



EL CURRÍCULO INTEGRADO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL¹

Recibido: septiembre 9 de 2014 / **Revisado:** abril 13 de 2015 / **Aceptado:** abril 29 de 2015
Por: **Gilbert Caviedes Quintero²**

Para citar este artículo /To reference this article /Para citar este artigo

Caviedes, G. (enero-junio 2015). El Currículo Integrado desde la Perspectiva de la Educación Ambiental. *Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, VI (1), 87-101. doi: <http://dx.doi.org/10.15658/CES-MAG15.05060107>.

RESUMEN

El objetivo de este artículo consiste en mostrar los resultados escritos en un informe de investigación donde se sistematiza un proceso concreto para alcanzar parte de las utopías de los maestros, en el ámbito de los sistemas educativos latinoamericanos, como es la construcción de un currículo integrado nutrido de las discusiones que han resultado de corrientes de pensamiento como la complejidad (inter – transdisciplinariedad) y la teoría crítica. Estas ideas fueron abordadas y discutidas inicialmente con profesores y directivos de nueve instituciones educativas oficiales del Municipio de Santiago de Cali en el Departamento del Valle del Cauca, Colombia. El trabajo de sistematización (Caviedes y otros, 2013) permitió describir críticamente los procesos de construcción de un currículo integrado y su incidencia en el desarrollo de actividades de revisión y ajuste de los Proyectos Educativos Institucionales de dichas instituciones educativas. Se interpretaron críticamente los procesos de caracterización ambiental desarrollados, se analizó la participación de la comunidad en la identificación de los ejes problemáticos, como forma alternativa de estructuración curricular y se describió la relación que se establece entre el proceso de estructuración curricular y el trabajo interdisciplinar como referente para nuevos modos de producción de conocimiento.

Palabras clave: Educación ambiental, currículo, currículo integrado, formación integral.

¹ Artículo derivado del proyecto de investigación “*Hacia una nueva cultura educativa en el Municipio de Santiago de Cali–nuevas relaciones escuela-comunidad-ciudad*”, financiado y avalado por la Secretaría de Educación Municipal de Santiago de Cali a través de convenio suscrito con la Universidad del Valle y desarrollado por el Instituto de Educación y Pedagogía. Investigación realizada en el marco del Programa Competencias docentes y estudiantiles 2009–2011, el cual tuvo como co-investigadores a los profesores: Luis A. González y Lorena Rojas.

² Doctor en Educación con énfasis en diseño curricular de la Universidad de Montemorelos, NL, México, Magister en Administración Educativa Universidad del Valle, Licenciado en Lenguas Modernas Universidad del Valle. Miembro del Grupo Currículo y Pedagogía en Educación Superior de la Universidad del Valle. Cali Colombia Correo electrónico: gilbert.caviedes@correounivalle.edu.co



THE INTEGRATED CURRICULUM FROM THE PERSPECTIVE OF ENVIRONMENTAL EDUCATION

ABSTRACT

The aim of this article is to show output written in a research report where it systematizes a concrete process to reach part of the teachers' utopias in the field of Latin American educational systems, as it is the construction of an integrated curriculum nourished of discussions that have resulted from currents of thought as the complexity (inter-transdisciplinarity) and critical theory. These ideas were addressed and discussed initially with teachers and directors of nine official educational institutions of the municipality of Santiago de Cali in the Department of the Valle del Cauca, Colombia.

The work of systematization (Caviedes et al., 2013) allowed to critically describing the processes of construction of an integrated curriculum and its impact on the development of review and adjustment of institutional educational projects of such educational institutions. The Environmental characterization processes developed were critically interpreted, analyzed the participation of the community in the identification of problematic shafts, as alternative form of curriculum structure and described the relationship between the process of structuring curricular and interdisciplinary work as a point of reference for new modes of knowledge production.

Key words: Environmental education, curriculum, integrated curriculum, integrated formation.

O CURRÍCULO INTEGRADO DESDE A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

RESUMO

O objetivo deste artigo é mostrar os resultados escritos em um relatório de pesquisa, onde um processo específico é sistematizado para alcançar parte das utopias dos professores no domínio dos sistemas de ensino latino-americanos, como é a construção de um currículo integrado nutrido sobre as discussões que têm sido resultado das escolas de pensamento como a complexidade (inter-transdisciplinaridade) e da teoria crítica. Essas ideias foram inicialmente tratadas e discutidas com os professores e administradores de nove instituições educacionais oficiais do Município de Santiago de Cali no Valle del Cauca, Colômbia. O trabalho de sistematização (Caviedes e outros, 2013) permitiu descrever criticamente os processos da construção de um currículo integrado e seu impacto sobre o desenvolvimento das atividades de revisão e adaptação de projetos educativos institucionais dos estabelecimentos de ensino. Fez-se interpretação crítica dos processos desenvolvidos de caracterização ambiental, analisou-se a participação da comunidade na identificação dos eixos problemáticos, como uma forma alternativa de estruturação do curriculum e descreveu-se a relação estabelecida entre o processo da estruturação do curriculum e o trabalho interdisciplinar como referência para novos modos de produção de conhecimento.

Palavras-chave: Educação ambiental, currículo, currículo integrado, formação integral.



INTRODUCCIÓN

Desde cuando se promulgó la Ley General de Educación³ en Colombia (MEN, 1994), se han hecho esfuerzos para que las Instituciones se apersonen de los procesos de construcción curricular y den respuesta a las realidades y particularidades de sus contextos. Estos procesos demandan, con toda seguridad, un papel activo y participativo de los distintos actores educativos para la consecución de una formación integral, con pertinencia e impacto social, y en el marco de conceptos como el de educación ambiental.

Sobre esta base, se adelantaron conversaciones entre la Universidad del Valle y la Secretaría de Educación del Municipio de Cali para que se explorara, de manera conjunta, formas distintas de desarrollar la educación en la ciudad. De allí que se trazó como objetivo, señalar caminos concretos para alcanzar parte de las utopías en el ámbito de los sistemas educativos latinoamericanos, como es la construcción de currículos integrados nutridos de las discusiones que han resultado de corrientes del pensamiento como la complejidad (inter – transdisciplinariedad) y la teoría crítica.

Estas ideas fueron discutidas y abordadas, en segundo lugar, con profesores y directivos de nueve instituciones educativas oficiales del Municipio de Santiago de Cali en el Departamento del Valle del Cauca, Colombia. El trabajo de sistematización permitió describir críticamente los procesos de construcción de un currículo integrado, y su incidencia en el desarrollo de actividades de revisión y ajuste de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI)⁴ de dichas instituciones educativas.

En este orden de ideas, se interpretaron críticamente los procesos de caracterización ambiental desarrollados y el tipo de insumos que arrojó para la definición de la misión, la visión y metas en las instituciones objeto de trabajo; se analizó la participación de la comunidad en la identificación de los ejes problemáticos, como forma alternativa de estructuración curricular y se describió la relación que se establece entre el proceso de dicha estructuración y el trabajo interdisciplinar como referente para nuevos modos de producción de conocimiento (López, 2001). Las conclusiones señalan que la propuesta de re-pensar la escuela como planteamiento central y la búsqueda de formación integral con pertinencia social, implicaron la creación de espacios de discusión interdisciplinar e interestamentaria, el fortalecimiento del trabajo con la comunidad y la formación de los participantes en elementos conceptuales y metodológicos.

³ Ley 115 de febrero 8 de 1994.

⁴ El PEI representa la sistematización de los procesos de construcción curricular a través del cual se puede mostrar la intencionalidad formativa.



Así entonces, se partió del supuesto de que la Educación Ambiental (EA) se debe instalar en las instituciones educativas y en la sociedad, no sólo en el discurso, sino también en la práctica, y, en este sentido, debe responder a propósitos relacionados con el desarrollo del pensamiento crítico alrededor de la cultura y la educación con miras a lograr transformaciones profundas de la realidad social en el mundo. Es decir, hay que profundizar y proponer la EA como todo un modelo educativo que transforme la escuela, las prácticas de los maestros, la relación de los actores educativos, la re-significación de la comunidad educativa -que en la historia de la educación ha sido excluida-, la relación con la naturaleza, sin necesidad de segmentar el conocimiento que desde esas relaciones se comparte y se produce. Un discurso que avance en las prácticas educativas a todo nivel, como una construcción dialógica, sistémica e interrelacionada entre todos los elementos que intervienen en la vida de los seres vivos habitantes del planeta. Un modelo educativo orientado a fortalecer las capacidades de cada persona, que desarrolle su carácter, la forme de verdad integralmente, con el fin de mejorar su vida y transformar a la sociedad.

El modelo curricular en la perspectiva de la educación ambiental, debe garantizar la formación del sujeto político, preparar a los ciudadanos para el ejercicio social, personal, cultural y laboral. Éstos son los argumentos que fundamentan los procesos de construcción de un currículo integrado, tomando como referencia real el ambiente en el que viven las personas, como pretexto para iniciar procesos de formación integral. Lo cierto es que se mantiene una relación estrecha con la naturaleza, relación que en el modelo educativo actual se mantiene separada. Entonces, el nuevo modelo educativo debe vincular en los procesos de formación al territorio, a la población y al ejercicio de la gobernabilidad en el marco de la formación integral humana (sociedad, naturaleza, trabajo y ejercicio ciudadano como representaciones del ambiente-).

Dichas exigencias requieren de acciones puntuales en las instituciones educativas, asumiendo la reflexión desde las incertidumbres, los miedos,

las problemáticas, los deseos, las expectativas, el azar, y, en fin, desde la cotidianidad para construir en conjunto una especie que también merece y puede vivir en este lugar que se comparte con otras especies.

METODOLOGÍA

La metodología hace referencia a la manera como se sistematizó todo el proceso de diseño de un currículo integrado, al entender la sistematización como transformación de prácticas y generación de conocimiento, generalmente desarrollado bajo un enfoque interpretativo, es decir, que va más allá de la descripción al hacer permanentes análisis e interpretaciones complejas de la práctica y los factores que la rodean. En este sentido, la sistematización se puede entender como una manera de investigar, que parte de la reconstrucción de una práctica para identificar en ella sus rasgos constitutivos y las condiciones de su existencia; en otras palabras: sistematización como obtención de conocimiento a partir de la práctica, donde se busca encontrar la distancia entre el proyecto formulado (teoría) y la experiencia vivida (práctica) (Mejía, 2008).

¿Por dónde comenzamos?

El trabajo se desarrolló a partir de una serie de talleres en los cuales se presentó la propuesta desde el punto de vista teórico y práctico sobre la base de premisas como las siguientes:

A menudo se critica a la educación y a los educadores por pretender establecer ambos los límites de su saber disciplinar como un campo cerrado, que dificulta el diálogo con saberes de otros campos, para relacionarse con otras instituciones y con otros sujetos. La división es parte de la historia del desarrollo y construcción del conocimiento y, aunque es pretencioso borrar los límites, es menester de los actores sociales comprometidos con este aspecto, abordar el tema educativo a partir de la cotidianidad misma.



Se tiene que abordar el tema educativo en su relación con otros sectores, que sea pensado entre todos, con la inclusión de otros ministerios, otros sectores como la salud, la iglesia, los encargados de la problemática ambiental –Ministerio y Secretarías-, la producción y el hogar, entre otros (intersectorialidad); partes que son piezas clave en la reconstrucción de una sociedad que va de lo local a lo global y viceversa.

Esta es una realidad en el mundo de hoy que se debe cambiar entre todos. Quienes aspiran a mejorar las condiciones de enseñanza piensan, en primer lugar, en los docentes y quienes quieren mejorar las condiciones de aprendizaje de los pobres piensan en becas, subsidios o comedores escolares. Todo, en definitiva, dentro del mismo “sector educativo” pero de manera separada (Torres, 2005).

Una nueva propuesta curricular debe partir del supuesto de que la estructuración curricular por asignaturas ya cumplió su ciclo después de haber trabajado de esta manera por muchos años, y que es necesario introducir nuevos esquemas y conocimiento producido con soporte investigativo serio y comprometido con la educación del país y las necesidades sociales propias de nuestros contextos.

Al respecto, Edgar Morín (2000) señala que: “La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas, impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos” (p. 12); para dar a entender que el conocimiento de un hecho es realmente pertinente si se integra a su contexto.

Con este panorama de trasfondo, se puede arriesgar cuestionamientos que iluminen el camino en un trabajo de construcción de un currículo integrado en las actuales circunstancias de la administración municipal, como parte de un proceso de sistematización que permita, no sólo narrar la historia de lo que se hace, sino también, contrastar y arriesgar presupuestos que señalen

caminos alternativos y viables para la educación. Una de las preguntas tiene el siguiente sentido: ¿De qué manera los procesos de construcción de un currículo integrado inciden en el desarrollo de actividades de revisión y ajuste de los Proyectos Educativos Institucionales en nueve instituciones oficiales de la ciudad de Santiago de Cali?

¿Cómo abordar un tema tan vasto y complejo a la vez? Existe consenso en cuanto a que no hay una forma única de intervención; en principio se han identificado dos tipos: uno que apunta hacia el desarrollo de proyectos educativos institucionales concertados con las comunidades; y otro, hacia la consolidación o desarrollo de proyectos de intervención en el aula desde diferentes espacios del saber. Si bien la metodología de trabajo y los productos propuestos pueden presentar diferencias, existe un objetivo común: contribuir al bienestar de la comunidad caleña, con la adquisición de herramientas que fortalezcan la formación académica, el desarrollo integral de las personas, una nueva cultura educativa y ciudadana, y, con ello, una mayor participación en la toma de decisiones de la comunidad de una manera informada.

Desde el inicio, se promovieron actividades tendientes a comprender los objetivos de la propuesta, enmarcados en la necesidad de encontrar caminos transformadores del currículo en las instituciones educativas, para acercarnos a los contextos y a los ideales de formación integral de los ciudadanos. En este orden de ideas, se propuso como objetivo general, describir críticamente los procesos de construcción de un currículo integrado y su incidencia en el desarrollo de actividades de revisión y ajuste del PEI en nueve instituciones educativas oficiales de la ciudad de Santiago de Cali.

Rutas del saber: referentes conceptuales de la experiencia

En la elaboración de la propuesta presentada, se tuvo en cuenta la exigencia de la Secretaría de Educación Municipal de considerar los siguientes núcleos temáticos o campos del conocimiento a ma-



nera de ejes transversales: Resolución de conflictos y Formación ciudadana (Escuela de padres, manual de convivencia, movilidad, convivencia), Educación ambiental (hábitos saludables), Tecnologías de la información y la comunicación y Prevención de desastres. Así mismo, se creó un quinto grupo que se denominó: Integración curricular.

La comunidad educativa. En la actualidad, el estudio del contexto, de la sociedad, de las comunidades, se constituye en la base para la construcción de propuestas educativas con una visión que integre las características y complejidades propias del entorno cultural de las regiones y las necesidades sociales propias de nuestros contextos (Zabalza, 2002). El trabajo con la comunidad se entiende como una experiencia colectiva que busca, por una parte, activar y fortalecer su sentido, con el fin de que actualice su potencial creativo en la solución de problemas y en la construcción de su realidad; y le permita, también, la elaboración de un proyecto colectivo de trabajo para intervenir en el enriquecimiento y la transformación de la realidad social.

El currículo. En la actualidad es considerado, por algunos autores, como un campo que integra las características y complejidades propias del entorno cultural de las regiones, las necesidades sociales propias de los contextos, con un alto grado de pertinencia y un enfoque global, que integre los conocimientos cotidianos y disciplinares, el ejercicio profesional y la fundamentación humanística. Una nueva propuesta de esta índole, parte del supuesto de que la estructuración por asignaturas ya cumplió su papel. Después de ser éste el modelo básico, resulta necesario introducir nuevos conocimientos producidos con soporte investigativo, acordes con la educación que necesita el país y con los requerimientos sociales propios de nuestros contextos, de tal manera que se impida su fragmentación, y logre la formación integral del ser humano.

Pertinencia social y académica. El principal problema de la educación en Colombia, es su divorcio con la sociedad y con las comunidades. Quizás donde no hay duda es en su eficiencia académica.

Y es que la pertinencia de la educación o pertinencia social del conocimiento, radica, precisamente, en la necesidad de establecer un nuevo sistema de relaciones con la sociedad, basadas, por ejemplo, en la rendición de cuentas. La sociedad es exigente de forma diferente con las instituciones educativas, ya no basta con que éstas sean el lugar donde se acumula el conocimiento universal, pues la globalización de la información le sustrajo a las instituciones académicas ese privilegio.

Currículo integrado. Uno de los conceptos objeto de trabajo en profundidad en el programa, es el de currículo integrado, y que, según Jurjo Torres (1994), puede resolver la dicotomía que se plantea a la hora de optar por una denominación de currículo que integra a su vez los argumentos que justifican la globalización en defensa de mayores cotas de interdisciplinariedad en el concepto y de interacción social, económica y política. La integración se refiere a un nuevo paradigma que apunta hacia un pensamiento interrelacionado e interconectado que tiene como propósito ampliar y profundizar la comprensión del ser humano mismo y del mundo, con base en:

- La integración continúa de nuevos conocimientos y experiencias.
- La despriorización completa de asuntos como el aprendizaje de las disciplinas.
- La difuminación de los límites entre las disciplinas.
- El cuestionamiento de los horarios tipo mosaico.
- Acabar con el prestigio de una asignatura sobre otra.
- Cuestionar la sacralidad de una cultura "dominante" convertida en conocimiento.

Integración curricular es *unir lo desunido*, señala James Beane (2005), es organizar la educación con base en experiencias de la vida cotidiana, lo que



permite a los estudiantes reflexionar sobre la vida diaria y, además, promueve la colaboración entre estudiantes, docentes, padres y egresados, entre la comunidad en general. Es organizar el currículo mediante la integración personal y social en torno a problemas y temas importantes, identificados de forma colaborativa por la comunidad, sin tener en consideración a la separación por asignaturas.

Pensamiento complejo. Todo lo anterior encuentra eco en la corriente del pensamiento complejo, cuyo principal ponente es el profesor Edgar Morín. La complejidad es, a primera vista, un tejido de elementos heterogéneos inseparablemente unidos, que presentan la paradójica relación de lo uno y lo múltiple. La complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones y azares que constituyen el mundo fenoménico. Así es que, la complejidad se presenta con los rasgos perturbadores de la perplejidad, es decir, de lo enredado, lo inextricable, el desorden, la ambigüedad y la incertidumbre. Hoy nuestro contexto es la complejidad.

Complexus significa aquello que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo -como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico-, y que existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes y las partes entre ellas.

La transdisciplinariedad. Se concibe como una visión del mundo que busca ubicar al hombre y a la humanidad en el centro de la reflexión, y desarrollar una concepción integradora del conocimiento, a partir del cual pretende fundar una metodología que aborde la cuestión humana y del conocimiento desde una perspectiva de interconexión en el sentido de *complexus*, según la expresión de Edgar Morín (2000). Se habla de transdisciplinariedad cuando los saberes de los campos dispares, se integran en una visión de conjunto que permite estudiar sus conexiones y relaciones de coordinación y subordinación.

Formación integral. Hace referencia tanto a las múltiples facetas que entran en juego en el desarrollo, la constitución y reconstrucción de la persona, como a la diversidad de puntos de vista, disciplinas o perspectivas desde las que existe una aproximación y se puede observar, reflexionar y actuar sobre la realidad. Remite, también, a la integración de cada ser humano consigo mismo, con la sociedad y el planeta. Se enfatiza el desarrollo equilibrado y armónico de las diversas dimensiones del sujeto, que lo lleven a formarse en lo intelectual, lo humano, lo social y lo profesional. El nuevo modelo de formación propone que el énfasis curricular recaiga sobre la formación de los estudiantes -navegantes-, y no sobre una información enciclopedista, ya que un alumno bien formado cuenta con las actitudes y herramientas para el constante auto-aprendizaje a través de las bases que ha creado al educarse de una manera integral (Hessel y Morín, 2012).

Rutas del hacer: primeros indicios de organización

La Secretaría de Educación Municipal y la Universidad del Valle, ambas comprometidas con los cambios y las transformaciones de los procesos escolares y educativos, abrieron espacios de diálogo y reflexión para atender los intereses y expectativas de los distintos actores de la comunidad, lograr acuerdos y trabajar en el mejoramiento de la calidad de la educación a través de currículos construidos con la participación comunitaria.

Los informes registraron coincidencia en las expectativas de quienes hacen presencia en el programa de trabajo y están construyendo la experiencia del proceso de diseño de un currículo integrado. Las expectativas de los actores giran alrededor de recibir, enriquecer, conocer y comprender la realidad educativa desde aspectos conceptuales y metodológicos. Igualmente, encierra intereses comunes con la propuesta de cualificación e investigación, por cuanto llega de manera oportuna al espacio escolar y el trabajo de



los equipos docentes, padres de familia, estudiantes, egresados y líderes comunitarios.

Sus comentarios ratificaron la motivación de la cualificación para lograr mejores conocimientos y aplicarlos o certificar los existentes en la continuidad de los Proyectos Educativos Institucionales por iniciativas individuales y colectivas. El proceso de sistematización se orientó a partir de la información, para proceder a codificar, recopilar y ordenar actas y entrevistas durante el 2010.

Participantes en la experiencia

El trabajo de investigación se concentró en el análisis de las experiencias vividas con respecto a la

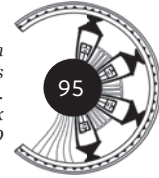
realización de las fases I, II y III, en las nueve instituciones de Santiago de Cali que se seleccionaron con la secretaría de Educación Municipal, a manera de experiencia piloto, con el propósito de elaborar una propuesta de re-construcción curricular, utilizando como pretextos los cuatro núcleos temáticos mencionados antes.

Dichos núcleos temáticos hicieron parte de los tópicos estratégicos contemplados en el trabajo, por cuanto se vincularon al proceso de investigación con las nueve instituciones educativas seleccionadas por el programa. Las instituciones fueron las siguientes:

Tabla 1. Instituciones educativas participantes en el programa

No.	Institución Educativa	Asistencia Promedio				Total
		DD	DO	ES	MP	
1.	Normal Farallones	4	105	13	2	119
2.	Normal superior Santiago de Cali	1	100	5	—	106
3.	Alfonso López	6	32	14	3	49
4.	Monseñor Ramón Arcila	1	22	12	1	36
5.	Guillermo Valencia	—	42	9	—	51
6.	Pance	1	32	—	1	34
7.	La Buitrera	—	19	4	—	23
8.	Multiproposito	1	31	4	—	36
9.	Desepaz	—	32	4	—	36
Totales		4	415	65	7	486

DD: Directivos Docente. DO: Docentes. ES: Estudiantes MP: Madres o Padres. Datos de la investigación.



La distribución geográfica de las instituciones, se presenta en el siguiente mapa de la ciudad de Santiago de Cali:

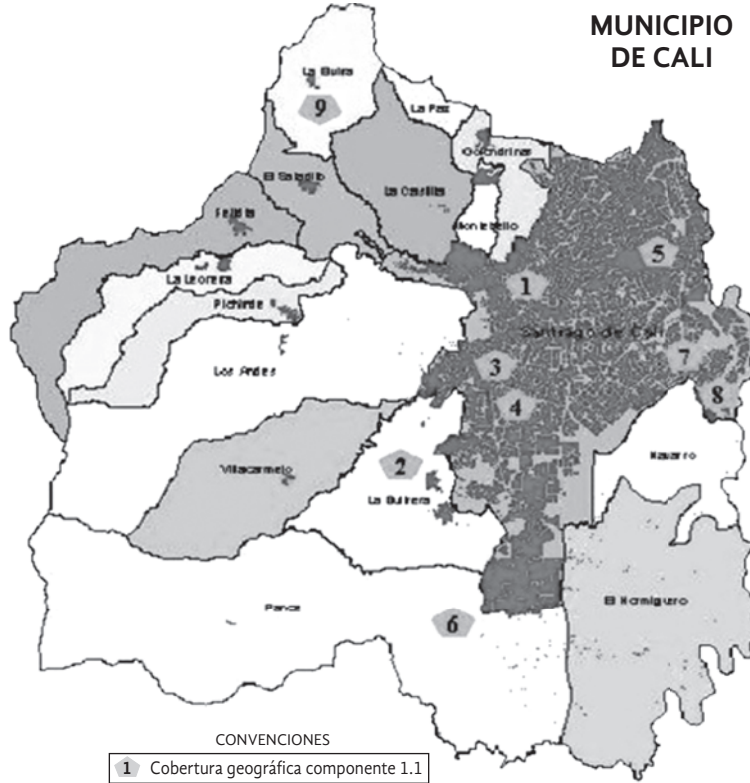


Figura 1. Municipio de Cali

Fuente: www.cali.gov.co ajustado por el equipo investigador.

El conjunto de personas relacionadas con las distintas estrategias, le permitió al equipo ejecutor, planificar, estructurar, desarrollar y evaluar un número aproximado de 369 jornadas entre enero y diciembre, a través de las cuales se hizo el desarrollo de temáticas específicas, a fin de propiciar actitudes investigativas sobre el análisis de realidades locales, de ciudad, de condiciones institucionales y del entorno escolar, con una participación aproximada de 3.000 personas en la totalidad de los eventos entre talleres, foros y reuniones institucionales.

Así, es importante destacar que el proceso de trabajo institucional tuvo un refuerzo con activida-

des de sensibilización dirigidas a padres y madres de familia y egresados, con la finalidad de crear condiciones para la participación en el reconocimiento del entorno y la investigación. Los niveles de participación de actores de la comunidad educativa, fueron registrados en la trayectoria de las actividades y eventos realizados en las instituciones educativas.

Instrumentos de recolección de la información

Se utilizaron instrumentos de tipo documental, observación, entrevistas, bitácoras, actas, cartas,



referencias bibliográficas, hallazgos, fotografías, foros y grabaciones para el análisis cualitativo; además de las encuestas aplicadas a distintos actores educativos, de tal manera que en el análisis se consiga la confrontación de los resultados con el marco teórico y la apreciación de los investigadores. Las memorias también incorporaron las conclusiones de los foros de Jurjo Torres y Sergio Osorio, así como varios documentos oficiales de orientación y lineamientos sobre la educación, elaborados por la Secretaría de Educación Municipal.

Del plan de trabajo

El plan de trabajo comprendió las siguientes tres fases:

Fase I: consistió en la caracterización teórica y contextual de las comunidades para reconocer sus problemáticas, intereses, expectativas, debilidades y fortalezas.

Fase II: comprendió la definición y priorización de problemas; se debió trabajar con causas, descriptores y consecuencia, para conformar un árbol de problemas -explicativo y objetivo-, y ejecutar el trabajo con base en el método *Altadir* de planificación popular, el cual permite priorizar los problemas con la comunidad, precisarlos, describir las causas y consecuencias y buscar soluciones. De esta forma, se pudo identificar y analizar los ejes problemáticos, los cuales se aplicaron en los talleres el 15 de Septiembre de 2010, tiempo tardío para los desafíos esperados.

Fase III: estructuración curricular; en esta fase los ejes problemáticos se trabajaron de manera transversal por grados, se establecieron las preguntas para indagar sobre el problema, los ámbitos temáticos, las acciones de pensamiento y producción, los campos de conocimiento y el tiempo estimado a cada problema, que debían ser analizados de acuerdo a objetivos planteados. En esta misma fase se planifica el tiempo de ejecución de acuerdo con las semanas del año escolar. Para ello, se conformaron grupos de encuentro para

establecer las unidades de planificación llamadas bucles programáticos, e incorporar las estrategias pedagógicas por proyectos, permeando la base cultural, el territorio y la sociedad; así, la propuesta curricular se trabajó con base en la problemática social.

Igualmente, para ejecutar el proyecto, dentro de cada fase se planificaron los siguientes talleres:

Fase I: 12 talleres para cada una de las instituciones educativas, dentro de las jornadas de trabajo, con representantes de dos núcleos temáticos e integrantes de la comunidad. Al final se programó una jornada de socialización de resultados, cada una con una duración de seis horas.

Fase II: 6 talleres para cada una de las instituciones educativas, dentro de las jornadas de trabajo, con representantes de dos núcleos temáticos. Al final se programó una jornada de socialización de resultados.

Fase III: 12 talleres para cada una de las instituciones educativas, dentro de las jornadas de trabajo. Cada jornada se pensó de seis horas, con representantes de dos núcleos temáticos simultáneamente y 50 integrantes de la comunidad (entre profesores, estudiantes activos, egresados, líderes comunitarios y padres de familia). Al final de cada fase se programó una jornada de socialización de resultados.

Resultados de la Fase de Caracterización (Fase I) en las Instituciones Educativas

Hechas las investigaciones alrededor de la caracterización con los grupos conformados en cada una de las instituciones, se procedió a elaborar los textos con los que se recogió la sistematización del trabajo, para discutirlos y analizarlos de manera conjunta, con el fin de concertar el informe final. Cada una de las instituciones definió el mecanismo y los criterios para aprobar el documento de caracterización de acuerdo con la intencionalidad de los participantes. El documento recoge las inquietudes



tudes y expectativas de la comunidad y, a partir de allí, se dio inicio a la fase II. En cada una de las fases las instituciones produjeron un informe escrito.

Experiencia de la Fase II: análisis e identificación de ejes problemáticos

Con la profesora Martha Pérez -jubilada de la Universidad del Valle, especialista en Planeación estratégica situacional-, se realizaron reuniones previas con el fin de precisar su intervención en el marco de los propósitos del programa, y, así, ajustar el método de tal manera que pudiéramos cumplir con los propósitos de construcción curricular. La mencionada profesora introdujo a los docentes que asistieron a sus talleres (6 talleres), en procesos que permitieron, con base en la caracterización, describir y explicar los problemas, analizarlos a través de sus causas, identificar los descriptores y, a partir de esto, definir los objetivos -general y específicos-, que para los propósitos del proyecto constituyeron los objetivos curriculares, base para iniciar la tercera fase de Estructuración Curricular.

Los talleres de la profesora Pérez, precisaron los ítems a tener en cuenta para la presentación de los informes de esta segunda fase, como sigue: 1. Introducción sobre el trabajo realizado en este tema. 2. Listado (título) de problemas. 3. Mecanismo utilizado para la selección de los problemas desde una perspectiva integral de la institución. 4. Para cada uno de los problemas seleccionados, definición de descriptores, causas generales y causas particulares (críticas). 5. Objetivos generales (resultados esperados frente a los descriptores de

problema en un horizonte de tiempo). 6) Objetivos específicos (que se derivaron de la modificación en positivo de las causas).

La definición de los objetivos -general y específicos-, se convirtieron en la puerta de entrada a la fase II: Estructuración curricular. Los objetivos -causas y descriptores transformados- fueron elementos claves para la planeación curricular, para analizar su asociación con insumos curriculares y su traducción en problemas que se abordan a partir de preguntas que motivarían el inicio de procesos de investigación en el aula y el trabajo desde proyectos pedagógicos (pedagogía por proyectos). En este tipo de pedagogía, la pregunta se convierte en la estrategia metodológica. En esta estrategia juega un papel importante el desarrollo de los *Grupos de encuentro*, en la perspectiva de Rogers (2004).

¿Qué resultados se obtuvieron en esta fase?

Cada una de las instituciones produjo informes conforme lo estipulado en la Fase I (página 9): los árboles de problemas y de objetivos se re-escribieron e igualmente, se describieron los problemas y se definieron los objetivos específicos que determinan los lineamientos para la Fase III.

Los problemas encontrados se sometieron a una serie de criterios, éstos se calificaron en una escala de 1 a 5 (1: menor impacto, 5: mayor impacto), con el fin de priorizarlos y, de esta manera, tenerlos a todos en un orden para comenzar la fase II con el primero, y así sucesivamente. La tabla 1 es la siguiente:

Tabla 2. Criterios para priorizar los problemas identificados

Los problemas (Líneas estratégicas de acción)	Criterios (1 al 5)				Sumas.	Prioridad.
	Responde plenamente a nuestra visión y está alineada con nuestra misión.	Contamos con recursos y/o gestión para su operación.	Permite articular a las diferentes áreas de gestión.	Se cuenta o se tiene acceso a personal con habilidades para implementarlo.		
No. del problema						



Luego se inició con la descripción del problema priorizado como uno (1) y, para ello, se solicita identificar descriptores e indicadores. El objetivo general surge de los descriptores centrales, y los específicos de las causas. Este ejercicio se repitió, tal cual, en todas las instituciones educativas.

Experiencia de la Fase III: estructuración curricular

Esta fase se inició con la revisión del problema priorizado hasta la definición de los objetivos. En adelante se vivieron desarrollos desiguales en la construcción de la estructura por ejes problemáticos; en el caso de la Normal Farallones, se iniciaron acercamientos a la metodología en los grados 1, 2, 3, y 4. En uno de los grados, en el caso del objetivo específico trabajado, se llegó hasta la realización de un bucle programático. Éste también fue el caso de la Buitrera y Alfonso López. Si se mirara el desarrollo de la fase en términos porcentuales, tendríamos que decir que se cumplió en un 60%, lo que significa que todavía resta mucho trabajo por hacer, en términos de precisar con todos los participantes algunos detalles de orden operativo y procedimental.

Realizado el trabajo en la fase intermedia, con un número mayor de profesores de las distintas áreas del conocimiento en todas las nueve instituciones educativas, se logró, primero, concertar el resultado de la fase II e iniciar un trabajo por grupos, los cuales se encargaron de trabajar la estructuración curricular en algunos de los grados académicos. El avance en el trabajo tuvo distintos ritmos y, por lo tanto, se logró realizar el ejercicio a distintos niveles y con diferentes alcances; por ejemplo, en alguna de las instituciones se avanzó el trabajo hasta la definición de, al menos, un bucle programático en diversos grados.

Inconvenientes encontrados

En el desarrollo del trabajo con las instituciones se encontraron los siguientes inconvenientes siguientes:

- No se pudieron llevar a cabo todas las jornadas de manera interdisciplinaria y, en muchos casos, se hicieron de manera separada, lo que significa que, en número, se cumplió con la meta y, en algunos casos, la superó. La entrega del informe de la fase I, sobre el proceso de caracterización, tuvo retrasos debido a inconvenientes en la concertación de la programación con las instituciones educativas y a los procesos de socialización y concertación.

- No hubo acuerdos claros sobre el manejo de algunos principios importantes como la interdisciplinaria, pensamiento complejo, pedagogía crítica, pensamiento ambiental.

- Falta de compromiso de algunos docentes para trabajar en el proyecto sobre currículo integrado.

- La mayoría de los asistentes a las jornadas no continuaron una vez se comenzó el programa, lo que significó que cada vez que una persona ingresaba al programa se tenía que llevar a cabo una especie de inducción.

- Las instituciones educativas presentaron muchos problemas de escases de recursos, de espacios de reflexión académica, fallas en la comunicación de la administración con las otras sedes, falta de socialización de los resultados y falencias en la realización de la caracterización, entre otras.

- La fase de caracterización inicialmente planeada para cuatro meses se extendió a siete meses, retrasando el inicio de las fases II y III que debieron trabajarse en sólo dos meses. La fase I debía proporcionar elementos para el establecimiento de los ejes problemáticos de la fase II, pero los informes presentados a la I.E. generaron diversas reacciones, desde la aceptación hasta el rechazo total, pasando por la demanda de precisiones, particularizaciones, generalizaciones, correcciones de redacción y otras. Esto generó una modificación en los productos, y el informe de la fase I pasó a ser Informe fase I concertado.

- La tradición en las estructuras curriculares y en la organización del sistema educativo fueron otras



de las dificultades a sortear en el desarrollo de la propuesta; el trabajo interdisciplinario considerado como fundamental en este proceso, se ve afectado por la compartimentación del conocimiento; desde los mismos equipos de trabajo de la universidad, la perspectiva fue más multidisciplinaria que interdisciplinaria, igual sucedió con los equipos de docentes de las instituciones educativas, en donde la apertura hacia la desestructuración curricular causó temor e incertidumbre que se pueden considerar normales frente a un proceso innovador.

DISCUSIÓN

La propuesta de re-pensar la escuela como planteamiento central de este proyecto, y la búsqueda de una formación integral con pertinencia social como tarea fundamental, implicaron la creación de espacios de discusión interdisciplinar e interestamentaria, el fortalecimiento del trabajo con la comunidad y la formación de los participantes en elementos conceptuales, metodológicos y técnicos, a fin de experimentar la ciudad como espacio curricular y pedagógico. En palabras de Beane (2005), es necesario unir todos esos elementos para lograr aproximaciones importantes en la formación integral.

El primero de los retos en esta investigación, fue la organización de un equipo de trabajo interdisciplinario que desde la perspectiva de los núcleos temáticos desarrollara la fase de caracterización teórica y contextual de las instituciones educativas (Motta, 2002). La llegada a las instituciones, requería que estos profesionales comprendieran las fases para la construcción curricular; con este primer reto vinieron las primeras dificultades, pues la mirada sobre el currículo debía transformarse para asumirlo como un campo de estudio que, de la mano de la pedagogía y la didáctica, ha generado corrientes de pensamiento en educación, que requieren identificar y hacer explícitos los referentes teóricos y conceptuales que dan sustento a las actividades o prácticas institucionales cuando se desarrollan tareas de diseño, ajuste o revisión curricular (Davini, 2008).

Los propósitos establecidos en este estudio, implicaban la documentación permanente por parte de los talleristas, la realización de discusiones y debates sobre la propuesta de restructuración curricular; sin embargo, en la práctica las discusiones se dieron más desde las concepciones y nociones propias de los miembros del equipo y no sobre la propuesta de trabajo presentada. Esto dispersó esfuerzos, generó discusiones imprecisas e incidió en las acciones desarrolladas en las I.E.

En general, se encontró una desarticulación entre el PEI y las prácticas educativas. Una cosa es lo que está escrito en los proyectos educativos, y otra es la que se enseña a las y los estudiantes de la IE. Sobre este tema, Lozano y Lara (1999) sostienen que en los PEI abundan el "discurso teórico y la reflexión casuística, pero en la práctica del trabajo en el aula continúa enraizada la cultura de las pedagogías verbalistas, tradicionales" (p. 164).

Entre la escuela, la comunidad y la ciudad no existe un hilo conductor. No se encuentra coherencia entre lo que registran los planes de desarrollo municipales y departamentales y aquello que la ciudad demanda en términos educativos, lo que los PEI registran y, menos, lo que se enseña en la práctica. Según Laval (2004): "la evolución reciente conduce, por un lado, a la deconstrucción de la acción pública concreta, a su fragmentación y a desigualdades crecientes en el territorio nacional y de este modo perdemos la conexión entre educación y sociedad" (p. 3).

CONCLUSIONES

La conformación del grupo de trabajo debe ser una tarea de cuidado y rigurosidad inicial, para que el equipo que se conforme se identifique con los propósitos de la propuesta y se trabaje sobre criterios claros y precisos en las instituciones educativas y en los distintos estamentos de la comunidad educativa.



Las actividades desarrolladas durante la primera fase, arrojaron elementos para la caracterización; sin embargo, estas actividades se realizaron en las denominadas sedes centrales y la información obtenida se presentó como caracterización de la institución educativa. Frente a esto, una gran parte de las sedes reaccionó manifestando desacuerdo por esta generalización y por la percepción de exclusión, así los equipos de cada institución establecieron diferentes acciones con el fin de presentar información que acogiera a las diferentes sedes.

Los equipos de trabajo sufrieron transformaciones; inicialmente, eran los equipos de los núcleos temáticos, posteriormente los equipos multitemáticos por institución, conformados por un representante de cada núcleo temático y, finalmente, la conformación de un equipo de trabajo por institución educativa que tuvo bajo su responsabilidad el desarrollo de las fases II y III; este equipo conservó la responsabilidad de orientar las miradas temáticas y las respuestas globales e integrales al desarrollo del proyecto en cada una de las instituciones educativas. Esta doble responsabilidad fue una tarea difícil, pero era necesaria para poder avanzar en la segunda y tercera etapa. Los equipos de trabajo realizaron un gran aprendizaje en el terreno, conocieron las IE y los distintos estamentos de la comunidad educativa.

Las instituciones educativas presentan diversas problemáticas, como el deterioro de sus instalaciones y, en general, de la infraestructura física, lo que significa que las condiciones básicas para desarrollar

una labor educativa son difíciles para los docentes, y en nada estimulan el aprendizaje de los estudiantes.

Hay desarticulación entre los PEI de las distintas sedes y no se encuentra presencia de los estamentos comunitarios en el diseño de éstos. En algunas ocasiones, participan las madres y padres de familia, pero hay ausencia de los líderes comunitarios y, en general, de las fuerzas vivas de la comunidad circunvecina y de los egresados.

Un elemento importante que hay que seguir considerando, es la participación de los padres de familia, de los líderes comunitarios y de los egresados, lo que permite ratificar que las instituciones educativas todavía no tienen capacidad de convocatoria cuando se trata de pensar y construir procesos conjuntos relacionados con la formación de los ciudadanos. A pesar de ello, se ha trabajado con aquellos miembros de la comunidad que han demostrado sus deseos de reflexionar de manera conjunta la educación en la escuela.

La realidad de las comunidades es una realidad que no se conoce ni se consulta, porque suele resultar abrumadora y paralizante; pero que no debe ser otra cosa que el motor que mueva la transformación. Los problemas se convierten en los principales objetivos para atender en la implementación de la nueva cultura educativa, donde toda la comunidad tiene un lugar, donde el saber no es sólo el que proviene de los libros, y la experiencia se enriquece en la construcción colectiva de los nuevos aprendizajes.



REFERENCIAS

- Beane, J. (2005). *La integración del curriculum*. España: Morata.
- Caviedes, G., González, L. & Rojas, L. (2013). *Currículo Integrado. Sistematización de un proceso para su construcción*. España: Editorial Académica Española.
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Hessel, S & Morín, E. (2012). *El camino de la esperanza*. Ediciones Destino, S. A. Barcelona (España),
- Lozano, L. & Lara, C. (1999). *Paradigmas y tendencias de los proyectos educativos institucionales: una visión evaluativa*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. España: Paidós.
- López, N. (2001). *La de-construcción curricular*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mejía, M. (junio-julio, 2008). La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas. *Revista Internacional Magisterio*. Recuperado de http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/sistematizacion_como_proceso_investigativo.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994). Decreto 1860. *Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. Bogotá: El Ministerio.
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes de la educación del futuro*. UNESCO, reeditado por el M.E.N., Bogotá, Colombia.
- Motta, R. (2002). Polis, *Revista Latinoamericana de la Universidad Bolivariana*, 1(3), 1-21. Recuperado de <file:///C:/Users/INVESTIGACIONES/Downloads/Complejidad,%20educaci%C3%B3n%20y%20transdisciplinari%C3%A9d.pdf>
- Rogers, C. (2004). *Grupos de encuentro*. Argentina: Amorrortu.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariadad: currículo integrado* (2ª ed.). España: Morata.
- Torres, R. (2005). *Doce tesis para el cambio educativo*. Bogotá: Fé y Alegría.