través del pensamiento humanístico aportan a la construcción de sociedades más justas, democráticas, dignas y humanas generando espacios convivencia y respeto.

Con el paradigma orientador de esta propuesta: el sociocrítico-transformador estamos reanimando la postura del maestro como investigador de su práctica con conciencia crítica, con compromiso social, personal y ético; reconociendo la naturaleza política de la escuela, la enseñanza y la evaluación, todo ello a partir de diálogos, debates, jornadas pedagógicas, lecturas compartidas, conferencias para retroalimentar constantemente teoría/ práctica y de esa forma entender la práctica como la teoría en acción. Se conjuga el lenguaje de la reflexión, de la crítica con el de la posibilidad.

En cuanto a la adquisición de competencias que garanticen la inclusión social, la SED de Bogotá ha definido unos lineamientos denominados herramientas para la vida que se están convirtiendo en tema de reflexión, de incorporación a los planes de estudio, a las actividades, a los debates pedagógicos y a la identidad de las instituciones. Algunos de estos se asimilan como aprendizajes indispensables

Los trabajos preliminares al currículo integrado han permitido la admisión de un interés por fundamentar el proceso de aprendizaje centrado en los estudiantes y el profesor y no solamente en los contenidos que implica un alto grado de compromiso intelectual, ético y de responsabilidad social. La mayoría de los docentes perciben y ven como un posible argumento la propuesta de interdisciplinariedad para encontrar posibles rutas de salida al alto grado de desmotivación académica por parte de los alumnos. Se interioriza como una posibilidad de estrategia que implique nuevas concepciones que involucren el deseo por aprender para el estudiante.

La autonomía que ha implicado las diferentes reorganizaciones curriculares y la débil articulación en los diferentes aspectos históricos sociales, de diseño curricular, de experiencias y de conocimientos como un sistema, genera incertidumbres y confusiones en los docentes con respecto al manejo conceptual de la integración curricular.

El proceso de acompañamiento desarrollado a la fecha en las 26 instituciones educativas de las localidades mencionadas mostró las diferentes miradas, percepciones, creencias, imaginarios y concepciones que tienen los docentes; las cuales a su vez nos han permitido tener algún acercamiento a la concepción de la gestión escolar, así como la curricular. Es importante mencionar que en todas las instituciones se develan intenciones permanentes de cambio, pero que se contraponen con una serie de paradigmas de su

realidad social y de formación y/o actualización que les implica un rechazo versus sus imaginarios, experiencias e intereses, por mencionar solamente algunas de ellas, que hace que se nieguen al mismo tiempo a fortalecer precisamente los procesos de cambio: el rediseño curricular.

BIBLIOGRAFIA.

AUSUBEL-NOVAK-HANESIAN Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México: TRILLAS. 2° Ed. 1983.

BEANE J.A. La integración del currículo. Madrid: Morata. 2005.

BLYTHE, T. La Enseñanza para la Comprensión. Buenos Aires. Barcelona. México. Paidós. 1999.

COLL C., MARTIN., Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. Segunda reunión del comité Intergubernamental del proyecto regional de educación para América Latina y del Caribe. PRELAC. UNESCO, OREALC, Santiago de Chile, 11 al 13 de Mayo. 2006.

DEWEY, J. Experiencia y educación. Madrid: Biblioteca Nueva. 2004.

KEMMIS, S. El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Traducido por Pablo Manzano. Ediciones Morata S.A. 1988

MAGENDZO, A.,. Transversalidad y currículum. Editorial Magisterio. 2003. 13-35.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1994). Ley General de Educación. Bogotá, MEN

EDGAR MORIN. Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa. Especialización en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos. (2001). Antología de Proyectos Pedagógicos. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. 1994

ESPINOSA N., Los Ejes Transversales Del Currículo. Universidad Autónoma del Estado de México. Ponencia. Séptimo congreso, "El papel de la educación en la construcción de las sociedades del conocimiento. Junio 21 al 23, (2007). Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México en <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%205/Mesa%204/ponencia18.pdf>

PROYECTO SED-UNAL-IIE, La Educación Básica y Media en el Distrito Capital: Orientaciones para la reorganización de la enseñanza por ciclos. (2009).

RODRIGUEZ ROJO M. Seminario sobre educación de personas adultas. Valencia: Cullera. (2005).

RODRÍGUEZ, Abel (2009). *La Educación Básica y Media en Bogotá, D.C.: Orientaciones Curriculares para la Reorganización de la Enseñanza por Ciclos*. En: Revista Internacional Magisterio. N° 38, abril-mayo 2009. Cooperativa Editorial Magisterio.

ROJAS R, S, P., DUEÑAS, G, F., PERILLA, A., GUERRERO, N., BELEÑO, R. y ALFONSO, A. Concepciones de infancia en el quehacer pedagógico del maestro infantil en formación inicial. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional y VII Seminario Nacional de Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente. Medellín, Colombia, Agosto 25 al 28. 2009

SACRISTAN G, J. y PEREZ, G, A. Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata S.A. Décima edición. 2002. Pág. 115-442.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ (2006). *Colegios Públicos de Excelencia para Bogotá*. Bogotá, SED

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ (2008). *Plan Sectorial de Educación 2008-2012. Educación de Calidad para una Bogotá Positiva*. Bogotá, SED.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ (2008). *Foro Educativo Distrital. Documentos para el debate*. Bogotá, SED

TORRES SANTOMÉ. J. Globalización e interdisciplinariedad: El currículo integrado. Madrid: Morata. 1994.

VASCO, C., BERMUDEZ, A., ESCOBEDO H., NEGRET, J. y LEON, T. El Saber Tiene Sentido. Una propuesta de integración curricular. CINEP. Enero. 2000

VYGOTSKY, L. *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Amigues. 1998.

ANEXOS

ANEXO 1

Componentes	Categorías	Aspectos	Acciones	Responsables	Necesidades	CRONOGRAMA
ADMINISTRATIVO	Gobierno escolar	Conformación	Sensibilización Socialización de la propuesta a la comunidad educativa			
	Recursos	Distribución de espacios físicos por ciclos Humanos Materiales	Sedes y salones por ciclo Horario por ciclos Conformación de equipos por ciclos			
CONTEXTO	Identidad poblacional	Caracterización de los estudiantes e institucional	Sistematización y socialización con los docentes por ciclos e institucionalmente			
			Elaboración del portafolio para la caracterización fina DE LOS ESTUDIANTES			
FUNDAMENTOS	Fundamentos	Antropológicos	Sistematización e Inclusión en el PEI			
		Sociológicos				
		Pedagógicos				
		Epistemológicos				
		Filosóficos				
		Legales				
CURRICULO	Concepciones	Posturas y estructura	Sistematización Criterios y organizacionales			
	Plan de estudios Integración Curricular	Proyecto de ciclos (Articulación con los proyectos institucionales)	Sistematización Ejes de desarrollo Impronta, componentes del proyecto general			
		Aprendizajes Integración Curricular	Prioritarios Deseables Imprescindibles DE ACUERDO A LA PROPUESTA PRESENTADA POR EL EQUIPO DE CALIDAD EN EL AÑO 2009 (Ver anexo: página web ETC...)			
		Didácticas	Sistematización Estrategias didácticas y metodológicas Recursos			
		Evaluación (CON BASE EN LA CARACTERIZACIÓN FINA DE LOS	Decreto 1290	Caracterización vs Decreto		
	Implementación y contextualización					

SECRETARIA DE EDUCACION DISTRITAL
SUBSECRETARIA DE CALIDAD Y PERTINENCIA - DIERCCIONES EDUCATIVAS LOCALES ZONA 1
MONITOREO DE LA REORGANIZACION DE LOS CICLOS ESCOLARES 2010

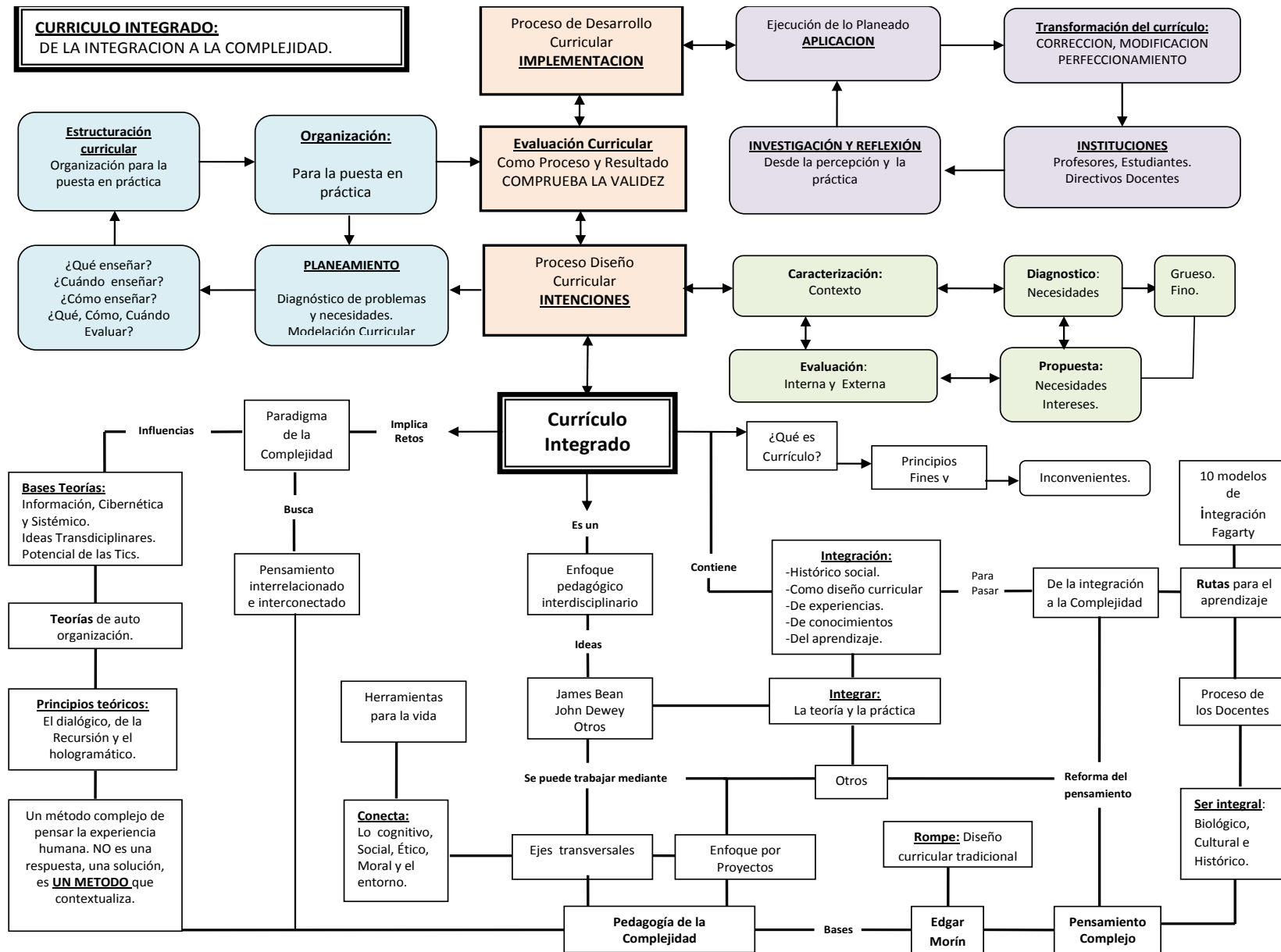
EQUIPO DE CALIDAD ZONA 1: NUBIA CONDE, LUCY MARTINEZ, CARMENZA PEREZ, PATRICIA ROJAS, FERNANDO MORENO, JAIRO SANCHEZ, CLAUDIA VALBUENA

Colegio: _____ Rector(a): _____ Fecha: _____

	ESTUDIANTES, de acuerdo a los fundamentos)		Socialización y apropiación			
IMPACTOS	Implementación de ciclos	Sostenibilidad	Sistematización Planes de mejoramiento Referentes			
		Retención escolar				
		Inclusión				

Fases	Componentes	Indicadores de acompañamiento	Proyectado	Avance: 1: Menor 5: mayor	Acumulado Promedio
PREPARACION	ADMINISTRATIVO	Socialización de la propuesta de reorganización por ciclos.	Docentes		
			Estudiantes		
			Acudientes		
			Comunidad educativa		
		Conformación de equipos	Líderes de ciclo		
			De ciclos (profesores de cada ciclo)		
			Docentes Directivos		
		Propuesta de tiempos y espacios escolares	Reuniones de áreas		
			Programación de reuniones de equipos de ciclo		
			Programación reuniones líderes de ciclos.		
			Destinación de espacios para reuniones.		
			Apropiación de espacios físicos por ciclos (estudiantes)		
			Programación de reuniones de Consejo Académico Institucional y líderes de ciclo que llamaremos Consejo Académico Ampliado		
			Reuniones Equipo de Gestión o directivo		
Plan de acción y cronograma 2010 Institucional	Plan Operativo anual (POA)				
	Plan de trabajo Consejo Académico Institucional				
	Plan de trabajo por Áreas				
	Plan de trabajo por ciclos				
	Seguimiento Plan de acción				
Otros elementos	Revisión y/o ajuste de horizonte institucional: misión, visión, principios, valores institucionales,				
	Revisión y/o ajuste de modelo pedagógico, enfoque, énfasis				
	Revisión y/o ajuste del perfil del estudiante				
	Selección y/o construcción de ejes institucionales de formación				
CARACTERIZACIÓN	Avances en la caracterización de los estudiantes	Propuesta institucional - comunidad			
		Validación instrumento de caracterización por ciclos			
		Sistematización y análisis de los procesos			
		Determinación de aspectos urgentes, necesarios y prioritarios en cada ciclo			
Fundamentación y proyectos de ciclos		Fundamentación imprevista de ciclo y ejes de desarrollo			
		Finalidades de cada ciclo ¿para qué y por qué del ciclo? ¿Qué se pretende con el ciclo?			
		Proyecto de ciclo			
		Sistematización y análisis de los procesos			
Fases	Componentes	Indicadores de acompañamiento	Proyectado	Avance: 1: Menor 5: mayor	Acumulado Promedio
DISEÑO CURRICULO Y EVALUACION		Concepciones	Fundamentación de teorías curriculares		
			Selección de Concepción, estructura y tendencia curricular		
			Sistematización y análisis de los procesos		
			Diseño, revisión y/o ajustes al Plan de		
		Revisión de documentos institucionales existentes			

	estudios por ciclo (coherencia con modelo pedagógico, énfasis y enfoque)	Caracterización Fina del estudiante en el área y ciclo	
		Revisión documentos oficiales: lineamientos estándares curriculares, ley 155, entre otros	
		Finalidades del área	
		Selección y /o construcción de ejes de formación predominantes del área en el ciclo.	
		Competencias generales y específicas del área para el ciclo	
		Selección de procesos de pensamiento preponderantes para cada ciclo	
		Incorporación de herramientas para la vida en el ciclo	
		Selección de aprendizajes básicos imprescindibles y/o deseables que pueden generar integración	
		Selección de la modalidad de integración curricular	
		Selección, revisión o diseño de estrategias didácticas y pedagógicas para el ciclo ¿Cómo enseñar? (Enseñanza para la comprensión, aprendizaje basado en problemas, metarelatos, nave sistémica, pedagogía por proyectos, aprendizaje significativo, aprendizaje y enseñanza por investigación, proyectos de investigación, enseñanza problémica, etc....)	
		Construcción de unidades didácticas integradoras	
		Estudio, selección y aprobación de formato de trabajo curricular en el Consejo Académico Institucional	
		Sistematización de los procesos	
	Evaluación del aprendizaje y promoción de estudiantes “Sistema Institucional de Evaluación”	Los criterios de evaluación y promoción.	
		La escala de valoración institucional y su respectiva equivalencia con la escala nacional.	
		Las estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes.	
		Las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar	
		Los procesos de autoevaluación de los estudiantes	
		Las estrategias de apoyo necesarias para resolver situaciones pedagógicas pendientes de los estudiantes	
		Las acciones para garantizar que los directivos docentes y docentes del establecimiento educativo cumplan con los procesos evaluativos estipulados en el sistema institucional de evaluación	
La periodicidad de entrega de informes a los padres de familia.			
Estructura de los informes de los estudiantes.			
Instancias, procedimientos y mecanismos de atención y resolución de reclamaciones de padres de familia y estudiantes sobre la evaluación y promoción.			
Impacto	Articulación de los ciclos con los proyectos institucionales	Determinación y/o validación	
		Fundamentación	
		Sistematización de los procesos	



ANEXO 3.

