

DISEÑO CURRICULAR PARTICIPATIVO. COLEGIO UNIVERSIDAD
PONTIFICIA BOLIVARIANA, MARINILLA

JULIANA OSSA CEBALLOS

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

MAESTRO: PENSAMIENTO - FOMACIÓN

MEDELLÍN

2017

DISEÑO CURRICULAR PARTICIPATIVO. COLEGIO UNIVERSIDAD PONTIFICIA
BOLIVARIANA, MARINILLA

JULIANA OSSA CEBALLOS

Trabajo de grado para optar al título de magister en educación

Directora

BEATRIZ ELENA LÓPEZ

Magister en Educación

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MAESTRO: PENSAMIENTO - FOMACIÓN

MEDELLÍN

2017

Agosto, 2017

Juliana Ossa Ceballos

“Declaro que esta tesis (o trabajo de grado) no ha sido presentada para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o cualquier otra universidad” Art 82 Régimen Discente de Formación Avanzada.

Firma

Juliana Ossa C.

Para quienes encuentran en la educación el sentido profundo de su propia realización y la de los demás. Para aquellos que comprenden que es el medio para la transformación de su ser y su quehacer a través de los acontecimientos que surgen en los claustros, cumpliendo con su fiel labor de formar. Sobre todo, para quienes la asumen como una misión que se vive, se disfruta, se sufre y se ama, sirviendo a la formación de un ser humano y, al mismo tiempo, dando lo mejor de sí.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, quien todos los días me muestra su grandeza y fundamenta mi existir llenando mis días de personas y experiencias maravillosas. A mi familia, siempre ahí, ejemplo de humildad, amor, incondicionalidad; mi compañero de vida, de amor, de historias, Rubén Cardona, por fortalecerme, respaldarme, levantarme en los momentos más difíciles y llenar de sentido mis días; a mi maestra Beatriz López, por la paciencia, dedicación, ejemplo y acompañamiento en este proceso. Al Pbro. Nicolás Atehortúa, por las luces en esta investigación, enseñanzas sobre la misión que cumplimos en la vida de los demás y su gran amistad. A la UPB por permitirme este espacio de formación, en especial al Colegio de Marinilla y todo su equipo quienes fueron fundamento en este proceso y permitieron a través de sus aportes la construcción de esta investigación.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	11
CAPITULO I: PROBLEMA - JUSTIFICACIÓN- OBJETIVOS	15
1.1. COMPRENSIÓN DE LA REALIDAD DE ESTA INVESTIGACIÓN	15
1.2.¿POR QUÉ Y PARA QUÉ ESTA PROPUESTA?.....	18
OBJETIVOS	22
CAPITULO II: MARCO CONTEXTUAL	23
2.1. CONTEXTO MUNICIPAL	23
2.2. CONOCIENDO LA HISTORIA DEL COLEGIO UPB MARINILLA	28
CAPITULO III: MARCO DE REFERENCIA	33
3.1. ¿QUÉ SE HA INVESTIGADO SOBRE EL CURRÍCULO EN OTROS CONTEXTOS?	33
3.2. MARCO CONCEPTUAL	37
3.2.1.¿Qué es el currículo?.....	38
3.2.2. Componentes de un diseño curricular	43
3.2.2.1. El contexto	44
3.2.2.2. Enfoques	46
3.2.2.3. Niveles de concreción curricular	47
3.2.2.4. Comunidades Académicas	50
3.2.3. Enfoque en Capacidades en Martha Nussbaum	52
3.3.4. Enfoque de Competencias desde Sergio Tobón	64
CAPÍTULO IV: DISEÑO METODOLÓGICO	72
4.1. ¿CÓMO LLEVÉ A CABO ESTA INVESTIGACIÓN?	72
4.2. FASES (GRÁFICOS)	76
CAPÍTULO V: HALLAZGOS	80
5.1. COMUNIDADES ACADÉMICAS	80
5.2. CURRÍCULO DESDE LAS CAPACIDADES HUMANAS Y COMPETENCIA ..	95
5.2.1. Reconocimiento del enfoque de la Universidad Pontificia Bolivariana.	96
5.2.2. Concepciones coincidentes y complementarias de Nussbaum y Tobón para el enfoque en capacidades humanas y competencias.	102
5.2.2.1. Fundamentación de sus concepciones sobre unas raíces filosóficas: una mirada integradora del ser humano	103
5.2.2.2. Capacidades humanas, competencias y sociedad	104
5.2.2.3. Capacidades humanas, competencias y el ámbito educativo	106

5.2.3. Principios para la adopción del enfoque en capacidades humanas y competencias	108
5.2.3.1. Primer Principio: educación integral desde las capacidades humanas y competencias	110
5.2.3.2. Segundo Principio: el maestro, mediador en la formación humana.	116
5.2.3.3. Tercer Principio: formación de un Estudiante con autonomía y capacidad reflexiva.	122
5.2.4. Perfiles y acciones	127
5.2.4.1. Perfiles por ciclos para los grados transición a noveno	127
5.2.4.2. Perfil de egreso	129
5.2.4.3. Perfil de los Maestros	130
5.2.4.4. Perfil de los padres de familia o acudientes	131
5.2.4.5. Manual de Convivencia y capacidades humanas (acción).....	132
5.2.4.6. Imaginación narrativa – habilidades para la vida (acción)	133
5.3. LINEAMIENTOS ESPECÍFICOS PARA LA ADOPCIÓN DEL ENFOQUE DESDE LAS ÁREAS DEL CONOCIMIENTO	136
5.3.1. Lineamientos generales	136
5.3.2. Lineamientos específicos para las áreas.....	138
CONCLUSIONES	144
RECOMENDACIONES	147
BIBLIOGRAFÍA	148
ANEXOS	152

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Propuesta crítica sobre el currículo. Sacristán (1995, 2002)	41
Figura 2. Propuesta transformación curricular. Primera fase.	77
Figura 3. Propuesta de intervención basada en educación integral. Segunda fase.	78
Figura 4. Etapas para construcción de perfil de egresado en capacidades humanas y competencias.	79
Figura 5. Propuesta para configuración de comunidades académicas.	92
Figura 6. Educación integral: enfoque en capacidades humanas y competencias.....	115
Figura 7. Concepción del estudiante, enfoque en capacidades humanas y competencias ..	126
Figura 8. Transformación Manual de convivencia, enfoque en capacidades humanas y competencias	132

RESUMEN

La riqueza de cualquier institución educativa se reconoce en la manera como expresa su identidad y desarrolla toda su apuesta curricular, siendo coherente con sus principios y su filosofía. De esta manera, se presenta la identidad del Colegio de la UPB Sede Marinilla, donde se evidencia una dependencia curricular y administrativa de la sede principal en Medellín. Por tal motivo, la investigación presenta un diagnóstico de su historia, de sus contratiempos, de sus procesos formativos y de las distintas comprensiones, que permiten formular caminos claros en la autonomía, en la propia gestión del aprendizaje y en la definición de su propuesta formativa.

De manera central, se expone un enfoque curricular orientado por las capacidades humanas y competencias desde Martha Nussbaum, filósofa estadounidense dedicada a profundizar el tema desde la dignidad humana, y Sergio Tobón Doctor en el campo educativo. Ambos alimentan una mirada amplia de un currículo y de su concreción en la escuela, atendiendo a la dignidad humana y a sus múltiples desarrollos formativos, destacándose: “la imaginación, la ciudadanía del mundo y la autoreflexión”, entre otros, que permiten instalar un discurso y unos aprendizajes en contextos y realidades concretas.

Esta búsqueda conceptual permitió plantear unos principios para la adopción del enfoque en capacidades humanas y competencias: la educación integral, el maestro como mediador y el estudiante con autonomía. Fuera de ello, se plantean unos perfiles para los distintos actores del acto educativo y se nombran unos lineamientos generales para las distintas áreas que hacen aplicable la coherencia de un enfoque con la vida curricular.

PALABRAS CLAVE: CURRÍCULO, CAPACIDADES HUMANAS, COMPETENCIAS, AUTONOMÍA, PERFILES.

ABSTRACT

The richness of every school is recognized by the way the institution shows its identity and develops its curriculum. It has to be coherent and connected to its principles and philosophy. According to this, the identity of the UPB School in Marinilla is revealed; it has a curriculum and administrative organization based on the school main premises in Medellin. For that reason, this research introduces a clear diagnosis of its history, struggles, formative processes and different understandings that allow to build up new paths in autonomy for the school's own management of the learning processes and a clear definition of its formative offer.

The core of the research is to present a curriculum based on human capabilities and competences from Nussbaum and Tobón perspectives, that nourish a wide insight of the curriculum and its application in the school by taking care of the human dignity and its multiple formative development, highlighting the following: “imagination, citizenship of the world and self-reflection”, among others, that allow to set a discourse and learning in context and tangible realities.

This conceptual search triggered the establishment of some principles for adopting the human capabilities and competences approach: whole education, teacher as a mediator and autonomous students. Besides, some profiles for the educational actors are set and some general guidelines are named for the different school subjects that make possible the coherence between the approach and the curriculum life.

KEY WORDS: CURRICULUM, HUMAN CAPABILITIES, COMPETENCES, AUTONOMY, PROFILES.

INTRODUCCIÓN

La presente tesis de investigación expone el proceso llevado a cabo para alcanzar un diseño participativo de una macro estructura curricular contextualizada para el Colegio UPB Marinilla en el marco de un problema referido al proceso de enseñanza - aprendizaje en un contexto particular y con unos retos formativos propios de la cultura del Oriente Antioqueño.

Su estructura total se compone de dos partes. En la primera se ubica la problematización, asuntos contextuales, antecedentes, la conceptualización y referentes teóricos que sustentan la investigación. En este apartado se descubre las comprensiones de un currículo arraigado y dependiente de la Sede principal de Medellín, donde además es evidente el papel ejecutor de los maestros, haciendo de este ejercicio un importante reto en la construcción propia de la realidad desde las riquezas existentes, para posibilitar un tránsito más que necesario a la autonomía, protagonismo y asunción de la transformación curricular por parte de los administrativos y docentes que habitan la escuela diariamente en la Sede Marinilla.

En la segunda parte se encuentra el diseño general de la estructura macro curricular; en este acápite se ha plasmado también la metodología utilizada, el surgimiento de las comunidades académicas, la propuesta de perfiles de la comunidad educativa, la definición de unos principios para la adopción de un enfoque en capacidades humanas y competencias y finalmente se han definido unos lineamientos específicos para las áreas de conocimiento. En este crucial entramado donde se hacen evidentes las propuestas, se precisa de un ejercicio formativo con la comunidad académica y además de una configuración de unos equipos que piensen, diseñen, planeen y evalúen todo el acto curricular.

Hay un eje temático transversal que subyace en todo el discurso pedagógico y formativo del presente ejercicio investigativo: formación en capacidades humanas desde la perspectiva de Martha Nussbaum y competencias desde la mirada de Sergio Tobón; aquí ellos, nos permiten hallar las raíces y prospectivas de una formación en torno a la dignidad humana y a su realización.

La escritura de esta tesis tiene una estructura narrativa que plantea una tesis compartida, construida en comunidad, que fue edificando sus bases en medio de una transformación institucional y el resultado final es un producto que tuvo cambios sobre las ideas iniciales por la misma metodología empleada: investigación acción. Los ideales iniciales fueron significativos en medio del deseo de precisar una identidad para la institución, definir unos lineamientos contextualizados y la necesidad de resignificar las prácticas de los diferentes agentes, quienes permitieron una etapa de sensibilización e identificación de unas consecuencias de tener un currículo descontextualizado.

Al tener una estructura narrativa, esta tesis pretende mostrar no sólo la voz de quien la escribe sino, de quienes estuvieron ahí en cada momento: reflexiones, diálogos, encuentros, cuestionamientos, dudas, tensiones sobre lo que se investigó. Pretende, además, reflejar la compañía de quienes conforman una comunidad educativa y reconocen la labor que se hace en ella, una labor honesta, responsable, respetuosa, decidida a encontrarse consigo misma e impactar favorablemente a quienes pasan por sus claustros y salen a transformar la sociedad. Así dirá Suárez (2014): “es tener la oportunidad de haberlo habitado, recorrido y observado de manera interesada, afectada, y pasional, pero mediada por la reflexividad metodológica que garantizan la documentación de la experiencia y la conversación con los pares” (p. 564)

La forma de escritura se encuentra en primera persona, ejercicio que permite llevar a la acción el pensamiento, reflejar las asimilaciones conceptuales de forma real y caminar investigativamente desde una mirada crítica, reflexiva, autónoma y biográfica, que hacen del ejercicio una tarea mucho más vinculante, pero al mismo tiempo mucho más neutral. Es también la posibilidad de expresar desde la singularidad lo que acontece en una experiencia determinada, como diría Larrosa (2009) si la experiencia es singular, su escritura sólo podrá ser “en primera persona”, es decir, un sujeto que dice yo cuando escribe, lo que no significa una escritura “yoica” o “egocéntrica”, por el contrario, responde al tipo de escritura propia, en la que “ponemos el cuerpo”, y en la que “estamos también en primera persona”.

La escritura personal permite al lector leer detrás de líneas una experiencia con la que quizás se sienta identificado; aquí, es permitido imaginar los acontecimientos, hacer conjeturas y embarcarse en una historia que, como todas, tiene sus tropiezos, idas, regresos, momentos de lucidez y marañas que entretejen la verdad detrás de los aconteceres. Es encontrarse de frente con un escritor que vivió, luego reflexionó, tomó decisiones, recorrió otros caminos; reescribió, se emocionó, volvió a escribir y depuró nuevamente lo escrito: esto es lo que permite la narración en su construcción.

Sin duda alguna, esta investigación desnuda no solamente los faltantes y riquezas de una comunidad educativa, sino que también y, sobre todo, expone abiertamente a esta investigadora afanada por un deseo de autonomía curricular, por una búsqueda contextual de todo el trazo formativo y por un sueño orientado en la formación de maestros más protagonistas del aprendizaje. Todo ello ha permitido reencontrarme y reconocirme, lo que en el fondo ha posibilitado la exposición de mi intimidad, que como diría Pardo (2004) lo que de la vida sienten quienes la dicen, y oyen decir, lo que las palabras cantan además de significar, el íntimo tejido de sentido de la vida que cada cual cuenta en el silencio cosido a sus palabras, su música más que su letra.

CAPITULO 1

PROBLEMA - JUSTIFICACIÓN- OBJETIVOS

1.1. COMPRENSIÓN DE LA REALIDAD DE ESTA INVESTIGACIÓN

Para iniciar esta investigación, tomé la premisa de la dependencia absoluta en lo académico y administrativo del Colegio de la UPB Marinilla a su sede principal de la Universidad Pontificia Bolivariana Medellín, generando un currículo descontextualizado e impertinente y, por consiguiente, estas consecuencias: una frágil capacidad para ser autónomos y de tomar decisiones por sí mismos, lo que dificultó la proyección de la Institución localmente; la restricción del quehacer del maestro formativamente para ser un ejecutor del currículo; la ausencia de unos planes de estudio contextualizados, entre otras.

Antes de profundizar sobre las consecuencias, deseo expresar que la comprensión de tener “un currículo descontextualizado” me permitió iniciar un ejercicio investigativo, con unos rastreos conceptuales, con unas asunciones sobre el currículo en las instituciones y el propósito de su diseño, el cual permite crear una identidad, significar las prácticas, conocer los diferentes agentes que intervienen en ellas, establecer un vínculo con la cultura y encontrar coincidencias discursivas sobre los perfiles institucionales, enfoques y la formación del individuo. En relación con lo anterior, así refiere Sacristán (2004):

El ejercicio de diseñar un currículo en una institución se refiere a un proceso de planificarlo, darle forma, adecuarlo a las particularidades de los niveles escolares. Desde las declaraciones de finalidades hasta la práctica es preciso planificar los contenidos y las actividades con un cierto orden para que haya continuidad entre intenciones y acciones, diseñar es, pues, algo fundamental porque a través del diseño es como se elabora el currículo mismo (p. 224).

Así, una de las consecuencias surgidas por la descontextualización curricular fue la frágil capacidad para ser autónomos, pues durante este tiempo los integrantes de la comunidad no participaron en reflexiones sobre las intenciones o un posible diseño del currículo, sino, podría decirse que se dedicaron a administrar y no a gestionar¹ en términos educativos. En mi rol como maestra y luego en un servicio administrativo, tuve la oportunidad de hacer un ejercicio reflexivo, con una visión cercana, y simultáneamente “ajena” para intervenir con acciones que redundaran en beneficio de la meta que deseaba alcanzar: el diseño de una propuesta curricular de manera participativa, de modo que esos mismos integrantes fueran sujetos activos y luego tuvieran la posibilidad de tomar decisiones, y proyectar la institución localmente teniendo en cuenta todo su potencial.

Por otra parte, la siguiente consecuencia responde a una de las propuestas de Sacristán (2004), consistente en la posibilidad de entender que la ausencia de participación activa de los maestros, la entrega de todo el material sin que pase por la reflexión, implica un bajo nivel de dedicación y, como resultado, una actividad profesional poco autónoma o un alto nivel de dependencia; además, una labor pedagógica en términos de “ejecución”.

Lo anterior, para expresar que la restricción del quehacer del maestro formativamente hizo que se convirtiera en un agente pasivo, con falta de proposición, como diría Sacristán (2004): “el profesor cuando sigue planos elaborados por otros tampoco tiene dominios sobre su práctica, es ejecutor de diseños externos” (p. 227). Ser ejecutor es al mismo tiempo ser un reproductor de una teoría sin analizar los fundamentos de la misma. Los maestros de Marinilla vivían esta realidad, y esto estaba afectando la intencionalidad formadora de la Institución.

¹ Cfr. Grinberg, 2006, propone en su artículo de revista la diferencia entre administrar, que supone disponer de medios para conseguir y gerenciar, que invita a ir un paso más allá incorporando los medios al objetivo, es decir, no sólo teniendo los medios a disposición, sino también crearlos y articularlos en las diferentes etapas de previsión-planificación y seguimiento.

Para mencionar una última consecuencia, entre otras presentadas, expongo que, ante la ausencia de un diseño curricular, surgieron planes de estudio descontextualizados que no respondían a la región, ni al perfil de egresado o a las características propias de la comunidad. Así mismo, planes de área idénticos a los de la sede principal de Medellín, planeaciones y documentos institucionales que no pasaban por la reflexión, la discusión o la apropiación de la misma comunidad.

Si consideramos que la escuela misma es una recreación de la sociedad, no solo por asuntos de convivencia y democracia, sino también por asuntos demográficos, culturales, potenciales de la región y del mismo individuo, ante la ausencia de definición de los planes académicos, la falta de conocimiento de los intereses, posibilidades y fortalezas de los estudiantes, se generaron unas irregulares consecuencias en relación con la pertinencia y aplicabilidad del proyecto, que la misma comunidad evidenciaba, pero no se generaban acciones para transformar dicha situación.

Vinculé, entonces, la consecuencia de “baja autonomía” y “alto nivel de dependencia” a la labor de ejecución del maestro, y al mismo tiempo estas dos las relacioné con planes de estudio descontextualizados, comprendiendo que no sólo era necesario identificar y señalar falencias o acercarme al contexto y comprenderlo, sino que también era relevante vincular agentes, estar inmersa en la realidad y, a la vez, apartarme de ella para comprender las dinámicas institucionales y transformarlas con fundamentos investigativos, de modo que surgiera un diseño curricular contextualizado.

Por tanto, la pregunta que me permitió iniciar esta investigación, para proponer acciones de transformación sobre las consecuencias halladas y definir un camino que me llevara a un diseño contextualizado, fue la siguiente:

¿Cómo diseñar una propuesta curricular participativa y comprensiva para el Colegio UPB Marinilla?

1.2. ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ ESTA PROPUESTA?

Expongo tres puntos que brindan sustento y sentido a la presente investigación: la necesidad de considerar un proceso formativo contextualizado, la importancia de reivindicar la tarea del maestro como un agente protagónico de la transformación en la escuela, y la construcción colectiva de un diseño curricular, que surgió de la comunidad académica, sus comprensiones, formas de planear, de realizar procesos y de desarrollar efectivos seguimientos.

En primer lugar, expongo que las instituciones educativas, y la reflexión sobre su currículo, toman un verdadero sentido cuando consideramos que su proceso formativo incluye una base contextual que fundamenta, da sentido y viabilidad a las diferentes propuestas que intervienen al sujeto en formación, lo que permite pensar de manera más robusta el perfil del egresado, como meta trazada en el desarrollo curricular y en la apuesta formativa.

Para proyectar y re-inventar un currículo adecuado, pertinente, aterrizado y contextualizado, es necesario que todos los actores de la comunidad se ubiquen en su medio, para reconocer necesidades y fortalezas, de modo tal que exista “*koinonía*” en el diseño y comunicación de las diferentes apuestas formativas, donde habiten a la vez los acercamientos y disensos propios de la reflexión en el marco de un ejercicio amplio y sustantivo como es la enseñanza y el aprendizaje. Se requiere docentes autónomos, críticos, reflexivos; administrativos que gerencien la educación, alejándose de intereses personales y

que vivan de cerca las necesidades de la comunidad; una comunidad académica completa que enriquezca investigativa y discursivamente las transformaciones institucionales.

Precisamente, sobre el “contexto” Sacristán (2004) expone que “el primer contexto práctico externo para comprender la realidad curricular, es el ejercicio de prácticas políticas, económicas y sociales que determinen las decisiones curriculares” (p.148); aquí también ingresan las decisiones administrativas sobre cómo desarrollar la enseñanza, la participación familiar, entre otras condiciones que intervienen en la cultura escolar. Y, sobre el contexto interno, que se desarrolla en un medio escolar concreto, nos dice que no siempre puede ser reconocido o apropiado, pues es modificado por las prescripciones administrativas y los contenidos que se plantean; alude que la realidad no siempre responde a los preceptos que la definen.

De forma particular comprender la relevancia del contexto en esta investigación tomó sentido en términos de reconocimiento de las propias características de la comunidad y la identificación de aquellas prácticas que desarticulaban las intencionalidades formadoras, con lo cual se distancia lo configurado en los documentos con la enseñanza, el deseo de los administrativos y el planteamiento de los maestros, la comprensión de los procesos propios del Colegio y de la región². Todo lo anterior eran realidades que fueron surgiendo por no ser definidas de acuerdo con la identidad y con las múltiples condiciones de una escuela en un contexto municipal, pero con retos en una región cada vez más competitiva.

En segundo lugar, menciono la importancia de reivindicar la tarea del maestro como un agente protagónico de la transformación en la escuela; un maestro que hace su labor de planeación y va más allá de simples técnicas y estrategias; hay otros asuntos subyacentes en

² Esta reflexión surge puesto que la Sede Marinilla había dependido de los intereses de los distintos directivos de Medellín, pero en ocasiones no se había permitido procesos de autonomía y autogestión.

él, como la auto-reflexión sobre su quehacer, la labor investigativa en su saber pedagógico, el sentido creador y no ejecutor, su participación en comunidades académicas con autonomía y su profesionalismo, que se requiere cuando se está en un ejercicio consciente en la transformación de la escuela, sin impedir que el maestro pueda ser él mismo, para formar así un sujeto que responda a acuerdos institucionales y, al mismo tiempo, un profesional ampliado (McKernan, 2008), esto es, un docente que más allá del aula y de la escuela tiene validez por lo que hace, piensa y produce académica, pedagógica y educativamente.

Proponer un maestro que reflexione sobre su práctica y la transforme fue de las principales tareas en la fundamentación de esta investigación. Al maestro lo concebí con una labor investigativa que aportara a las transformaciones institucionales desde su saber pedagógico. Como diría Stenhouse (1998), es necesario investigar las prácticas del maestro, pero aún más que él mismo investigue su propia práctica, lo que realiza en sus clases y verificar si es el reflejo de las intenciones institucionales. Lo ideal sería que el currículo que defina la institución aliente la investigación de los maestros por medio de sus comunidades académicas³.

Todo lo anterior sobre el maestro, para hacer énfasis sobre la necesidad de articular todo el entramado administrativo y el desarrollo pedagógico en relación con los diseños curriculares, y en ello posibilitar diálogos honestos de quienes dirigen la escuela y quienes la asumen en el día a día en el desarrollo de sus clases. En este aspecto fundamenté y di sentido a esta investigación entendiendo que cada agente de la comunidad tiene un rol y es necesario que sea activo para integrar reflexiones curriculares vinculadas a la realidad y pertinencia de los procesos institucionales.

³ Este ejercicio me permitió observar en un inicio un maestro como ejecutor y me confirmó a través de las reflexiones y acciones la posibilidad de avanzar y transformar sus prácticas hasta permitirle ser un miembro activo de la comunidad.

Como tercer y último punto propuse la construcción colectiva en un diseño curricular, como uno de los aspectos claves para validar una propuesta institucional, generar acciones de transformación e innovación que respondan a las características propias, mediante la articulación del contexto a la vida de la escuela y al perfil del egresado institucional.

La participación de la comunidad, la generación de acciones para la autonomía, la proposición y la creatividad en los diferentes asuntos que sean orientados desde un diseño curricular permiten maestros activos, reflexivos y con liderazgo que puedan recurrir a otros caminos para trascender el currículo, movilizar la escuela en todo su desarrollo administrativo en razón de la formación integral, abriendo posibilidades humanas y pedagógicas en el reconocimiento verdadero del potencial de la comunidad misma.

La metodología de investigación acción participativa permitió en este ejercicio que los actores del acto educativo transformaran sus prácticas, definieran líneas curriculares unificadas que estuvieran más cerca de la realidad y probaran su sentido en el mismo momento de su acción, para que surgiera así la apropiación. Tobón (2016) nos hace esta invitación para que los diseños curriculares acudan a esta metodología, pues permite generar un conocimiento sólido y sistematizar los procesos de cambios en las prácticas docentes a medida que se investiga, integrar los saberes al contexto, construir redes y equipos de trabajo colaborativo.

La construcción colectiva del presente diseño curricular surgió de la comunidad académica, sus comprensiones, formas de planear, realizar procesos, integrar saberes, definir principios y permitió desarrollar efectivos seguimientos, fortalecer los lazos humanos y pedagógicos de una comunidad académica que tenía que nombrarse y apropiarse de su tarea sustantiva: planear, formar, evaluar, contextualizar, detectar esquemas de prácticas pedagógicas no pertinentes, transformar, investigar, gestionar su

quehacer y socializar sus prácticas con el equipo, para encontrar elementos comunes y elementos diferenciadores.

Para alcanzar, validar y fundamentar los anteriores aspectos, y llegar el diseño curricular que presento en esta investigación, definí los siguientes objetivos:

General:

Diseñar de manera participativa una macroestructura curricular contextualizada para el Colegio de la UPB Marinilla.

Específicos:

1. Construir comunidad académica para el diseño curricular contextualizado en el Colegio UPB Marinilla.
2. Definir principios curriculares y perfiles de estudiantes, familias y maestros en el ejercicio del diseño curricular del Colegio UPB Marinilla desde el enfoque en capacidades humanas y competencias.
3. Proponer lineamientos específicos para las áreas de conocimiento del Colegio de acuerdo con el contexto, la identidad institucional y el enfoque en capacidades y competencias.

CAPÍTULO II

MARCO CONTEXTUAL

He relatado hasta aquí una situación problema sobre un currículo descontextualizado y las consecuencias de ello; justifiqué el ejercicio investigativo y definí unos objetivos para alcanzar la meta de esta investigación. En este capítulo me propongo contextualizar la propuesta, en primer lugar, desde las características del Municipio, continuando con la reconstrucción de la historia Institucional de Marinilla, y, finalmente, una breve descripción del enfoque de la Universidad, que desarrollo de forma más amplia en la segunda parte de esta investigación.

2.1. CONTEXTO MUNICIPAL

Reconocer el contexto es validar la riqueza de una de las subregiones de Antioquía como lo es el Oriente Antioqueño, con una riqueza geográfica, económica y social; de manera más detenida, presento esta caracterización de un territorio que también hace parte de mi vida y trasegar, pues nací allí y esto me permite identificar con mayor claridad sus características, sus procesos y transformaciones:

El oriente es una de las regiones más integradas a la nación debido a su ubicación geográfica en el eje andino, la variedad de actividades económicas (minería, industria, comercio, agricultura, producción cafetera) y la localización de una zona de embalses que proporciona un 33% de la capacidad de generación de energía eléctrica del país. Su extensión es de 8.094 kilómetros cuadrados. Está conformado por 23 municipios agrupados en cuatro subregiones, según algunos patrones semejantes derivados de su constitución histórica, dinámicas socio-económicas, físico-naturales, organizativas y vecinales (Jaramillo, 2014, p.1).

Se encuentra en el eje andino y su ubicación geográfica es única, con un amplio despliegue ambiental por sus distintos climas, la riqueza hidrográfica y abundantes relieves. Ahora bien, es la zona conocida como el altiplano, que junto con las otras tres zonas, embalses, bosques y páramo, conforman este diverso y rico territorio. Del altiplano se expresa:

La zona más integrada al Valle de Aburrá es la del antiplano, que está conformada por Rionegro, la ciudad intermedia más importante de Antioquia, y los municipios de Marinilla, El Carmen del Viboral, El Retiro, El Santuario, Guarne, La Ceja, La Unión y San Vicente. Allí se concentra casi la totalidad de la actividad industrial, una producción agrícola campesina variada y servicios comerciales, turísticos y financieros (Jaramillo, 2014, p. 1).

Su cercanía al Valle de Aburrá, y específicamente a Medellín, la segunda ciudad más importante del país, genera unas redes de desarrollo empresarial, urbanístico, cultural y social de gran envergadura. El acceso a la capital de Antioquia propone nuevas formas de entender los avances sociales y de comprender su propia urbe, donde lo sofisticado y novedoso, en términos de moda y ciencia, se despliega también en sus entrañas académicas y culturales, pero entendiendo estos procesos desde lo rural y urbano que vive por su propia condición. Por los múltiples desarrollos en industria y vivienda, hay unas cifras no alentadoras el deterioro del territorio:

Las cifras que denotan la presión al territorio del Oriente antioqueño son elocuentes. El 97 % de los bosques está deforestado y el 53 % del uso del suelo está compartido entre la vivienda, la industria y el comercio.

Esos indicadores revisten una alerta, pero plantean oportunidades para que esta región, considerada un brazo más del Valle de Aburrá, siga creciendo ordenadamente. (Álvarez, 2016, p. 1)

Es evidente que el Oriente Antioqueño es un brazo vital para el Valle de Aburrá, y la prospectiva de desarrollo, en gran parte, se visualiza allí, por su generosa y llamativa ubicación y por sus tierras prósperas para vivir, generar industria y urbanismo. Es innegable que: “Todo el mundo quiere irse a vivir allá (al Oriente) sin ver que está impactando y contribuyendo a un desorden general. Eso no se puede frenar, porque es un asunto de mercado. En la medida que la sociedad mejora sus ingresos, la gente quiere vivir afuera de la ciudad” (Álvarez, 2016, p. 1).

Como todo nuestro país, pero de forma aguda y dramática, esta zona de Antioquía vivió una profundísima violencia en los años 90 y 2000, cuando los campos fueron saqueados de forma abrupta y los municipios fueron también blanco de desplazamientos, destrucción masiva y genocidios feroces; por esta razón:

El oriente antioqueño la región con mayor presencia del estado en comparación con las demás subregiones que forman parte del departamento de Antioquia no ha escapado a la lógica de la guerra irregular presente en todos los municipios desde los lugares más cercanos a la Autopista-Bogotá hasta los más recónditos (Jaramillo, 2014, p. 141.)

No obstante, hoy se vive con mayor tranquilidad, nuevamente la gente ha retornado a sus lugares donde han construido su historia por años, se ha venido urbanizando con mayor ligereza, los distintos municipios se han reconstruido y se siente un espacio armonioso y de mayor convivencia. Esta zona Andina, por su amplia tradición religiosa y de fe, ha configurado su idiosincrasia a partir del culto y de las múltiples celebraciones y rituales, que constituye todo un patrimonio histórico y social.

En el oriente existen unas variadas ofertas culturales, que también son patrimonio cultural y un declarado atractivo para el turismo, así: los amantes del arte manual y del patrimonio cultural, tanto material e inmaterial, tienen en el Oriente Antioqueño una de las más atractivas y variadas opciones: la Ruta Artesanal de la Región.

Y es que conocer, por ejemplo, cómo es el procesamiento del fique y la producción de cabuya en San Vicente Ferrer, la elaboración de guitarras en Marinilla, la producción y decoración de la cerámica en El Carmen de Viboral o la transformación de la madera en muebles en El Retiro, representa una experiencia única para quienes admiran el trabajo artesanal y quienes desean conocer la tradición, idiosincrasia y cultura de estos pueblos (Gallego, 2015, p. 1).

Nos encontramos en esta zona con el municipio de Marinilla, que, con sus 55 mil habitantes aproximadamente, es conocida como "la Esparta Colombiana", debido a que, durante la independencia, los hijos de Marinilla protagonizaron y lideraron diferentes batallas, expresando así su deseo de libertad e igualdad entre los hombres. Hoy Marinilla se ha convertido en un gran centro cultural de Antioquia y de Colombia, es tierra de historias, de guitarras y goza de una gran belleza natural. Es patrimonio y monumento nacional declarado por el Decreto 264 del 12 de febrero de 1963⁴.

Por su ubicación contextual, permite dilucidar una zona de Antioquia como el Oriente Antioqueño y un municipio como Marinilla, con múltiples posibilidades ambientales, sociales y empresariales. Hay una demostración de una capacidad enorme de resiliencia, de un nuevo encontrarse con su cultura y de una posibilidad de re-inventarse socialmente tras el paso de la violencia. Marinilla tiene un recurso cultural en la música y en el arte en general, y una fuerza religiosa que lo hace prodigioso en la región; además,

⁴ Esta información se encuentra de manera detallada, en la página del municipio de Marinilla: http://www.marinilla.antioquia.gov.co/informacion_general.shtml. Además algunos asuntos de su historia son relatados en Wikipedia en: <https://es.wikipedia.org/wiki/Marinilla>

proyecta vínculos familiares muy fuertes y una amplia valoración de su identidad, la realidad rural que acompaña esta región y también su progresiva asunción de la formación académica y profesional.

Ahora bien, quiero aclarar que los estudiantes del Colegio son de todo el oriente, siendo aproximadamente el 30% del municipio de Marinilla, y la otra gran mayoría, de Rionegro, El Santuario, La Ceja, Guarne, El Retiro, El Peñol; es decir, en el Colegio se vive el Oriente y sus variadas formas de asumirse.

No puede desconocerse, en la lectura del contexto, una mirada universal y global que incide en la sociedad de hoy y en la cultura propia de la región; por esta razón es necesario reconocer que esta época contemporánea ha fundido mayores sentidos en la ciencia, pero sin lugar a dudas ha despertado fuertes pluralismos en diferencias que se palpan en la manera de conocer, de vivir, de asumir los valores, de querer, de corresponder a las realidades presentes, y entre tanto, el hombre de hoy ha sorteado su vida en contextos muy amplios por la globalización, en ligeras cosas por el placer y en fáciles accesos por la multi-información. Se percibe entonces que:

[...]...se impone el consumismo como máxima vital y sello de agua agenciada a los estereotipos publicitarias enmarcados en tres principios fundamentales: 1. Neohedonismo como sinónimo contundente del placer expresado en una búsqueda frenética de la felicidad y el goce del momento. 2. El cuerpo como ideal de belleza estética-cosmética y remodelación quirúrgica como condición de posibilidad para interactuar en la sociedad del espectáculo y de los simulacros. 3. el sexo como nuevo parámetro del placer y despojado de los controles morales de épocas pasadas (Gómez, 2008, p. 5).

De este modo, el ser humano se debate entre contextos individuales, competentes, en una sociedad que prioriza la vida económica, donde la participación política queda reducida a

obediencias radicales; ahora lo religioso es camino de todo lo permitido, el saber es para producir más y la ciencia es posibilidad de conocer mejor, pero ayudando a desconocerse más. El ser humano, ligero para la información y el placer, y aunque lo niegue, con sentido de lo transcendental sigue creyendo que es capaz de todo, pero las muchas prácticas lo dejan en el camino de grandes incertidumbres. En este contexto el ser humano hace ciencia, busca verdad y quiere adentrarse más en su realidad.

Este contexto municipal está atravesado por dinámicas propias de su entorno, pero también responde a dinámicas universales y globales. Esta valoración, me permitirá admitir y reconocer al ser humano que se forma en la institución y, al ser humano, que como maestro forma desde su saber. Esta contextualización humana, social y cultural, genera una comprensión más amplia de la problemática investigativa, en razón de una propuesta que plantea la construcción de un diseño curricular, que tiene fuerza y sentido por su autonomía y respuestas concretas a las problemáticas del contexto como lo expresa Tobón (cfr. 2016), así, pensar en los perfiles, en los lineamientos de las áreas y en los lineamientos institucionales, es considerar una investigación aterrizada y pertinente por las demandas locales y regionales.

2.2. CONOCIENDO LA HISTORIA DEL COLEGIO UPB MARINILLA

Cuando inicio esta investigación, febrero de 2015, me encuentro un currículo descontextualizado, asunto que estaba vinculado a un contexto histórico que emergía en medio de los diagnósticos y argumentos cuando se analizaba cada consecuencia. Inicialmente, en acuerdo con el personal administrativo del Colegio y con la participación de los maestros, decidimos hacer un rastreo investigativo que recogiera de forma fiel,

consciente y comprometida los hechos pasados que al ser comprendidos, justificaban y sustentaban la realidad que se fuera a intervenir.⁵

Paralelamente, en el ejercicio anterior, me fui apoyando en conceptos que relacionaran la historia y el currículo, como, por ejemplo, Sacristán (2004), quien expone que la realidad educativa hace parte de múltiples prácticas que se ejecutan durante determinado tiempo y pueden ver con “acciones que son de orden político, administrativo, de supervisión, de producción de medios, creación intelectual de evaluación etc.” (p.24), entendiéndolo que estas acciones sustentan la transformación curricular y permiten una posición diferenciada de juzgar a observar, más bien, fundamentar y proponer estrategias que intervengan las características halladas.

Entonces, finalmente, a partir del rastreo conceptual, la construcción de la comunidad académica y mi propia experiencia, reconstruí la presente historia⁶, la cual narro a continuación y presento por ciclos de años, vinculando algunas características específicas con unos asuntos de relevante correspondencia, lo que permitió comprender algunas razones y consecuencias de no haber definido un currículo para la Institución.

El Colegio UPB nace en el año 1999 en el municipio de Marinilla, Antioquia, como un proyecto que pretendía fortalecer los procesos educativos del Oriente Antioqueño; la primera intención era que la propuesta tuviese una esencia con sus propias características, pero que conservara la filosofía de su sede principal en UPB Medellín. En su apertura se

⁵ La reconstrucción de la historia se hizo por parte de una de las comunidades académicas de maestros y abrió camino hacia la participación de toda la comunidad en la nueva propuesta con comprensiones conscientes sobre acontecimientos pasados que debían ser reconocidos con el fin de no ser repetidos.

⁶ Este rastreo me permitió reflexionar sobre la identidad y reconocer la realidad institucional. No fue sencillo estar inmersa en esa realidad, seguramente recreando prácticas fruto de esa misma historia, pero me propuse la meta de estar allí, y al mismo tiempo, alejarme para comprender las condiciones, buscar un fundamento, sustentar lo ocurrido, y plantear las consecuencias surgidas a través de los hechos históricos.

ofrecieron los grados Transición y Primero y la comunidad respaldaba el proyecto con el fin de que se instalara en un municipio deseoso de fortalecerse educativamente.

Un primer ciclo inicia entre los años de 1999 y 2005, tiempo en el cual ofrece su servicio educativo hasta el grado 7°. Los estudiantes de este último grado permanecían desde los inicios del Colegio y crecieron con un gran sentido de pertenencia por un proyecto que iba creciendo año tras año⁷. Para finales del año 2005, los espacios físicos no son suficientes y se toma la decisión de suspender la apertura de nuevos grados y ofrecer exclusivamente Preescolar y Básica Primaria; se encargó una comisión de reubicar a los estudiantes de los grados sexto y séptimo para asegurar la continuidad de su educación. La credibilidad por parte de la comunidad baja, las familias hacen todo lo posible para replantear esta decisión, apoyándose por ejemplo en la Administración Municipal, pero este ejercicio es en vano. Aquí mismo se rompen algunas relaciones políticas que luego se reflejan en el tiempo⁸.

Continuando con la historia, el segundo ciclo se establece entre los años 2006 y 2008. Aquí, la oferta educativa exclusiva para Preescolar y la Básica Primaria produce una reducción en la cantidad de estudiantes, por lo que es necesario fortalecer la visibilidad; el esfuerzo se dedica a brindar permanencia y estabilidad a los estudiantes que debían retirarse al finalizar la Básica Primaria. En el año 2008, la gestión institucional se dedica a un trabajo conjunto con la comunidad para presentar nuevamente la propuesta de apertura de Básica Secundaria y Media al Consejo Directivo de la Universidad, la cual es aprobada. Además, se obtiene la licencia de Educación Básica por parte de Secretaría de Educación Departamental, lo que permite ofrecer nuevamente el grado 6° al año siguiente.

⁷ Muestra de ello, era escucharlos cuando hacían su presentación ante un docente nuevo o una visita: “mi nombre es... y soy el fundador de este colegio, inicié en el grado transición”.

⁸ Con el tiempo estas relaciones políticas se han venido mejorando al ver el deseo administrativo de continuar con la propuesta. No obstante, las desafortunadas decisiones de la no continuidad han dejado secuelas sensibles en torno a la credibilidad y al impacto de la comunidad.

Así, con la aprobación de la continuidad de la Básica Secundaria, se asume el compromiso institucional de la construcción de la infraestructura física, insistiendo en una condición que comprometía a las familias con la participación de actividades económicas que aportaran a la inversión que se haría.⁹ Luego, el tercer y último ciclo, surge entre los años 2009 y 2014, tiempo en el cual la Institución se dedica a liderar diferentes actividades con la comunidad recogiendo aportes económicos para revertir en espacios físicos. Al mismo tiempo, la gestión administrativa se dedica a recoger los requisitos para obtener la licencia de Educación Media por parte de la Secretaría de Educación Departamental, la cual se ve retrasada porque los espacios físicos se entregaron hasta el año 2013. La aprobación se obtiene en el año 2014, y en esta misma época se continuaron realizando actividades económicas con los padres de familia, y al mercadeo para posicionar la Institución en el Oriente Antioqueño¹⁰.

Debo mencionar, además, que la primera promoción se egresa en el año 2015, pues desde el año 2009 se continuó abriendo un grado cada año, y menciono que, a medida que se ofrecía un nuevo grado, se adoptaron los mismos planes de estudio del Colegio UPB Medellín, sin hacer una reflexión contextual o conceptual de los docentes. También se adoptaron dinámicas propias de la Sede Medellín, como la asunción del sistema institucional de evaluación, el manual de convivencia, las estructuras de comités y los procedimientos institucionales, administrativos y pedagógicos.¹¹

Al validar el significado de esta historia en mi labor investigativa, la empiezo a narrar como parte de la sensibilización, en reuniones con las personas que orientaban el

⁹ Estos compromisos económicos generaron en el tiempo un distorsionado vínculo entre los padres de familia y el colegio, asumiéndose en muchas de las ocasiones como los “dueños” de las decisiones administrativas e incluso de las apuestas pedagógicas. Durante esta investigación al surgir ésta como una de las consecuencias de la historia, se emprendieron acciones para reestablecer un conducto regular con las familias y reivindicar el papel del maestro en la formación de los estudiantes.

¹⁰ Lo anterior demuestra la proyección institucional en términos administrativos, financieros, reglamentarios y no en términos curriculares desde cada una de sus líneas de concreción y sus propias definiciones.

¹¹ A partir de inicios del año 2015, como resultado de esta investigación se iniciaron discusiones para adecuar los planes establecidos y permitir que surgieran nuevas propuestas propias del Colegio Marinilla.

proyecto tanto de Marinilla como de Medellín, al equipo de maestros, las familias, y encuentro una receptividad combinada con el interés de aportar al proyecto desde el reconocimiento de la realidad. Comprendo poco a poco, que nombrar algunas verdades de la historia nos ayudaban a conocernos y a sustentar las respuestas para muchos cuestionamientos que surgieron en el transcurso del diagnóstico.

Finalmente, quisiera mencionar aspectos relevantes que surgieron en este proceso de reconstrucción y reconocimiento de la historia por parte de la comunidad:

- Se presentó un aumento del sentido de pertenencia e interés por parte de los maestros, lo que permitió la apropiación de acontecimientos pasados sintiéndose capaces de transformar su realidad.
- El personal administrativo encargado de la proyección y aprobación de las transformaciones, al tener la comprensión de la propuesta, empezaron a trabajar colectivamente y facilitaron las diferentes estrategias implementadas.
- El reconocimiento de la historia, trazada por luchas, avances y retrocesos, confirmaron que la principal intención de consolidar un proyecto educativo con características propias que le aportara a la sociedad.
- Posiblemente uno de los factores que no permitió a la Institución proyectarse curricularmente, fue su dedicación a asuntos administrativos (construcción de espacios, licencias, aperturas de grados año a año, visibilidad) y la confiabilidad de tener un colegio hermano que ya tenía todos los procesos pedagógicos instaurados.
- Contar con la primera promoción de estudiantes permitió de una forma más consciente definir líneas del perfil del egresado de la UPB.
- Parte de un proyecto educativo es definir conjuntamente un plan de desarrollo de manera colectiva y contextual, de modo que se defina un currículo integral, es decir, desde todas sus líneas, pretendiendo no fijar intereses en un aspecto descuidando los demás.

Al revisar asuntos contextuales de esta investigación además de comprender asuntos municipales e históricos como lo expuse anteriormente, me acerqué a la concepción sobre el enfoque curricular de la UPB en “capacidades humanas y competencias”¹² junto con la visión del Humanismo Cristiano que plantea la Institución; fue la manera de hacer un planteamiento propio pero en el marco de la Universidad que ya venía en un proceso de transformación curricular y en la definición de un enfoque que se articulara a todos sus programas; la ampliación de este tema y su articulación con esta investigación la expongo en la segunda parte de esta tesis.

¹² Este enfoque lo planteo en este capítulo específicamente con las declaraciones institucionales para su adopción pues en la propuesta de diseño curricular asumí este enfoque para dar sentido y sustento a la misma.

CAPITULO III

MARCO DE REFERENCIA

ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

3.1. ¿QUÉ SE HA INVESTIGADO SOBRE EL CURRÍCULO EN OTROS CONTEXTOS?

A continuación, presento el rastreo de información de otras investigaciones que se acercaron a mi propuesta y me brindaron la posibilidad de comprender la realidad, los posibles caminos que otros tomaron y los referentes teóricos sobre los cuales fueron sustentadas. La información, que hallé principalmente fue sobre investigaciones que se realizaron alrededor del currículo de un área específica, o también, algunas que propusieron al maestro como un eje central para la transformación y definición del mismo. Entre ellas están las siguientes:

La tesis de maestría de la Universidad de Antioquia “Modos de existencia del maestro en relación al currículo en Colombia, 1970 – 2002” publicada en el año 2011, expone el papel del maestro en relación con el currículo y la importancia de la capacidad reflexiva en él. Este estudio expuso las tensiones, debates, resistencias, sumisión a las que asiste permanentemente en su lucha por sobrevivir como sujeto del saber pedagógico frente al currículo que se torna como instancia reguladora de su ser y su quehacer.

La misma tesis, plantea que el currículo es revelado a través de las distintas formas que se hace explícito: en las leyes, decretos reglamentaciones, prácticas y estos saberes posibilitan la problematización de los modos de ser maestro que se configuran desde dichas

disposiciones, así, como mirar los desplazamientos y fugas que realiza el maestro para transformarlas y actuar ejerciendo su subjetivación.

Con el título “la práctica del maestro de la primaria y el currículo de la educación ambiental”, la tesis de la Universidad Pedagógica Nacional de México en el año 2010, hizo un rastreo para percibir la problemática docente y de la educación ambiental en la primaria. Entre sus hallazgos aportaron la relevancia de conocer el currículo, definirlo y la advertencia sobre la ausencia de este ejercicio, que repercutiría con consecuencias graves en la acción docente. La propuesta me ubicó en reflexiones reveladoras para la etapa de sensibilización de mi investigación, pero no en las acciones, pues para ellos quedó pendiente proponer alternativas de solución a la situación documentada.

Prosiguiendo con la presentación del rastreo de otras investigaciones, en el año 2009 surge la propuesta “Construcción de una metodología participativa para la gestión del currículo en instituciones educativas”; esta investigación desarrolló un ejercicio de participación activa de todos los maestros. La gestión del currículo fue liderada por un equipo de maestros quienes paso por paso nombraban las necesidades e intereses particulares, comunitarios y a partir de esto, generaron la transformación del currículo mismo, brindando el beneficio de apropiación y la intervención de la realidad de acuerdo a las necesidades reales. Resalto este ejercicio, en tanto nos muestra un camino de construcción colectiva y de puesta en acción de la teoría con la práctica, metodología similar a mi propuesta investigativa.

En congruencia con la anterior, la Investigación de la Universidad Nacional de Unidad Ajusto en México, con el nombre “incongruencias y rupturas del currículo escolar y la práctica docente en el contexto de una experiencia de la escuela primaria” a través de su estudio propone la “investigación acción” como una de las formas más idóneas para enfrentar los problemas educativos; además, mostró que el currículo escolar se manifiesta

como un plan y programas –es decir qué enseñar-, más no como el proyecto educativo nacional inscrito.

La anterior propuesta se acercó a la problemática curricular desde adentro para verla y vivirla tal como los maestros lo hacen, para entenderla junto con ellos, y medir la distancia que separa a cada uno del verdadero maestro. Su ejercicio se aproximó bastante a mi trabajo de investigación para profundizar en los problemas y proponer acciones que desmitifiquen el currículo, que tiene que ver más con la realidad educativa y no con lo que imaginamos de él.

Además de las investigaciones anteriores, donde el maestro y su acción participativa cumplen una función coyuntural, hallé otras tesis con claridades y retos a la hora de diseñar un currículo, por ejemplo, la tesis de Maestría “Diseño de un Currículo para las asignaturas de biología y artes visuales en el nivel de educación media, desde la perspectiva pública colombiana y el bachillerato internacional” (2014) de la Pontificia Universidad Javeriana, que en su marco teórico desarrolló conceptos sobre el diseño curricular y su importancia en términos de servir de guía para la práctica pedagógica.

Dentro de las conclusiones, esta investigación resalta la importancia de que un diseño curricular refleje las intenciones del sistema educativo, tener presente que las estrategias deben obedecer a un contexto cultural e institucional y, por último, las condiciones deben incluir a todos los agentes que participan en la acción educativa para que sea reflejado en la enseñanza y en el aprendizaje.

De la misma Universidad, Matamoros (2009), en las conclusiones sobre su investigación, menciona algunos aspectos para la apropiación de un el diseño curricular en la institución, jornadas de reflexión con la comunidad educativa para apropiación del PEI,

planear y desarrollar trabajos en equipo de docentes para lograr acuerdos en las concepciones curriculares, y gestionar el diseño curricular de modo que también se plantee seguimiento y evaluación del mismo de forma periódica con el fin de ir haciendo ajustes.

Otro rastreo que realicé recibe el nombre: “Diseño curricular del alumnado plurideficiente”, en 1998, de la Universidad de Antioquia, el cual planteó el currículo desde el ámbito escolar, que es un eje fundamental para la planeación, orientación e intervención en el aula de clase, lo que le posibilita al maestro un buen desempeño en el quehacer pedagógico para responder a las necesidades particulares de cada alumno. La propuesta se instaaura en la flexibilidad y adaptación del currículo y plantea aportes teóricos sobre su definición en la escuela.

Como la anterior, la tesis de la Universidad Pedagógica Nacional Mazatlán (México) con el título “análisis crítico de los tres modelos curriculares de bachillerato ofertados en Mazatlán” (2000), muestra un análisis curricular y hace un rastreo teórico y conceptual de aspectos curriculares, mostrando un camino hacia el estudio y me permite acercarme a líneas teóricas Stenhouse, Gimeno Sacristán, Kemmis, a quienes investigué como fundamento conceptual para mi propuesta.

Finalmente, y de gran aporte a mi investigación en términos de comprensiones sobre los niveles de concreción curricular, de la Universidad Nacional de Colombia (2012) encontré una investigación sobre un diseño curricular que permitió definir una propuesta para la educación media. Este estudio incluyó la revisión a fondo del macro, meso y micro currículos, considerando aspectos pedagógicos, administrativos y axiológicos, entre otros, en pro de la formación integral de estudiantes, que se puedan incorporar a la sociedad de manera positiva y desarrollar diversos aspectos del pensamiento lógico, práctico y creativo.

Aunque el anterior rastreo no me llevó a encontrarme con una investigación igual a la mía en términos de un diseño curricular, me permitió comprensiones sobre la importancia del currículo, los niveles de concreción, los principales teóricos para abordar el tema, la metodología entre otros aspectos para tener presente antes, durante y después de mi investigación, así:

- El maestro es uno de los actores de más relevancia para definir una propuesta de diseño curricular, puesto que en últimas es quien desarrolla cualquier propuesta prescrita y permite definir ideas más reales sobre el currículo.
- La reflexión pedagógica del maestro le permite mayor autonomía, capacidad proposición y apropiación de las propuestas institucionales.
- El diseño curricular requiere de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa quienes adoptarán un rol reflexivo y propositivo en pro de resultados viables y con sentido pedagógico.
- El contexto es uno de los factores de mayor relevancia en el momento de definir un diseño curricular.
- El diseño curricular requiere de la definición de unos niveles de concreción considerando aspectos pedagógicos, administrativos y axiológicos, para proyectar la formación deseada.
- El currículo define el perfil del egresado, las intencionalidades formativas, organiza, nombra, clasifica, muestra el perfil de los actores en el acto educativo y proyecta a la comunidad.

3.2. MARCO CONCEPTUAL

Por lo que se refiere, a la investigación en asuntos epistemológicos, acercarme a propuestas conceptuales y teóricas, permitió comprensiones sobre el mismo contexto y nuevos horizontes educativos, fundamentando cada paso de la investigación acción, que se orientaba hacia el diseño curricular. Cada concepto, camino frecuentado, agudezas sobre la

misma realidad, generaban la acción de abrir cortinas para el ingreso de la luz en una habitación oscura dejando expuesto un mundo lleno de posibilidades, caminos para descubrir y dar sentido a aquellos acontecimientos que parecían sin solución; permitió una validación sobre mi quehacer y su impacto desde otra perspectiva a una comunidad que requería principalmente de unas bases y declaraciones generales para comenzar unos procesos de transformación, definición propia contextual y apropiación de su identidad.

Empiezo entonces, a establecerme conceptualmente para dar fundamento a la propuesta y la sensibilización inicial. Dos puntos claves desde este marco para la presente investigación: el primero, es el currículo, y con él, sus componentes los cuales he definido en cuatro ítems: el contexto, los enfoques, los niveles de concreción y las comunidades académicas. El segundo, el enfoque en capacidades humanas y competencias, y para su definición, las capacidades humanas desde Nussbaum y las competencias desde Sergio Tobón, finalizando con unas conclusiones a modo de proposición que iluminan la adopción de este enfoque.

3.2.1. ¿Qué es el currículo?

Cuando hice el rastreo de este concepto afloraron multiplicidad de definiciones, y con cada una, asuntos clave que ayudaron a sustentar y darle sentido a este ejercicio investigativo. Para iniciar esta definición, abordo a Lawrence Stenhouse y Gimeno Sacristán, con sus reflexiones sobre la vida de la escuela y el papel del currículo en ella, continúo con Kemiss y Lundgren quienes vinculan esa escuela con la sociedad, y finalmente, presento a Mario Díaz, teórico colombiano, que permite concepciones curriculares de forma contextual en América Latina.

Stenhouse (1993), pedagogo británico que trató de promover un papel activo del maestro en la investigación educativa y desarrollo curricular, define el currículo como el conjunto de experiencias planificadas, proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir, en el mejor grado, los objetivos de aprendizaje, según sus capacidades; el mismo autor, menciona que este currículo vincula en la escuela unos conocimientos, una tradición social, artes, leyes y otros asuntos que se deben tener presentes para la formación de un ciudadano.

La definición más conocida es en la que concibe al currículo como la “tentativa de comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo de tal forma que permanezca abierto a la educación crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (1998, p. 29). Con esta definición, vincula a un maestro crítico e investigador, con principios y prácticas en las que asume un papel propositivo, reflexivo, que es capaz de replantear o fortalecer dando sentido a lo definido.

Propone, además, que el currículo es un ámbito de interacción donde se entrecruzan procesos, agentes y ámbitos diversos que, en un verdadero y complejo proceso social, dan significado práctico y real al mismo. Sólo en el marco de todas esas interacciones podemos llegar a captar su valor real, por lo que es imprescindible un enfoque procesual¹³ para entender la dinámica que presenta un currículo en concreto, inexistente al margen de las circunstancias contextuales que lo moldean; aquí, lo que se requiere es un marco conceptual apropiado que dé razón a la realidad.

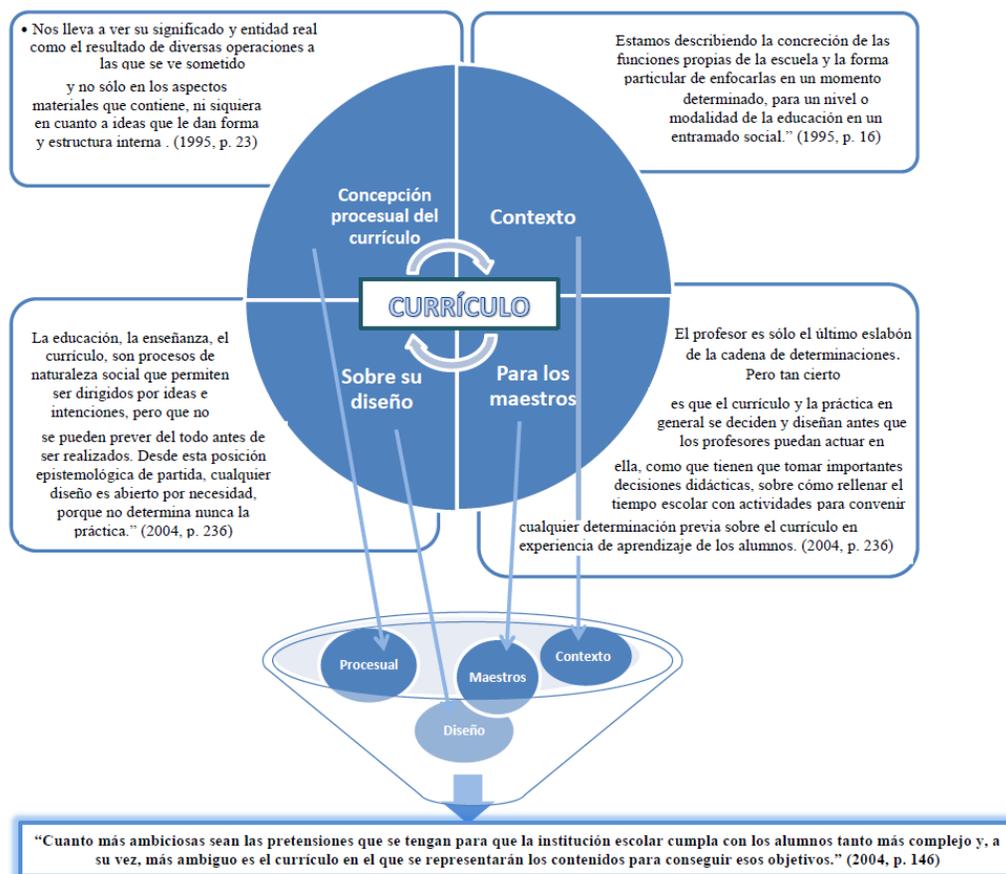
¹³ Para Stenhouse, este enfoque parte de que el conocimiento tiene una estructura que incluye procedimientos, conceptos y criterios, permitiendo una selección para ejemplificar lo más importante de los elementos estructurales. Relaciona tres elementos básicos: el respeto a la naturaleza del conocimiento y a su metodología, la toma en consideración del proceso de aprendizaje y el enfoque coherente con el proceso de enseñanza con los dos puntos anteriores. Para ampliar ver el texto: Investigación y desarrollo del currículo (1998)

Continuando la definición de currículo, en el libro “Comprender y transformar la enseñanza”, del pedagogo español, Gimeno Sacristán, presenta el concepto de currículo como “formas de concepción” que toma significados en diferentes contextos y vertientes, como diría él mismo:

El curriculum significa cosas diversas para personas y para corrientes de pensamientos diferentes. Pero se puede entrever una cierta línea directriz importante a señalar aquí: la evolución del tratamiento de los problemas curriculares conduce a ir ensanchando los significados que comprende para plasmar lo que se pretende en la educación (proyecto), cómo organizarlo dentro de la escuela (organización, desarrollo), pero también para reflejar mejor los fenómenos curriculares tal como ocurren realmente en la enseñanza (práctica) que se realiza en las condiciones reales (2002, p. 147).

Reflexionar sobre lo que hacemos, y comprender las prácticas de los demás, entendiendo la forma de asunción curricular, entender qué es lo trazado, y al mismo tiempo las características que se presentan, el desarrollo, y por supuesto la práctica, hacen parte de los aspectos relevantes para verificar la correspondencia con el planteamiento inicial que puede verse transformado al enfrentarlo a la realidad. Tanto Stenhouse, como Sacristán, plantean las intenciones iniciales curriculares y luego la “realidad”.

Cuando Sacristán (2002) propone visualizar el currículo como “proceso”, su transformación incluiría unas líneas específicas de comprensión desde lo que se prescribe y regula, lo que diseña para los profesores y estudiantes, lo que se evalúa, organiza y finalmente, el currículo en acción. Entender esto permite encontrar lo idealizado, lo existente y en últimas, un posible camino para una propuesta de transformación. He aquí otras reflexiones curriculares críticas de sustento, propuestas por el autor y que alentaron esta investigación:



Propuesta crítica sobre el currículo, Sacristán (1995) (2002). Construcción propia a partir de rastreo tórico

Figura 1.

Por otra parte, para relacionar el currículo con la sociedad, presento inicialmente a Kemmis (1993), para quien el currículum escolar, como otros aspectos de la vida social, está formado y modelado ideológicamente. Así, las formas dominantes del currículum escolar reflejan las formas ideológicas dominantes de la sociedad. La vida y el trabajo de las escuelas puede caracterizarse en los mismos términos que la vida y el trabajo de la sociedad general: cientifistas, burocráticos y técnicos-instrumentales.

La propuesta del autor la relaciono con la de Lundgren (1992) quien indica que el currículo es una selección de contenidos y fines para la reproducción social, o sea, una selección de qué conocimiento y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación,

una organización del conocimiento y las destrezas; una indicación de métodos relativos sobre cómo han de enseñarse los contenidos seleccionados.

Por tanto, un currículo incluye un conjunto de principios sobre cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas. Su desarrollo conceptual se enmarca en una comprensión paulatina y procesual de un acto educativo, donde se entrecruzan los saberes, habilidades y metodologías desde una óptica de organización y donde intervienen varios agentes, cada uno con un rol específico dentro del acto educativo.

Finalmente, para cerrar definiciones sobre “el currículo”, presento al autor Mario Díaz, quien encamina su reflexión hacia el reconocimiento del currículo en América Latina, con planteamientos desde la realidad, y disyuntivas críticas que abren caminos examinadores y reflexivos ante cualquier propuesta curricular. Aunque la propuesta de este teórico se encamina hacia el currículo de la educación superior, puede ser adaptada de forma general para ampliar un concepto de “currículo” en latino américa y las grandes tensiones que subyacen en este contexto.

En su artículo de revista “Currículum: debates actuales. Trazos desde América Latina”, el colombiano nombra ideas para los equipos de transformación o debates curriculares en América latina, asegurando que “son varias las razones para pensar que la universidad latinoamericana no es el campo de producción de teoría curricular, sino de adaptación, y recontextualización de demandas contextuales expresadas en el crecimiento permanente de programas de formación” (Díaz, 2013, p. 22.). Entre las razones están:

1. En las Universidades se hace currículo sin una teoría curricular pues, más que teoría, lo que existe es una retórica curricular.

2. Es posible que exista un discurso crítico sobre el currículo, y éste no va más allá de verse como un sistema transmisor cultural.
3. En tercer lugar, las permanentes recontextualizaciones del currículo en relación con el que requerido por la formación, han desplazado los discursos centrados en contenidos derivados de las disciplinas a contenidos centrados en competencias intra, inter y transcontextuales, relacionadas con saber, saber hacer y saber ser o, de manera más general saber cómo (cómo saber, cómo hacer, cómo ser).

Así mismo, menciona que el currículo en muchas instituciones se define como un sistema estratégico y no conceptual para la toma de decisiones generales sobre el mismo currículo. Así define Díaz (2013):

La existencia de un cuerpo académico proveniente, fundamentalmente, de campos disciplinarios y profesionales, con poca capacitación pedagógica y curricular hace más precaria la orientación de la formación, la cual se realiza a partir de principios y criterios curriculares disímiles y en algunas ocasiones autárquicos. Desde este punto de vista resulta muy difícil hacer una comparación entre procedimientos y resultados formativos puesto que los procedimientos se escinden entre las prácticas pedagógicas expresadas en documentos institucionales y las prácticas pedagógicas cotidianas de los profesores (p. 24).

3.2.2. Componentes de un diseño curricular

Desarrollo a continuación, unos componentes relevantes para tener presente en un diseño curricular; su definición surge de la necesidad de encontrar fundamentos conceptuales y epistemológicos para consolidar la propuesta de un diseño curricular que respondiera a las necesidades de la comunidad, con reflexión y construcción de todos los actores de la comunidad educativa. El contexto, enfoques, niveles de concreción y las

comunidades académicas, hacen parte de los cuatro componentes que he propuesto para cerrar la primera parte de este capítulo.

3.2.2.1. El contexto

Propongo iniciar comprensiones de este primer componente, con Kemmis (1993); teórico que dedicó sus estudios a reencarnar la historia misma del currículo para alcanzar visiones objetivas que llevaran a la crítica y apropiación de una propuesta que incluyera la reflexión propia de lo que antes se “reproducía”¹⁴ técnicamente, y tiempo después, entró en auge la crítica, lo práctico, las reflexiones propias sobre la realidad del quehacer pedagógico. Al respecto el autor menciona:

Sin una comprensión de las tradiciones que han conformado la práctica actual, es dudoso que un profesor pueda exigir mantener valores educativos. Y sin una comprensión histórica del desarrollo de la educación contemporánea y de los valores que la modelan, los profesores se ven privados de uno de los recursos más poderosos para cambiarla (1993, p. 142.)

Dando sustento precisamente a las teorías críticas, cuando me acerqué a la propuesta de Sacristán (2002) encontrando un discurso sobre el maestro como actor fundamental en el diseño curricular, pues él acerca el contexto a la propuesta y a los posibles ajustes que respondan a las características propias de la comunidad.

En el texto “Currículum una reflexión sobre la práctica” este autor plantea la importancia de una definición de un currículo para las instituciones velando porque se

¹⁴ Para ampliar comprensiones sobre la propuesta del autor donde explica el sentido de salir de la “teoría de la reproducción” y el pensamiento técnico a través de la historia, leer texto: “El currículo más allá de la teoría de la reproducción”. Por medio de esta monografía, Kemmis (1993) desarrolla la propuesta a partir de la elaboración teórica técnica, práctica, crítica de la investigación educativa.

concreten funciones propias y la forma particular de enfocarlas –contextualmente- en un momento histórico y social determinado o una modalidad de la educación. Al igual que Kemmis (1993), hace énfasis en el contexto histórico, la relación entre los principios y la aplicación de los mismos, y la posibilidad entenderlo desde agentes sociales, elementos técnicos, alumnos, profesores, una opción históricamente configurada en los ámbitos político, social y escolar.

Otro autor que se refiere al currículo y la relevancia del contexto en él, es Stenhouse (1998), quien presenta líneas para tener presentes desde su propuesta de investigación y desarrollo del currículo. Lo que el autor sugiere, es que cualquier transformación curricular implica observar primero ese contexto interno, para luego “entrar” en nuevas definiciones, sin importar cargar por tiempo con ese “lastre” de quienes no se proponen ser parte de la innovación, porque de seguro con el tiempo y los argumentos con sentido, ingresarán a la nueva dinámica. Por otra parte, hace mención a la “cultura” como uno de los temas fundantes en la comprensión curricular:

Dentro del concepto de cultura podemos incluir la idea de una multiplicidad de tradiciones que es pública en el sentido que podemos aprenderla participando en los grupos que la comparten. Tal cultura es transmitida, aprendida y compartida y, a través del desarrollo del lenguaje, fundamenta tanto la comunicación entre miembros como el pensamiento por parte de individuos. En cierto modo, la cultura es un artículo de consumo intelectual del que se ocupan las escuelas y del que extraen el contenido de la educación (1998, p.34)

Así, se ve la historia versus la innovación, la cultura y la prescripción, tres columnas vertebrales planteadas por el autor en el momento de hacer definiciones curriculares y que requieren de la comunidad académica para su configuración.

3.2.2.2. Enfoques

Los enfoques curriculares es el segundo factor que propongo de los componentes del diseño curricular. Entre todos los rastreos, he tomado como referencia a Guerra, J. (2006): Proyecto Formación de Directivos Docentes en Antioquia, quien en su investigación presentó una visión sistémica de un diseño curricular en la gestión educativa, pretendiendo brindar a los directivos docentes de la Secretaría de Educación de Antioquia, la posibilidad de profundizar la reflexión sobre el currículo en las comunidades. Los siguientes son los enfoques propuestos y sus definiciones, los cuales permitieron de una u otra forma definir una estructura y comprender la función de un enfoque dentro del currículo:

Enfoque	Definición
<u>Académico</u>	Es una propuesta que define las disciplinas académicas como el principal instrumento para las personas que se encuentran dentro del proceso de formación educativa. Su medio para alcanzar la meta es transmitir contenidos por parte de docentes hacia los estudiantes. Su visión es tradicional y su evaluación es cuantitativa en términos de medición de los contenidos adquiridos por los estudiantes.
<u>Eficiencia Social</u>	La propuesta está enmarcada en la respuesta a la satisfacción de la “sociedad”, proyectando el proceso educativo hacia la formación de un individuo que responda a las necesidades de la misma. Su evaluación es enmarcada en el estímulo-respuesta y su aprendizaje se camina hacia experiencias que conducen a las conductas deseadas.
<u>Centrado En El Estudiante</u>	Su definición está enfocada en el educando y lo que él es por naturaleza propia. Se orienta hacia los intereses de los estudiantes y dirime diciendo que es un sujeto capaz de su propio crecimiento educativo y de allí se sustentan las particularidades curriculares. Tiene presente la formación integral respetando las particularidades de los estudiantes. El maestro crea ambientes educativos que propicien la investigación la exploración y el aprendizaje; la organización del aprendizaje depende del individuo en formación. La evaluación es cualitativa, emitiendo un juicio y describiendo la satisfacción de intereses y necesidades.
Reconstrucción Social o Problemático	Define que la sociedad está en crisis de manera constante y entonces la formación educativa se orienta a suplir las necesidades que surgen de la misma crisis. Considera que el individuo en formación está influido por factores culturales y ello la propuesta surge de un problema del entorno permitiendo la flexibilidad y posibles modificaciones en la ejecución.
Sistémico	El precursor de mayor referencia es Gimeno Sacristán quien ha definido su propuesta desde la teoría de los sistemas. Esta teoría asume la educación como un sistema social que vela por la formación integral de las personas.
Procesual	Propuesto por Lawrence Stenhouse, teórico que propone al maestro como investigador con el fin de mostrar congruencia entre la teoría y la práctica educativa con el fin de las definiciones curriculares institucionales estén abiertas a la discusión crítica para llevarlas nuevamente a la práctica.

Alternativo	Reflexiona sobre una propuesta alternativa que reconoce la formación integral definida a través del PEI con necesidades específicas del contexto. Concibe el currículo como un proceso de construcción-investigación constante. El maestro se caracteriza por ser un investigador y la práctica pedagógica es integral, pertinente y horizontalizada. La evaluación es permanente y la participación comunitaria permite bases sólidas al proyecto y legitimidad.
Por Competencias	Define la reflexión sobre la estructuración, desarrollo, control y evaluación de un proceso educativo. Define una teoría que da cuenta de la naturaleza, estructural conceptual, de las relaciones entre los componentes del sistema educativo encaminando sus ideales hacia un currículo conceptual y teórico que tienen reflexiones y acciones conceptuales y teóricas con sentido y significado para todos los actores del acto educativo.

* Construcción basada en las definiciones del documento “Proyecto Formación de Directivos Docentes en Antioquia. Proceso de diseño curricular” Guerra, J. (2006).

3.2.2.3. Niveles de concreción curricular

El diseño curricular implica una mirada deductiva, que permita identificar sus cordilleras más robustas para apalancarse posteriormente en sus matices más particulares y finalmente que surja la propuesta con unos componentes del diseño curricular.

La propuesta de Zabalza (2000) señala el diseño de un currículo que va más allá de propósitos u orientaciones metodológicas; se acerca a la comprensión de un currículo que argumenta y expone motivos políticos, doctrinales, técnicos y opciones asumidas. Los niveles de concreción “macro, meso, micro” ingresan a ser parte de un sistema por su interrelación y cada uno contiene asuntos específicos curriculares. El nivel macro, señala documentos generales de la institución y estos mismos regidos por lineamientos de ámbito contextual; presenta elementos como el PEI, modelo pedagógico, plan de mejoramiento, el sistema institucional de evaluación, manual de convivencia. El meso currículo tiene los programas de área y asignatura. El micro currículo contiene los planes de clase o aula y los proyectos de aula.

Pertinente mencionar aquí el planteamiento de Zabalza (2000) sobre la relación y comprensión de dichos niveles:

En resumen, en lo que quería insistir en este punto es en que la denominación adoptada de «niveles de concreción» ha de ser expandida conceptualmente de manera que queden remarcadas las dos funciones curriculares que integra:

La concreción de las previsiones y supuestos generales a otros más concretos y específicos; y la adaptación de las previsiones y decisiones adoptadas en niveles superiores (y fundamentalmente en aquellos que constituyen el Programa) a las situaciones concretas en que se van a aplicar (p.15).

El currículo en estos términos se define de manera integrada con una propuesta formativa coherente y con sentido que define el camino que recorren los sujetos a lo largo de su escolaridad y su experiencia se ve plasmada por un enfoque institucional que tiene continuidad a través de los diversos niveles de desarrollo curricular. Permite al mismo tiempo, tener un currículo que se prescribe en construcción colectiva y se ejecuta de manera dinámica, pues es permitido en estos términos concebir las necesidades, la realidad, las demandas e intereses de la comunidad.

Relaciono los anteriores niveles de concreción con las partes o aspectos que proponen Stenhouse y Sacristán que, aunque no son llamados por ellos de la misma forma, creo que su propuesta se acerca al definir y clasificar desde aspectos generales hasta aspectos específicos.

Clasificación de Stenhouse (1998):

A. En cuanto al proyecto	1) Principios para la selección del contenido.	¿Qué es lo que debe aprenderse y enseñarse?
	2) Principios para el desarrollo de una estrategia de enseñanza	¿Cómo debe aprenderse y enseñarse?
	3) Principios acerca de la adopción de las decisiones relativas a la secuencia.	
	4) Principios a base de los cuales diagnosticar los puntos fuertes y los débiles de los estudiantes considerados.	Diferenciar los principios generales 1, 2 y 3 antes señalados, a fin de ajustarse a los casos individuales

B. En cuanto al estudio empírico	1) Principios a base de los cuales estudiar y evaluar el progreso de los estudiantes.	
	2) Principios a base de los cuales estudiar y evaluar el progreso de los profesores.	
	3) Orientación en cuanto a la posibilidad de llevar a cabo el currículo en diferentes situaciones escolares en contextos relativos a los alumnos.	Medios ambientes y situaciones escolares, contextos relativos a alumnos, medios ambientes y situaciones de grupo entre los alumnos.
	4) Información de la variabilidad de efectos en diferentes contextos y sobre diversos alumnos y comprender las causas de la variación.	
C. En relación con la justificación	Una formulación de la intención o la finalidad del Currículo que sea susceptible de examen crítico.	

*Construcción propia basada en definiciones de Stenhouse (1998) investigación y desarrollo del currículo (pag.30)

Gimeno Sacristán (1995) presenta la reflexión sobre los niveles de concreción del currículo así:

Currículo Prescrito	Existe algún tipo de orientación anticipada. Son mínimos y actúan de referencia en la ordenación del sistema curricular. Sirven de punto de partida para la elaboración de materiales, mecanismos de control entre otros aspectos importantes.
Currículo presentado a los profesores	Medios elaborados por diferentes instancias que suelen traducir a los profesores el significado del currículo prescrito.
Currículo moldeado por los profesores	El profesor es un “traductor” que interviene en configurar los significados de las propuestas curriculares. La planeación que elaboran los docentes en un ejemplo claro de esta traducción.
Currículo en Acción	Es la práctica real guiada por los esquemas teóricos prácticos del profesor. Se evidencia el significado real de lo que son las propuestas curriculares.
Currículo realizado	Como consecuencia de la práctica se producen efectos complejos que se reflejan en los estudiantes pero también en los profesores, e incluso se proyectan en el entorno social y familiar.
Currículo Evaluado	A través de éste se refuerza un significado concreto en la práctica de lo que es realmente.

*Construcción propia a partir de texto “El currículo una reflexión sobre la práctica” Sacristán, Gimeno (1995, p. 117-126)

Creo que, en últimas, esta es una tensión que deberíamos tener presente todos desde la definición tanto de Stenhouse, Sacristán y de Zabalza. En todo caso, lo más importante hacer una definición o un boceto inicial, que mínimamente acerque a la comunidad en general a las intenciones formativas y las consideraciones sobre el enfoque.

3.2.2.4. Comunidades Académicas

Expongo tres definiciones teóricas sobre las comunidades académicas que han iluminado este ejercicio investigativo:

- Primero, para Stenhouse (1998), lo que estoy nombrando como comunidad académica, también significa: comunicación, investigación, conversaciones argumentadas, apropiación de principios metodológicos, retroalimentación de las propuestas, construcción un vocabulario común y una sintaxis de los fundamentos epistémicos, para que los maestros propongan nuevos conceptos y nuevas teorías.
- En segundo lugar, Sacristán expone las comunidades académicas como centros escolares”, definiéndolos como “un espacio de decisión que tiene que establecer medidas concretas para desarrollar un proyecto educativo a través del perfeccionamiento de los profesores, los medios para su desarrollo, siendo dinamizadores de la investigación en la acción, etc. (cfr. 2002, p. 305)
- En tercer lugar, Burton Clark (1997), sociólogo norteamericano, presenta esta comprensión desde lo que él llama “comunidades científicas”, que son organizaciones del trabajo académico que tienen las características propias de las instituciones educativas y los rasgos propios de la disciplina que usan teorías y metodologías para diferentes ejercicios de investigación.

Todo lo anterior, permite los agrupamientos, tareas de los integrantes de la comunidad, y legitimar el saber; así lo explica:

Las personas y los grupos actúan en su nombre, y los paquetes de conocimiento están modelados por los modos en que están compuestos y controlados los grupos educativos. Al evolucionar las instituciones educativas, las personas y los grupos desarrollan categorías de conocimiento, determinando así la existencia y la

legitimidad de ciertos tipos de saber. También definen las categorías de individuos que tendrán el privilegio de poseer esos cuerpos de conocimiento y de ejercer la autoridad que otorga dicha propiedad. Las estructuras educativas, son, en efecto una teoría del conocimiento en el sentido de que contribuyen a definir lo que en un período determinado se considera como saber legítimo. (1997, p. 53-54).

Lo que pretendo reforzar con la idea del conocimiento en las comunidades académicas, es que permite un tipo de encuentro con sentido “con un otro” que, aunque sea diferente a mis concepciones, ideales y comprensiones epistemológicas, me ayuda a encontrar otro camino como par, para alcanzar una propuesta que beneficie la comunidad en general.

Por otro lado, la consolidación de comunidades académicas permite el agrupamiento de docentes como pares; un par que complementa y que no se opaca por un saber específico, un rol asignado o un campo de acción que se diferencia por un nivel. Esto, por la realidad en los establecimientos educativos donde los docentes pueden apropiarse de argumentos “vacíos”, destructores, basados en un área por su intensidad o su complejidad, o por la comunidad que atiende dependiendo de su ubicación en grados superiores o inferiores.

Bajo la perspectiva del mismo autor: “cualquiera sea la combinación de sectores y niveles dentro de las instituciones y los sectores, y las jerarquías entre las mismas, la estructura prevaleciente define los problemas de control y condiciona los debates sobre cuestiones tan cruciales como la continuidad y la reforma” (1991, p. 111).

La educación y sus realidades curriculares, estarán condicionadas a transformaciones marcadas por cualquier tipo de influencia contextual; las comunidades académicas toman sentido por el conocimiento, el reconocimiento del otro, la experiencia

investigativa y la fundamentación conceptual que permiten apertura y proposición durante los momentos de transiciones.

Habiendo expuesto los componentes de un diseño curricular, a continuación, presento el rastreo conceptual sobre capacidades humanas y competencias, conceptualización necesaria para la apropiación del enfoque propuesto en esta investigación.

3.2.3. Enfoque en capacidades humanas desde Martha Nussbaum

La comprensión y el significado de capacidad humana está directamente relacionado con el concepto de “desarrollo humano”, el cual ubica al ser humano como centro de los procesos sociales, políticos, económicos, religiosos y culturales; esto acaece, como consecuencia directa de los efectos generados por la situación vivida en la segunda guerra mundial (1939-1945), donde el mundo se ve abocado a redireccionar su rumbo y tomar medidas radicales en pro de la humanización de todos sus procesos, vínculos y transformaciones.

Es en este contexto, se presenta la firma de la carta de las Naciones Unidas que declara la fe en los derechos humanos fundamentales¹⁵; y para ello, esta misma organización crea una serie de proyectos, programas y estrategias que buscan concretar sus postulados sobre el bienestar humano, surgiendo así, en 1966 el llamado PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) que en 1990 presenta su primer informe sobre la importancia del desarrollo y capacidades humanas con el fin de que el progreso y bienestar en cada uno de

¹⁵ A partir de esta época acontecen varios hechos que promulgan los derechos humanos y es el sistema de Naciones Unidas quien desde los años 50 establecen los primeros programas y debates sobre el desarrollo y la cooperación internacional: Tratados, Declaraciones sobre la vida digna, la conformación de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura) la OMS (Organización Mundial de la Salud).

los estados trascendiera del utilitarismo y la visión económica que dejaba de lado una mirada integral e integradora de la supervivencia y la calidad de vida.

El economista indio, Amartya Sen, fue llamado para ayudar a construir el primer informe sobre desarrollo humano emitido por el PNUD. Con un equipo de académicos diseñaron la estrategia de informe que se emite cada año desde 1990, así es definido el índice: “la medición del desarrollo humano debe centrarse en tres elementos esenciales de la vida humana: longevidad, conocimientos y niveles decentes de vida” (PNUD, 1990. p.36). La longevidad incluye la esperanza de vida al nacer e involucra el valor de la vida prolongada. Los conocimientos son referidos al alfabetismo, una calidad de educación y la posibilidad de vincularse al reconocimiento de los derechos humanos, finalmente los niveles de vida decentes están relacionados con el empleo, el acceso a bienes, servicios básicos y los recursos materiales para tener una vida digna.

Sen, entonces, desde sus primeras contribuciones en los años 70 sobre el índice de medición del desarrollo humano, y su aporte al primer informe del PNUD, comienza a desarrollar una teoría basada en la justicia, las capacidades humanas, la libertad, la economía entre otros aspectos, para cuestionar el modo de medir el desarrollo humano que se hacía en términos utilitarios y económicos. Como Sen, surgen otros autores, entre ellos Martha Nussbaum, filósofa estadounidense quien retoma asuntos de su propuesta, como las capacidades humanas, la vida digna, entre otros. Aunque más adelante expongo de forma detallada la propuesta de Nussbaum, pues es uno de los referentes teóricos para esta investigación, deseo resaltar algunos puntos de encuentro entre estos dos teóricos con el fin de fundamentar y comprender de forma más profunda la formación con un enfoque basado en capacidades humanas.

La educación es concebida por ambas propuestas, como una de las capacidades humanas de mayor importancia, en términos de que ésta permite acceder a otras

capacidades humanas y al reconocimiento de aquello que no está en funcionamiento en su propia vida. Es descrita también como el modo de acceder a otras realidades y de verificar sí en su propia vida se da el cumplimiento de los derechos humanos fundamentales. Así es expuesta la educación por Nussbaum (2016b) cuando se refiere a la formación basada en el ideal de ser un “ciudadano del mundo”:

[...] es el ideal de un ciudadano cuya lealtad principal es para con los seres humanos de todo el mundo, y cuyas otras lealtades, nacionales, locales y de grupos diversos se consideran claramente secundarias [...] sin importar cómo ordenemos nuestras lealtades, siempre deberíamos estar seguros de reconocer el valor de vida humana en cualquier lugar que se manifieste, y de vernos a nosotros mismos como ligados por capacidades y problemas humanos comunes con las personas que se hallan a gran distancia de nosotros (p. 28).

Su idea no dista de la Sen (2003), que vincula a la educación como uno de los fundamentos claves para la medición del desarrollo humano, al señalar:

Si bien la prosperidad económica y la situación demográfica favorable fomentan el bienestar y la libertad de una sociedad, no es menos cierto que mayor educación, prevención y atención sanitaria y otros factores similares afectan las auténticas libertades que disfruta la población. Estos 'avances sociales' deben considerarse como parte del 'desarrollo', puesto que proporcionan una existencia más prolongada, libre y fructífera, además de que estimulan la productividad o el crecimiento económico (p. 90).

La propuesta educativa desde el enfoque en capacidades humanas de Nussbaum ha sido desarrollada proponiendo unas líneas, focos, conceptos y contenidos aplicables a la realidad concreta, por ejemplo, el respeto a la diferencia, la igualdad de género, la libertad de conciencia, la compasión, entre otros. (Cfr. “Crear capacidades” 2012). Aun así, creo que su propuesta puede complementarse con la de Sen, en términos de entender el sentido y

la validez histórica, epistemológica y contextual en el ámbito mundial en la formación en capacidades humanas y su estrecho vínculo con el desarrollo humano.

Y es que las capacidades humanas es un concepto común para sus propuestas. La definición, comprensión, argumentos y funcionamiento van en la misma línea del desarrollo humano y la vida humana digna. Sin embargo, la diferencia más marcada por mencionar aquí es el ejercicio que hace Nussbaum (2012) de ofrecer una lista de capacidades como el umbral mínimo necesario para que las personas tengan una vida digna. En estos dos puntos ella misma expone las diferencias así: “Sen no emplea un umbral ni una lista específica de capacidades, aun cuando es evidente que piensa en algunas capacidades ocupan un lugar particularmente central. Tampoco hace un uso teórico primordial del concepto de dignidad humana, si bien reconoce sin duda su importancia” (p. 39)

Quiero indicar que no es motivo de esta investigación hacer una comparación detallada y exhaustiva de las propuestas de estos dos autores, pero el rastreo general me brindó la posibilidad de comprender más ampliamente el enfoque en capacidades humanas y su importancia en el mundo para la apropiación de la apuesta de Martha Nussbaum, quien es el referente en capacidades humanas. Por esta razón, continuaré la reflexión de este enfoque atendiendo el despliegue que la filósofa plantea, comprendiendo que parte de su raíz epistemológica se estructuró y se generó en el seno de la disquisición proyectada por Sen.

Comienzo diciendo que, para Nussbaum (2012), formar en capacidades implica preguntarse ¿Qué es capaz de hacer y de ser esta persona? Y de qué manera el contexto puede aportar a que esas capacidades entren en acción o en “funcionamiento”¹⁶ velando

¹⁶ Para Nussbaum, un funcionamiento es la realización activa de una o más capacidades.

porque cada persona tenga la posibilidad de elegir y actuar. Así, una de las tareas que corresponde a la sociedad que quiera promover las capacidades es velar para que se desarrollen capacidades internas, por ejemplo, a través de la educación, para luego permitir que esas capacidades internas puedan entrar a ser capacidades combinadas a partir de la generación de condiciones sociales, políticas y económicas.

Las capacidades están directamente relacionadas con la comprensión de la dignidad humana, que es definido por la autora como “conación activa”, elemento que se refiere a los anhelos, sueños, y todo aquello que está dentro de una persona y merece ser valorado y reconocido; por eso es necesario contar siempre con el ideal del otro:

Todo el mundo tiene en su interior algo infinitamente valioso, algo que exige respeto de todos nosotros, y algo respecto de lo cual todos somos básicamente iguales [...] en nuestra época esta concepción se ha extendido aún más. Sean cuales fueren nuestras concepciones religiosas o no religiosas nos inclinamos a pensar que todo ser humano posee facultades morales o espirituales y que esas facultades, llamémoslas “conciencia” o el “alma” o “dignidad humana”, merecen respeto allí donde se encuentren (2009, p. 62)

Concebir la idea de que cada uno es valioso, y en virtud de esto fundamentar nuestro actuar y la forma de tratar a los demás, es en lo que se basa la propuesta, cimentada en el respeto y el entendimiento: fuera de mi propia vida, existen otras en lugares cercanos y lejanos, con otras formas de instituirse como sociedad, establecer relaciones, comprender los derechos, afinidades religiosas, educativas, equidad en los recursos, entre otros aspectos que nos hacen más humanos. Así, para tener una asunción de tener una “vida digna” la autora propone unas capacidades “centrales” que socialmente definen el bienestar o no de una persona.

Capacidad	Definición
Vida.	Poder vivir hasta el término una vida humana de duración normal; no morir de forma prematura, o antes de que la propia vida se vea reducida que no merezca la pena vivirla.
Salud Física.	Poder mantener una buena salud, incluyendo la salud reproductiva; recibir una alimentación adecuada; disponer de un lugar apropiado para vivir.
Integridad física.	Poder desplazarse libremente de un lugar a otro; estar protegidos d los ataques violentos, incluidas las agresiones sexuales y la violencia doméstica; disponer de oportunidades para la satisfacción sexual y para la elección en cuestiones reproductivas.
Sentidos, imaginación y pensamiento.	Poder utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento, y hacerlo de un modo “verdaderamente humano”, un modo formado y cultivado por una educación adecuada que incluya (aunque ni mucho menos esté limitada) la alfabetización y la formación matemática y científica básica. Poder usar la imaginación y el pensamiento para la experimentación y la producción de obras y actos religiosos, literarios, musicales o de índole parecida, según la propia elección. Poder usar utilizar la propia mente en condiciones protegidas por las garantías de libertad de expresión política y artística, y por la libertad de práctica religiosa de buscar el sentido último de la vida a la propia manera. Poder disfrutar de experiencias placenteras y de evitar el dolor no beneficioso.
Emociones.	Poder sentir apego por cosas y personas externas a nosotras y nosotros mismos; poder amar a quienes nos aman y se preocupan por nosotros, y sentir duelo por su ausencia; en general, poder amar, apenarse, sentir añoranza, gratitud e indignación justificada. Que no se malogre el desarrollo emocional por culpa del miedo y la ansiedad. (Defender esta capacidad significa defender, a su vez, ciertas formas de asociación humana que pueden demostrarse cruciales en su desarrollo de aquella.)
Razón Práctica.	Poder formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida. (Esta capacidad entraña la protección de la libertad de conciencia y de la observancia religiosa.)
Afiliación.	a. Poder vivir con y para los demás, de reconocer y mostrar interés por otros seres humanos, participar de formas diversas de interacción social; ser capaces de imaginar la situación de otro u otra; (Proteger esta capacidad significa proteger instituciones que constituyan y nutren tales formas de afiliación, así como proteger la libertad de reunión y de expresión política) b. Disponer de las bases sociales necesarias para que no sintamos humillación y sí respeto por nosotros mismos; que no se nos trate como seres dignos de igual valía que los demás. Esto supone introducir disposiciones que combatan la discriminación por razón, raza, sexo, orientación sexual, etnia, casta, religión u origen nacional
Otras especies.	Poder vivir una relación próxima y respetuosa con los animales, las plantas y el mundo natural.
Juego.	Poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.
Control sobre el propio entorno.	a. Político. Poder participar de forma efectiva en decisiones políticas que gobiernan nuestra vida; tener el derecho de participación política, de protección de la libertad de expresión y de asociación. b. Material. Poder poseer propiedades (tanto muebles como inmuebles), ostentar derechos de propiedad en igualdad de condiciones con las demás personas; tener derecho a buscar trabajo en un plano de igualdad con los demás; estar protegidos legalmente frente a registros de detenciones que no cuenten con la debida autorización judicial. En el entorno laboral, ser capaces de trabajar como seres humanos, ejerciendo la razón práctica y manteniendo relaciones valiosas y positivas de reconocimiento mutuo con otros trabajadores y trabajadoras.

*Construcción propia a partir del texto “Crear Capacidades”, Nussbaum (2012) p. 53-55

Las capacidades centrales se sustentan mutuamente entre sí en múltiples sentidos, y dos de ellas son: afiliación y la razón práctica, que orientan y transversalizan las demás, puesto que su cometido relacional y su expedita practicidad del bien acontece de forma generosa en todas las demás capacidades; es decir, todo acontecimiento humano y su desarrollo requiere de ejercicios de misericordia que reconozcan la individualidad y los distintos contextos.

La lista también permite reconocer de forma más concreta la declaración del enfoque en capacidades y cómo puede verse aplicado a la concepción del desarrollo humano. Ahora, para la comprensión epistemológica de la definición de capacidades y su diferenciación, la autora propone tres concepciones claves sobre las ellas: capacidades básicas, internas, y combinadas.

Las capacidades básicas son facultades innatas de la persona que hacen posible su posterior desarrollo y formación; son rasgos y aptitudes entrenadas y desarrolladas, en muchos casos con el entorno social, económico, político, por ejemplo, una habilidad política aprendida, una habilidad para una manualidad, entre otras. Las capacidades internas, corresponden a los estados de la persona que no son fijos, sino fluidos y dinámicos: estados de la personalidad, estados de salud, forma física, capacidades intelectuales. Finalmente, las capacidades combinadas se definen como la suma de las capacidades internas y las condiciones sociales/políticas/económicas en las que puede elegirse realmente el funcionamiento de aquellas; no es posible conceptualmente imaginar una sociedad que produzca capacidades combinadas sin que antes produzca capacidades internas. (Cfr. Nussbaum, 2012, p. 41-43)

Resalto aquí la idea de formar en capacidades humanas y las implicaciones que tiene adoptar este enfoque, el papel de la educación como formadora en capacidades, y, al mismo tiempo, la relevancia de velar por-que éstas entren en funcionamiento no solo en la

sociedad, sino también dentro de la misma escuela, para propiciar ambientes que tengan congruencia en la concepción del individuo, el reconocimiento de sus capacidades y unos ambientes que le permitan elegir, actuar y ser evaluados de esta misma forma.

A medida que nos acercamos a la comprensión del enfoque en capacidades humanas, se va introduciendo la formación y acepción en un lenguaje de igualdad: velar, cuidar al otro, dignificar, humanizar. Las capacidades, entonces, pueden ser promovidas o incluso “cultivadas” como Nussbaum (2016b) refiere; se clasifican, se ponen en acción, entran en funcionamiento, se recrean ambientes, se amplía la mirada a contextos externos y se antepone la idea de la libertad que tenga cada individuo para elegir y actuar. Lo que hace la autora a través de sus escritos es dar algunas características según el campo de implementación sobre cómo puede ser entendido y adoptado el enfoque. Estas son algunas de ellas¹⁷:

- Es evaluativo y ético desde el principio. Se pregunta qué cosas, de entre las muchas para las que los seres humanos pueden desarrollar una capacidad de desempeño, aquellas que una sociedad con un mínimo aceptable de justicia se esforzará por nutrir y apoyar.
- Se centra en la protección de ámbitos de la libertad, tan cruciales, que su supresión hace que la vida no sea humanamente digna.
- Está comprometido por las cualidades de autodefinición de las personas. Cada persona es merecedora del mismo respeto y consideración, incluso aunque no siempre tengan esa opinión de sí mismas.
- Recibe también el nombre de enfoque del desarrollo humano o enfoque de la capacidad o de las capacidades. En el enfoque se habla en plural porque son múltiples los elementos de la calidad de vida de las personas. Se acerca a la evaluación de la calidad de vida.

¹⁷ Las características son propuestas según las comprensiones de las lecturas de los textos abordados.

- El enfoque en capacidades se aparta de toda una tradición economicista de la vida que mide el valor real de un conjunto de opciones en función del mejor uso que se pueda hacer de ellas. Las opciones son aquí libertades y la libertad tiene un valor intrínseco.
- Parte de la idea, e insiste en que las capacidades a las que tienen derecho todos los ciudadanos son muchas, no una sola, y que son oportunidades para actuar, no sólo cantidades de recursos.

Al referirse al campo educativo específicamente, el enfoque es llamado por la autora como “el cultivo de la humanidad”, y su propuesta expone cómo sería el ideal de un ciudadano formado con el enfoque en capacidades humanas, que se fundamenta en la existencia de unas cualidades innatas que en la escuela se cultivan y se nombran como básicas, para luego recrear diferentes dinámicas educativas que les permiten entrar en funcionamiento. La formación aquí propende por el cuidado de sí mismo y del otro, el respeto por la dignidad humana, concebir una educación que esté proyectada con situaciones globales que requieren de nuestra intervención. Así lo propone Nussbaum (2016b):

Debemos construir una educación liberal que no sólo sea socrática, insistiendo para ello en el pensamiento crítico y el argumento respetuoso, sino también pluralista, lo que requiere educar en el entendimiento de las historias y las contribuciones de los grupos con quienes interactuamos [...] Si no podemos enseñar a nuestros estudiantes todo lo que necesitan saber para ser buenos ciudadanos, podemos al menos mostrarles lo que no saben y cómo informarse. (p. 321).

Tanto para la formación de los maestros como para la tarea sustantiva de estructurar los diseños curriculares, lo anterior invita al reconocimiento de la vida humana en cualquier ámbito, de hecho, una propuesta global que implique conocer problemas humanos de otras personas y, en reconocimiento a ello, despertar en el individuo la crítica, la compasión, la acción fundamentada en la ayuda del otro, el respeto por la multiculturalidad. Reconocer

otras realidades y prestar más atención a la propia región e historia porque es allí, sobre todo, donde es necesaria la actuación del individuo, la cual implica la reflexión a partir de sus propias tradiciones, como también de una mirada universal expresada en el arte, la cultura, el deporte, las múltiples redes sociales, que finalmente están directamente relacionados con él mismo.

Por otro lado, la propuesta educativa basada en capacidades propone tres asuntos relevantes en términos de formación humana: la autocrítica socrática, la ciudadanía del mundo y la imaginación narrativa. En primera instancia, nos encontramos con la autocrítica o autoreflexión socrática, como es llamada por Nussbaum (2016), quien invita a una formación que lleve a cuestionar constantemente al individuo. Una educación que pregunte por las tradiciones propias, por las principales falencias y cómo afectan sus actuaciones a los demás.

En segunda instancia, señala Nussbaum (2016b) en torno a la formación humana: “Debemos educar a las personas que puedan desempeñarse como ciudadanos del mundo con sensibilidad y capacidad de comprensión” (p. 77). La formación de un ciudadano del mundo que se conecte con los problemas que tienen las personas del mismo contexto y aquellas que viven a kilómetros de distancia. La propuesta consiste en formar un ser “intérprete y empático” (Cfr. 2016b) con otros contextos y otras realidades, de modo que a medida que vaya avanzando el proceso educativo el individuo aprenda sobre varios puntos de vista, adquiera un juicio crítico, piense en el otro, se conciba como un individuo que pertenece a un grupo y que es conocedor de la existencia de otros tantos grupos en el mundo que tienen tradiciones totalmente diferentes.

Esta globalización irrumpe para bien o para mal en cualquier acervo individualista; hoy somos ciudadanos del mundo e incluso tenemos una identidad terrenal, como lo indica Morin (2000): “este planeta necesita un pensamiento policéntrico capaz de apuntar a un universalismo no abstracto sino consciente de la unidad-diversidad de la condición humana;

un pensamiento policéntrico alimentado de las culturas del mundo” (p. 50); esto significa que el otro, no importando su cultura, religión y política, afecta mi vida como yo afecto la de él. Entendiéndose que nos acercamos a un mismo eje de comprensión: el sublimar la condición humana por encima de cualquier otro argumento.

En tercera instancia, lo que ha sido llamado como “imaginación narrativa” es la última propuesta educativa en el enfoque en capacidades humanas. Pero, ¿a qué se refiere específicamente? Esta propuesta vincula a los maestros de cualquier nivel de formación académica para aprovechar asuntos tan sencillos, pero tan constantes en la formación, como lo son los cuentos, las historias, las obras literarias, las obras teatrales. La invitación es para que, a través de las artes, se vincule al individuo en formación primero con otras realidades y segundo con la recreación de actuaciones propias que requieren ir más allá de la ira, el odio y la exclusión.

La imaginación narrativa permite acceder al reconocimiento de sí mismo, por ejemplo, la esperanza, el miedo, la frustración; también la dignidad, la perseverancia y la rectitud. Permite también la compasión, requiere que el individuo piense que esa otra persona podría ser él mismo, lo que impulsaría a pensar el nivel propio de vulnerabilidad y las implicaciones del trato que se reciba de los demás; así nos acerca Nussbaum (2016b) a esta reflexión:

La educación superior debería desarrollar en el estudiante la conciencia de la importancia de la literatura en muchas formas. Pero como la literatura desempeña un papel vital en la educación orientada a formar ciudadanos del mundo, tiene sentido preguntar de qué manera puede cumplir con esta función, y de la mejor forma posible; qué tipos de obras literarias y qué formas de enseñarlas debería fomentar nuestras instituciones académicas para promover una visión informada y receptiva del otro, de quien es diferente a uno. Cuando formulamos esta pregunta, descubrimos que las metas de la ciudadanía universal se difunden mejor por medio

de una educación literaria que agrega nuevas obras al muy conocido “canon” de la literatura occidental, y que trata los textos corrientes dentro de un espíritu liberante y crítico (p.121).

Hago un grato reconocimiento a esta línea que propone Nussbaum como el tercer aspecto para quienes forman con el enfoque en capacidades humanas; la propuesta reta al colectivo de maestros a hacer más conscientes los ejercicios literarios con los estudiantes en términos de su elección. La oportunidad para preguntarse por un texto, qué capacidades le permite desarrollar al estudiante, si está vinculado con otras realidades del mundo, o si permite la afinidad y la razón práctica con las vivencias allí plasmadas. Da sentido a la lectura de los primeros grados, a los grados superiores y al mismo tiempo rescata la tradición de las historias contadas por los padres a los hijos, las obras de teatro, la poesía, el canto y los cuentos infantiles.

Las tres líneas que propone la Nussbaum (2016b) para el cultivo de la humanidad son : la autorreflexión, la ciudadanía del mundo, y la imaginación narrativa; sin embargo, hay otros temas que la autora expone con especial atención y que no sólo tienen que ver con la educación, sino que también están relacionados con la vida digna, como la libertad de género, el papel de las mujeres en el mundo, la justicia, la inclusión, la libertad de conciencia, las emociones políticas, la exclusión, la igualdad, la compasión, entre otros que menciono como un abrebocas e invitación a conocer más la propuesta y llenar de sentido el enfoque.

3.2.4. Enfoque de Competencias, desde Sergio Tobón

Sergio Tobón es otro referente teórico para el enfoque curricular de la UPB sobre las competencias; formar en competencias para él implica la visión de un ser humano de manera integral, y se refiere a esto como la formación de un ser que tiene sentido de vida,

una vivencia espiritual holística, una dimensión artística y una comprensión de la trascendencia¹⁸ que transforme su ser personal y sus relaciones con los demás.

La competencia, entonces, puede ser entendida como una actuación integral de la persona para trascender sólo un perfil “competitivo”. Surge la definición exclusiva de competencia para el campo educativo, que dista de la mirada empresarial, la cual centra su atención en procedimientos y saberes en torno a desarrollos meramente instrumentales; por tal motivo, el autor reconoce el origen de la expresión, pero la traspolo sustantivamente al campo educativo desde una mirada humana, integral y formativa; al respecto, la define así:

Toda competencia se articula en torno al saber ser compuesto con actitudes y valores, el saber hacer que implica actuar en la realidad con las habilidades procedimentales necesarias y el saber conocer, que consiste en comprender y argumentar lo que se hace y se debe hacer. El saber convivir se integra el saber ser porque se basa en actitudes y valores y estas facilita tanto la gestión curricular como la gestión del talento humano (2010, p. 100).

Lo anterior implica que en el acto educativo se conciba la competencia de forma global y como parte de las dimensiones del individuo; no sólo requiere de procedimientos y saberes, sino de actitudes, propuestas, argumentos y análisis según la situación que se recree y para la cual se está enfocando la competencia. Las habilidades aquí mencionadas son definidas como el fundamento para la formación del individuo, puesto que con ellas actúa integralmente a través de las competencias; hacen parte de la construcción del pensamiento complejo¹⁹ que invita a tener actuaciones ante diferentes situaciones de la vida

¹⁸ Trascendencia: Véase lo transcendental desde su propia raíz: Trans (ir de un lugar a otro) scendere (escalar subir) Por tal motivo emplearé, de manera recurrente esta expresión cuando sea necesario. Ahora bien, respetaré las citas textuales planteadas por los demás teóricos.

¹⁹ Propuesta de formación que imprime un sello de autoreflexión de las prácticas y las decisiones; implica observar el contexto en el que se desenvuelve, detenerse en las actuaciones y en la dinámica del sistema del mundo. Implica tener herramientas mentales y cognitivas para entretrejer los saberes, contextualizar el conocimiento, integrar las partes a un todo y hacer propuestas disímiles que acepten lo inesperado, la

personal, social y ambiental, con idoneidad y compromiso ético. Estas son las habilidades propuestas por el autor:

Habilidad	Descripción	Ejemplos
Habilidad metacognitiva	Consiste en reflexionar sobre la propia actuación ante actividades y problemas, y mejorar la actuación a partir de dicha reflexión. Es una habilidad fundamental en toda competencia.	Un estudiante que reflexiona sobre las causas de su bajo desempeño en el estudio y mejora a partir de ello mediante acciones concretas, como por ejemplo más atención en clase, repaso de notas, elaboración de mapas con síntesis de conocimiento.
Habilidad dialógica	Consiste en buscar completar ideas, enfoques, teorías, metodologías y puntos de vista diferentes u opuestos para actual de forma más integral, crear e innovar.	Un profesional de ciencias sociales que ante el problema de la violencia busca múltiples estrategias para afrontarlo y luego articula dichas estrategias entre sí buscando que se complementen, para generar un mayor impacto.
Habilidad de metanoia	Es abordar los objetos, los procesos y las acciones en la realidad desde dos o más perspectivas diferentes, para tener mayor impacto en lo que se busca, así como también para crear e innovar. Esto posibilita, además, que las actuaciones sean flexibles.	Un docente que ante la necesidad de mejorar su asignatura de matemáticas busca cómo favorecer el aprendizaje indagando nuevas estrategias tales como el aprendizaje basado en problemas, el método del aprendizaje experiencial de Kolb y el trabajo con mapas, a partir de las cuales desarrolla una ruta formativa innovadora.
Habilidad hologramática	Consiste en buscar que cada cosa que se realice tenga como tal la estructura del todo del cual hace parte. En este sentido, cuando se aplica esta habilidad cada parte contiene dentro de sí la estructura del todo que la contiene.	Esta habilidad se ejemplifica cuando un docente en su asignatura (PARTE) tiene en cuenta el modelo educativo institucional (TODO).
Habilidad autoorganizaci ón	Es construir procesos que tengan una estructura fuerte que posibilite su evolución y mejoramiento continuo en el marco de relaciones cambiantes del entorno.	Por ejemplo, un empresario que crea una empresa con una sólida dirección estratégica, la cual hace que la empresa esté en continuo crecimiento, evolución y mejora, a través de relaciones cambiantes con otras empresas y la sociedad, asumiendo nuevos requerimientos del contexto y llegando a nuevos escenarios. En este sentido, la empresa se organiza desde un elemento autónomo: su dirección estratégica, la cual es clave en su evolución y mejora continua.

*Tomado de Libro Formación integral por competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. 4ta edición. Ed. ECOE ediciones, 2016 (P. 33,34)

La competencia es, pues, la puesta en acción de los conocimientos por medio de las habilidades localizadas en diferentes situaciones. Dista de la propuesta de tener sólo conceptos para memorizarlos sin que con ello se desvirtúe su importancia en los procesos

incertidumbre, aquello que no se espera en una situación cualquiera. Para ampliar esta propuesta ver Tobón (2016) Formación integral y competencias.

cognitivos del estudiante; mejor, se busca valorar la memoria como un ejercicio mental que permite análisis, relaciones, críticas y vínculos de distintos tipos de pensamiento. Los conocimientos son valederos en la escuela si están constantemente en acción o si son un complemento aplicable desde una proyección social y ética en su actuar. Así refiere Tobón (2016) de forma más específica:

Es diferente poseer conocimientos en torno a un determinado asunto que saber actuar. Esto último implica un proceso en el cual se realizan acciones con un determinado fin, de manera flexible y oportuna, teniendo en cuenta el contexto. La actuación apunta también a modificar y a transformar el contexto, y no solo a adaptarse a este o comprenderlo. Este es un punto esencial en toda propuesta de formación de competencias, con el objetivo de apuntar al tejido del crecimiento humano, de la sociedad y del desarrollo económico (p. 99).

Pero, de fondo, surgen dos inquietudes: ¿cómo se define la resolución de problemas? Y ¿cómo definir el saber hacer en contexto? En primer lugar, refiero que la resolución de los problemas no depende únicamente de aplicar un algoritmo lógico, realizar las operaciones establecidas y llegar a un resultado. Tampoco depende del grado de aprendizaje, nociones conceptuales o categorías de una disciplina específica, sino de la forma como sean significadas, comprendidas y abordadas en un contexto.

Los problemas no sólo acontecen en la escuela con las áreas que me los proponen imaginariamente; los problemas surgen en el día a día, en una situación familiar, personal, en mi formación académica, en la convivencia, en la búsqueda de aquello que deseo alcanzar. Surgen conmigo cuando defino y me apersono de teorías y luego surgen otras que me contradicen. Los problemas surgen para beneficio de sí mismo, para entender el contexto en el que me desenvuelvo, y también para ayudar al otro, para construir en grupo social, para actuar y ayudar a otros y cimentar redes humanas y sociales. Requiere de lectura contextual, análisis crítico, creatividad, compasión, y el entendimiento de que están

ahí no como un impedimento sino como un medio, y requiere de acciones que harían que una situación se transforme. Nos habla así Tobón (2016) al respecto del sentido de los problemas:

- Los problemas pueden referirse a situaciones negativas del contexto que hay que superar o también pueden ser retos de mejorar, crear e innovar.
- Los problemas pueden ser actividades que en su propio desempeño impliquen algún reto de mejora.
- El abordaje de los problemas no es una competencia más sino un componente esencial de toda competencia. (Cfr. p.101)

En segundo lugar, adherido al problema se encuentra el contexto. El problema debe ser situado para poder solucionar a través de la competencia y cumplir con la comprensión de los cinco pilares que propone la UNESCO en su informe de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1998), tomado de “La Educación encierra un tesoro”: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser, aprender a transformarse uno mismo y a la sociedad”, que finalmente nos permite ver a la persona humana desde su ser, hacer y saber, es decir, desde una formación integral donde interesa fundamentalmente el imperativo de ocuparse de sí.

El ocuparse de sí refiere a una revisión exhaustiva del contexto, pues es allí donde acontece la vida, sus proyecciones, los retos y las formas de asumirse desde la individualidad; es aquí donde el campo de las competencias es reconocido para que sea posible comprenderlo, y por supuesto transformarlo; ese actuar contextual y esa transformación humana implica la identificación de las situaciones problema, que requieren actuaciones integrales, cruzadas por la motivación y el alcance de un objetivo que se logra con base en sus propias capacidades y su inmersión en la vida social (saber ser), asumiendo la comprensión de un contexto y la identificación de problemas por resolver (saber

conocer) y finalmente articulando las acciones mediadas por procedimientos, técnicas y estrategias (saber hacer).

Es así, que surgen las “situaciones problema”. Un problema en un contexto es un problema en situación que requiere de nuestra actuación y que no necesariamente motiva un asunto para recuperar porque se actuó de forma negativa. Una situación problema expresa una actuación para que exista una mejora o cualificación valorativa de aquello que nadie ha identificado y que requiere de mi acción. Cuando nombro una “situación” problema es porque nos encontramos en un “locus” y en un “situs”, esto significa, que estamos colocados entre la realidad y al mismo tiempo enfrentados a ella (cfr. Zubiri, 1986. p. 11), lo que significa que no estamos aislados del mundo y sus efectos, como tampoco somos espectadores de las situaciones y de los problemas; por ello, tenemos tres grandes tareas frente a esta manera de asumir una situación problema: reconocer el contexto, afrontar la realidad de manera honesta y objetiva, transformar aquello que puede ser mejorado y transformado en esta resolución.

Sin duda alguna, el contexto genera posibilidades o demanda resistencias para cada uno de nosotros, lo que implica nuevas formas de aprender todo el tiempo e innovadoras estrategias humanas para sostenernos, mejorarnos y consolidarnos en el medio en el que nos movemos; ante esta consideración del contexto, es importante para mi investigación asumir sus distintas comprensiones y dimensiones, así:

- Contextos disciplinares: hacen referencia al conjunto móvil de conceptos, teorías, historia epistemológica, ámbitos y ejes articuladores, reglas de acción y procedimientos específicos que corresponden a un área determinada.
- Contextos transdisciplinarios: son tejidos de conocimiento contruidos por la integración y la articulación de diversos saberes (académicos y particulares).

- Contextos personales: se refieren a la vida interna de cada ser humano, a su realización personal y a su forma particular de comprender y actuar en el mundo dentro del entretendido sociocultural.
- Contextos socioeconómicos: están dados por dinámicas culturales, sociales y económicas en las cuales está inmersa la persona.
- Contexto ambiental: es el ambiente ecológico en el cual vive la persona.

(Tobón, 2016, p.102)

El contexto así propuesto se clasifica en unas dimensiones que responden al actuar integral del ser humano, y la comprensión de las situaciones problema que se presenten ya sea desde una disciplina refiriéndose a lo “epistémico” específicamente sobre los saberes, procedimientos, integración de saberes, y por otra parte, en-torno al “ser”, su vida, las circunstancias, las actuaciones, las decisiones personales; la actuación social, los aportes a las dinámicas propias de la cultura existente y el cuidado de los demás; por tal motivo: “entre más poderosa está la inteligencia general más grande es su facultad para tratar problemas especiales” (Morin, 2000, p. 32)

La “situación problema” y su ubicación en uno o varios de estos contextos implica que se le conciba como una oportunidad, aquello que pone en acción lo que ha venido estructurando epistemológicamente o aprehendiendo²⁰ la riqueza cultural y social a través del tiempo; tener conciencia sobre las respuestas, recobrar los caminos ya recorridos sobre otras situaciones similares, seleccionar aquello que posiblemente sea útil para deconstruir aquello que contiene un fundamento sólido, y hacer un análisis profundo para su comprensión y transformación.

²⁰ Aprehensión: Es tomar sobre sí la realidad humana, social, cultural. Es abrazar estructuralmente una transformación antropológica a partir de las comprensiones de la vida y sus múltiples proyecciones.

Todo lo expuesto anteriormente sobre la formación en competencias y sus bases epistemológicas, junto con otras ampliaciones de lo que implica esta formación, lo recoge Tobón (2016) en lo que define como: “Enfoque Socioformativo”. En este camino se permite la apropiación y reflexión de la formación en competencias, la formación humana integral y la preparación de las personas con idoneidad en diversos contextos, a partir de la formación en un pensamiento complejo que visualiza un ser humano con diversas dimensiones para fortalecer y cultivar la humanidad, con el fin de solucionar problemas.

Estas son algunas características del enfoque expuestas en sus textos:

- Las competencias no son el fin último.
- No está dirigido sólo hacia el aprendizaje.
- No considera la ética como una competencia sino como la esencia de las competencias.
- Considera la educación como un proceso sistémico de corresponsabilidad entre la persona y el entorno social, cultural, económico y ambiental.
- Concibe al ser humano en su integralidad y evolución.
- Implica orientar el trabajo con proyectos, los cuales son el medio ideal para abordar la formación humana integral, y no sólo el aprendizaje.
- Propone un ejercicio de autonomía que permita la formación de personas capaces de pensar por sí mismas, con base en unas metas y unas finalidades dentro de un marco de proyecto de vida.
- Da prioridad al contexto para comprenderlo, analizarlo y transformarlo a través de competencias con una responsabilidad consigo mismos y con los demás.
- Propone la formación de unas habilidades que permiten al individuo un compromiso ético, el aprendizaje enfocado a la responsabilidad social, la asunción de un pensamiento que se puede articular a cualquier tipo de situación pues no está estructurado bajo el orden y la secuencia lógica.
- Invita a tomar conciencia de nuestro ser y de nuestra biografía, haciendo una introspección en el espíritu acerca de las raíces del modo de pensar simple y la manera como abordamos las situaciones cotidianas de este. Mirar hacia nuestro interior y

determinar las tendencias que poseemos hacia el individualismo y la rivalidad con otros seres humanos, para reconocernos en ella y poder incluso contrastarla.

- Encamina al abordaje del proceso educativo observándonos siempre a nosotros mismos, con el fin de detectar reduccionismos y superarlos; de esta manera formaremos un espíritu en continuo combate vital por la búsqueda de la lucidez y así estaremos en condiciones de sembrar esta semilla en nuestros estudiantes.
- Invita a instaurar en la mente la capacidad de convivencia con las diferentes ideas, comprendiendo su naturaleza y abordándolas desde la autocrítica, integrando su naturaleza, integrando diferentes perspectivas para evitar caer en el idealismo, en la racionalización y en la simpleza. Esto nos ayuda a detectar cuándo nos mentimos a nosotros mismos y cuándo falseamos la realidad para ajustarla a nuestros deseos.

CAPÍTULO IV DISEÑO METODOLÓGICO

4.1. ¿CÓMO LLEVÉ A CABO ESTA INVESTIGACIÓN?

Debo expresar que el alcance de este proceso de indagación lo realicé a partir de una metodología cualitativa desde un enfoque crítico social y precisé de una investigación hermenéutica y reflexiva²¹; señalo de esta manera, una interpretación amplia, situada y progresiva en la medida de los hallazgos, donde también existen relaciones de semejanza y diferencia, inferencias, deducciones, síntesis, entre otros. Por tanto, surgieron estrategias como: las lecturas comparativas, relaciones comprensivas y diferenciales, profundizaciones en antecedentes que permitan ir descubriendo la historia, los impactos sociales, los testimonios y evidencias particulares y comunitarias sobre la vida del Colegio y su desarrollo.

Preciso que cuando se presenta un enfoque crítico social, hay una búsqueda emancipadora, entendida como liberación de dominios técnicos e instrumentales, siendo esta la conquista más preciada en esta apuesta investigativa, la cual orientó todo el propósito de mi tesis e iluminó todo el camino metodológico.

²¹ Habermas en su texto Conocimiento e interés. Madrid: Taurus, 1982. p.p. 194. 201, precisa de estos grandes intereses en la investigación e indica: La investigación empírico analítica es la continuación sistemática de un proceso de aprendizaje acumulativo. La investigación hermenéutica aporta una forma metódica a un proceso de comprensión entre individuos (y de autocomprensión) establecido a un nivel precientífico en el nexo de tradición que constituyen las interacciones simbólicamente mediadas[...]. Podemos decir que sigue un interés cognoscitivo emancipatorio que tiene como meta la realización de la reflexión como tal²¹. Para mi caso, la investigación hermenéutica y emancipatoria (reflexión) acompañarán el proceso de indagación.

Ahora bien, la metodología se cruzó con el método: investigación acción participativa, que tiene por objetivos, señala Contreras (2002, p. 10): • Promover la producción colectiva del conocimiento rompiendo el monopolio del saber y la información, permitiendo que ambos se transformen en patrimonio de los grupos postergados. • Promover el análisis colectivo en el ordenamiento de la información y en la utilización que de ella puede hacerse. • Promover el análisis crítico utilizando la información ordenada y clasificada a fin de determinar las raíces y causas de los problemas, y las vías de solución para los mismos. • Establecer relaciones entre los problemas individuales y colectivos, funcionales y estructurales, como parte de la búsqueda de soluciones colectivas a los problemas enfrentados.

De lo anterior surge entonces la comprensión de que el investigador se ubica en el plano de los investigados desde un mismo nivel, y la comunidad es, entonces, no solamente un objeto de investigación sino un sujeto protagonista de todo los hallazgos y alcances; fue fundamental asumir este asunto, puesto que un planteamiento de un diseño curricular para un colegio no puede ser el interés de unos cuantos que tienen la fuerza administrativa para hacerlo, sino más bien, y sobre todo, debe ser la configuración de una apuesta colectiva, donde todos hagan parte (estudiantes, familias, docentes, administrativos, comunidad en general) y se sientan involucrados estructuralmente en su planeación, ejecución y evaluación.

Además de un proceso de investigación propiamente, éste debe constituirse en un instrumento de acción para la comunidad, señala el mismo Contreras (2012, p. 11) al hablar de la población: plantea que ella misma tiene suficiente capacidad para definir sus problemas y necesidades, posee potencialidades (saberes, recursos humanos e intelectuales, etc.) para la decisión y ejecución, encaminadas a su propio desarrollo; así mismo, cualquier acción exógena (intervención, investigación, organización) que persiga el desarrollo de una comunidad o grupo social debe suscitar la activa participación de la

comunidad en el proceso mismo, de lo contrario no puede tener garantía de éxito, y lo anterior implica impulsar la participación dinámica de las poblaciones desde un proceso de confrontación crítica y constructiva de la comunidad con los resultados de la investigación.

Menciono, también, que este trabajo investigativo partió de una hermenéutica de la historia del Colegio de la UPB Marinilla, donde se adentró en un asunto reflexivo y se desarrolló a partir de una construcción participativa, donde la comunidad asumió un papel protagónico. Por tal razón, las fuentes primarias, los análisis, las distintas confrontaciones, las múltiples consideraciones comprensivas, surgieron del arrojo de una comunidad educativa capaz de nombrarse y transformarse.

De manera concreta, la metodología la desarrollé de la siguiente manera:

- La investigación fue un ejercicio que posibilitó involucrar a todos los miembros de la comunidad y una reflexión constante de las prácticas que permitieron el espacio propositivo de todos los agentes que serían los directivos, los maestros, las familias, los estudiantes.
- La información necesaria para la participación de todos y el acercamiento a la realidad la obtuve por medio de estrategias y técnicas de investigación como talleres, narrativas, grupos focales, análisis de documentos, observación participativa, entrevista etnográfica; además, se apoyó en información plasmada en actas, entre otras herramientas.
- La investigación se desarrolló por fases; se encontró en la primera con un momento de sensibilización y diagnóstico del estado actual del currículo, y allí unas acciones que permitieron reflexionar sobre la realidad que acontecía en el momento para abrir camino a las otras dos fases.
- En la segunda fase se dio el inicio de transformaciones y conocimientos entre el equipo de maestros y administrativos que permitieron identificar aquellas situaciones de atención inmediata y generar unas acciones que llevaron precisamente a unas

evoluciones que fueron identificadas y generaron nuevas problematizaciones para intervenir. En la fase final, se construyó colectivamente la propuesta del diseño curricular en clave del perfil del egresado y se realizó la socialización y la validación de los hallazgos.

Deseo ampliar en este espacio lo concerniente a la primera fase de sensibilización y diagnóstico, pues más adelante expongo las otras etapas con las construcciones realizadas:

La primera fase de esta investigación consistió en la sensibilización de cada agente, por medio de la observación de las situaciones y prácticas propias que se hubiesen establecido como resultado del problema expuesto, para luego generar acciones y reflexiones, con miras a la construcción del diseño curricular contextualizado de forma colectiva.

La sensibilización se dio de tal manera que, luego de las discusiones pedagógicas, se evidenciaron los adelantos al replantear su quehacer; el maestro de Marinilla inició una práctica más propositiva y sus argumentos comenzaron a ser expuestos a las personas de Medellín, con fundamentos pedagógicos; se expusieron las incidencias de las apuestas curriculares que no atendían a las necesidades e intereses de su comunidad en el contexto marinillo.

En cuanto al resto de los agentes, y con el fin de hacer la sensibilización colectiva, se realizaron discusiones desde el Consejo Académico, Comité de Rectoría, Comités de Maestros y Consejo de Padres²², para permitir la apropiación común y fundamentar

²² En estas discusiones pedagógicas y velando porque el diseño curricular se construyera de manera participativa, se incluyeron personas que lideran la parte administrativa tanto de Marinilla como de Medellín. Se expuso el diagnóstico y las consecuencias proponiendo posibles caminos de proyección y transformación de un currículo que estuviera trazado por aspectos como la pertinencia, el contexto, las necesidades, intereses, entre otros aspectos.

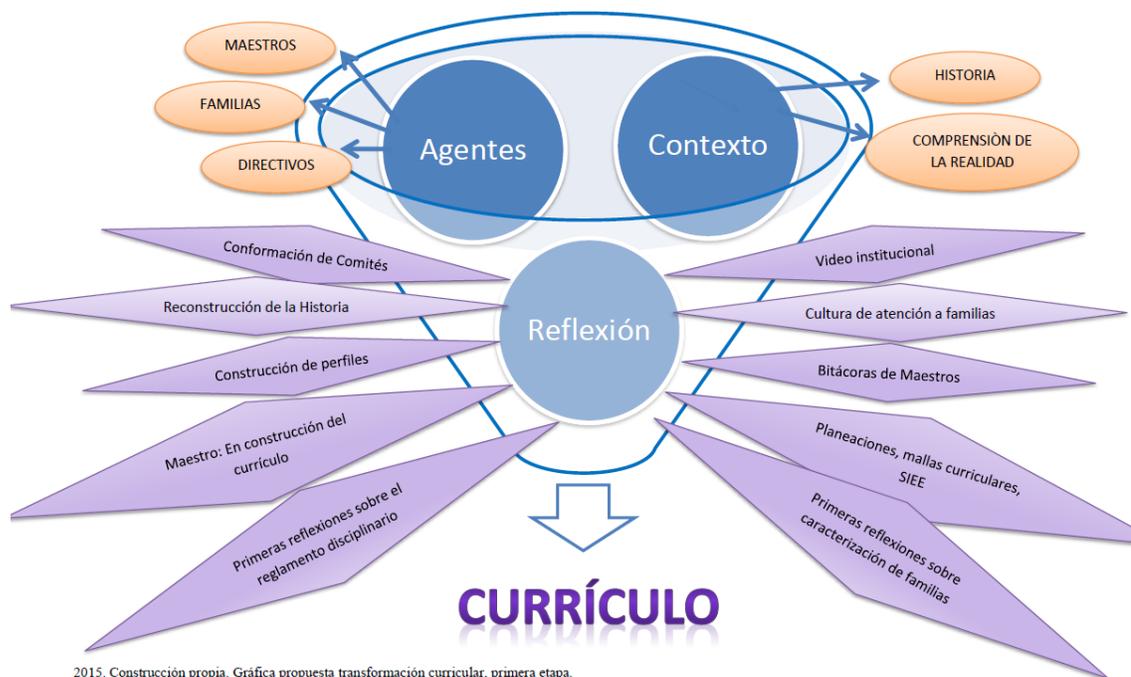
conceptualmente las razones por las cuales era necesaria su intervención en la elaboración de planes de estudio, la construcción de una propuesta formativa, la proyección de perfiles, en últimas: participar de un diseño curricular de manera activa y fundamentada con principios pedagógicos e interinstitucionales.

El resultado de toda la sensibilización permitió dilucidar líderes más conscientes de los procesos curriculares que se desean implementar en Marinilla, participación activa de la comunidad en las diferentes propuestas y decisiones, mayor presencia en los espacios de la escuela mediante el reconocimiento de características de la población, autonomía y carácter reflexivo de los maestros y administrativos. Así mismo, conformación de comités académicos²³ que piensen la estructura curricular de la Institución y propuestas que generen transformaciones, como la definición de un Sistema Institucional de Evaluación por parte del Consejo Académico, la reestructuración del Manual de Convivencia, la construcción de perfiles institucionales, la definición de un enfoque curricular, entre otros.

4.2. FASES (GRÁFICOS)

Para mayor comprensión de las fases, expongo los gráficos construidos y socializados como síntesis que recoge las intencionalidades de la investigación:

²³ En el primer semestre del año 2015 y a partir de esta investigación, se crean “comités académicos” conformados por los docentes de Marinilla. Estos comités se dedican a la reflexión sobre la proyección del currículo, proyectos institucionales, perfiles y fundamentación epistemológica de las áreas curriculares y de la Institución.



2015. Construcción propia. Gráfica propuesta transformación curricular, primera etapa.

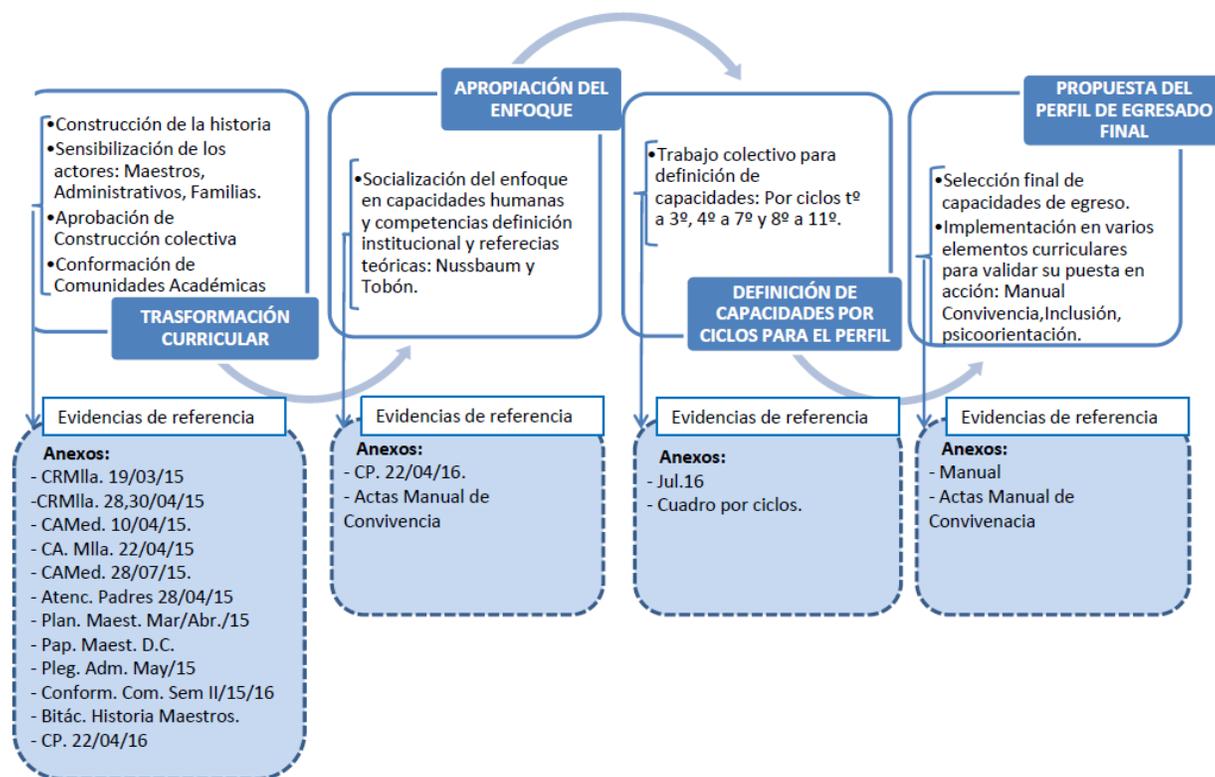
Figura 2.

El siguiente gráfico hizo parte de la segunda etapa y surgió luego de la lectura contextual y la sensibilización. En esta etapa se empezó a intervenir cada uno de los ciclos curriculares, mediante la identificación de los procesos actuales y la proyección de las metas a alcanzar. Allí mismo se identificaron otras consecuencias que surgieron por tener un currículo descontextualizado y se generaron nuevas acciones que redundaran en el beneficio de la comunidad y en la definición del diseño curricular.



2015. Construcción propia. Gráfica propuesta de intervención basada en educación integral, segunda etapa.

Finalmente, el siguiente gráfico representa las etapas para definición de perfil de egresado con el enfoque en capacidades humanas y competencias.



2016. Construcción propia. Etapas de la construcción del perfil en capacidades humanas y competencias

Figura 4.

CAPÍTULO V

HALLAZGOS

Fruto del anterior proceso, en el cual caminé reconstruyendo la historia, haciendo rastreo de otras investigaciones, fundamentándome conceptualmente con bases curriculares y del propio enfoque, presento este capítulo que contiene la esencia no sólo de lo hallado en el camino, sino también de las comprensiones surgidas en las paradas, en las idas y los regresos que acontecían por característica propia de la investigación - acción, y que paso a paso fueron aportando a este diseño curricular de manera participativa.

En este espacio presento la voz de la comunidad del Colegio UPB Marinilla y mi voz, fundamentada desde esta experiencia investigativa. A partir de los objetivos, inicio con la descripción de la manera como se construyó la comunidad académica de la UPB Marinilla y la propuesta de continuidad; luego, de acuerdo con el objetivo específico número dos, presento la definición de principios y perfiles para el ejercicio del diseño curricular en el Colegio UPB Marinilla bajo el enfoque de capacidades humanas y competencias, con algunos ejemplos de aplicación al enfoque, que he llamado acciones; y finalmente presento la propuesta de lineamientos curriculares específicos de las áreas para el currículo de la UPB Marinilla.

5.1. COMUNIDADES ACADÉMICAS

El presente capítulo está vinculado con el primer objetivo específico de la investigación, relacionado con la construcción de comunidades académicas para el diseño curricular contextualizado del Colegio UPB Marinilla. Inicialmente presento cómo surgió la propuesta de las comunidades, las tensiones presentadas antes de iniciar las sesiones y las intervenciones realizadas para darle sentido al trabajo que se realizaría.

En segundo lugar, describo cómo iniciaron su funcionamiento, los tropiezos presentados, los pasos y estrategias implementadas para llegar a las diferentes acciones que redundaron en transformaciones curriculares.

Como tercer y último lugar, presento la propuesta para conformar la comunidad académica en el Colegio de la UPB Marinilla, su sentido, la relevancia de encuentro entre pares, las dinámicas de encuentro y funcionamiento y las intervenciones que se pueden realizar en pro del trabajo educativo y curricular.

SURGIMIENTO DE LA COMUNIDAD ACADÉMICA

La construcción de la comunidad académica partió del reconocimiento de su importancia para las instituciones educativas y de lo que a través de ella se puede lograr, para gestionar un currículo de forma colectiva, vivida, aprovechando al máximo el potencial de los maestros, validando su palabra, experiencia, quehacer, y propiciando encuentros entre pares que redundaran en beneficio de toda la comunidad educativa.

Para esta investigación se definió la comunidad académica como la agrupación de integrantes de la comunidad educativa (maestros y equipo administrativo) que se encuentran con fines pedagógicos, investigativos, y que se interesan por debatir, tomar posición y proponer soluciones a los problemas propios de sus prácticas con el fin de aportar al diseño y la gestión curricular. Se encargan de hacer reflexiones sobre el quehacer del maestro, buscar fundamentos epistemológicos, educativos y pedagógicos a partir de lecturas académicas, construir

antecedentes investigativos y promover el establecimiento de trabajos colectivos, grupales y asociados, para beneficiar el desarrollo del currículo, los procesos de enseñanza y la formación investigativa.

La anterior definición invita puntualmente a un rol de maestro activo, partícipe, reflexivo y consciente de su encuentro con el otro. Así lo describe un maestro del Colegio, quien vivió este proceso de participación en comunidades académicas:

[...] me ha permitido explorar nuevos ámbitos laborales, compartir ideas con mis compañeros de trabajo, adquirir nuevas responsabilidades, pensar de manera más autónoma sobre los procesos de la institución e ir más allá con los resultados presentados. Me he sentido contenta y partícipe de los avances de la institución. Con las comunidades académicas se ha visto más organización en la institución y se ha comprometido más a los docentes con la misma. (Maestro 10, noviembre 28, 2016)

Las comunidades académicas permiten la construcción colectiva, el encuentro entre las intencionalidades administrativas y las intencionalidades del maestro. Además, los encuentros y las relaciones entre pares se establecen en términos profesionales, académicos, y en virtud de ello se fortalece el equipo, el respeto por el otro, la asimilación de un compañero que complementa su quehacer. En palabras de un maestro de la institución, las comunidades permiten:

[...] compartir, pensar, redireccionar, ajustar, proponer las diferentes actividades que se imparten desde las áreas de conocimiento, es aquí donde como pedagogos encontramos diferencias o similitudes en nuestro quehacer pedagógico y se llegan a una serie de acuerdos y procesos que deben ser claros y tener en cuenta en la enseñanza (sic) (Maestro 4, noviembre 28, 2016)

En el sentido de lo expresado anteriormente, los objetivos de la comunidad académica son:

- Iluminar la propia práctica pedagógica, pues es un espacio para que el maestro se encuentre con sus compañeros y fluyan argumentos con bases teóricas y reflexiones de la propia experiencia, lo que permite transformar y comprender su propio ejercicio docente.
- Conocer a profundidad los fundamentos epistemológicos de la propuesta curricular de la institución y comunicar aquellos aspectos que no son de amplia comprensión o no se reflejan en la realidad curricular.
- Ampliar la disertación conceptual, permitiendo alimentar el discurso con argumentos teóricos que profesionalizan su quehacer, posibilitando establecer otro tipo de discusiones con los diferentes agentes de la comunidad educativa.
- Dinamizar el rol del maestro, donde se muestra activo, permitiéndole que fluya su liderazgo, con agencia, autonomía y apertura al cambio.
- Trasladar la teoría a su propia labor, analizando sus prácticas e invitando a la transformación, la investigación y la innovación.
- Consolidar las relaciones entre los equipos de trabajo basándose en un establecimiento de vínculos respetuosos y de valoración por la palabra y la posición del otro.
- Enriquecer la lectura desde bases teóricas y conceptuales de aquellos maestros que no acceden a cualificación constante.
- Promover la discusión, el análisis y la apropiación del enfoque curricular de la institución, implementando acciones en niveles de concreción micro y meso.
- Transformar dinámicas propias de la institución, evitando la imposición y acciones desarticuladas.
- Motivar los avances en la definición e implementación de propuestas innovadoras o de reglamentación institucional.

Con base en el reconocimiento de lo que son las comunidades académicas y de las posibilidades que abren para el fortalecimiento de las instituciones, nos dedicamos a la tarea de conformar una comunidad académica que tuviera como integrantes a los maestros de toda la institución y a las personas que conformaban el equipo administrativo.

En la Institución ya se contaba con un espacio para reuniones generales, pero eran dedicadas a asuntos administrativos, de control o simplemente informativas, lo que generaba que las dinámicas, decisiones y reuniones se presentaran de forma jerárquica y vertical, lo que iba en desmedro de la labor del maestro al no validar su rol a través de su participación en las diferentes transformaciones que se estuviesen proponiendo.

Así que cuando propusimos la relevancia de un diseño curricular, y la importancia del papel de los maestros en este diseño, expusimos ante un comité de rectoría la necesidad de la participación y construcción colectiva, con el fin de que los encuentros fueran transformados en espacios para discusión y reflexión pedagógica. La aprobación fue concebida, pero requirió una sensibilización sobre las consecuencias de no tener un currículo definido y el reconocimiento de asuntos históricos que debían ser reconocidos para propiciar nuevas formas de relacionamiento.

Con la aprobación administrativa, inició el proceso de motivación a todo el equipo para que se unieran a la construcción y participación en comunidades académicas. La convocatoria inicial no fue sencilla, y las comunidades como tal no pudieron entrar en funcionamiento al instante, pues el equipo en ese momento no estaba habituado a discusiones académicas, a lecturas o discursos teóricos; además, había asuntos urgentes para intervenir con los maestros: eran ejecutores del currículo

en términos que recibían una planeación de su sede principal de Medellín; su labor pedagógica no era reconocida por ellos mismos ni por quienes lideraban el proyecto; las relaciones con los padres de familia habían sido distorsionadas; la relación entre pares no se establecía en términos profesionales.

La intervención inició con el trabajo sobre la construcción de planeaciones, y el rol del maestro como actor y no ejecutor del currículo, conformamos unos comités que abordaron lecturas sobre teóricos que sustentaran el tema; la situación inicial a intervenir fue identificada por los integrantes en discusiones. Algunos equipos conformados expresaron lo siguiente:

[...] el papel del maestro en la construcción del diseño curricular hasta el momento ha sido solamente ejecutor ... ha sido evaluador de los procesos (Equipo 1, julio 06 de 2015).

[...] de las mayores tensiones como maestros en la participación activa del currículo ha sido tener que ejecutar programas diseñados por otros, la falta de autonomía y falta de capacitación para poder hacer las cosas por nosotros mismos (Equipo 5, julio 06 de 2015).

Así, con la intervención iniciada, empezamos a plantear la necesidad de que los mismos maestros planearan. En un principio se encontraron tensiones, por ejemplo, que algunos maestros prefirieran la comodidad de seguir ejecutando la planeación de los compañeros de Medellín, o los líderes de las áreas no permitían que ellos tuvieran esa autonomía. En últimas, continuamos en pie con la propuesta alcanzando autonomía en la planeación. Para poder mediar con los líderes, construimos, un comunicado sobre la incidencia de este ejercicio en los procesos curriculares de la institución, con lo que se logró que ellos caminaran de la mano con nuestra comunidad para entender las propias realidades contextuales.

La construcción de planeaciones por parte de los maestros ayudó en la sensibilización en términos de apertura, reflexión, ajustes contextuales; también propició la identificación de necesidades conceptuales y exigencias académicas propias para los grupos de estudiantes. El diseño permitió más dominio sobre las áreas, implementación de nuevas metodologías, una exigencia académica con reconocimiento de las capacidades propias de los estudiantes y un nuevo diseño de planeación que se implementó de forma exclusiva para la propia Sede Marinilla, y luego fue implementado en Medellín. Uno de los maestros del Colegio expresó lo siguiente sobre el proceso autónomo de planeación:

[...] pensar la planeación desde el contexto y las necesidades de cada grupo es pensar en un verdadero ejercicio pedagógico, basado en los ritmos de aprendizaje, contextualización e intereses de los estudiantes... también permite organizar los temas, agregar, enriquecer con nuevas ideas. Como docentes fortalece el conocimiento y permite una constante retroalimentación del diario quehacer (Maestro 1, abril 08 de 2015).

Para intervenir el reconocimiento de la labor pedagógica del maestro y el establecimiento de otras formas de relación, propusimos la estrategia llamada “Bitácora”, la cual consistía en un libro que llevaba cada maestro con dos intenciones: escribir la historia de su labor pedagógica y registrar experiencias significativas. Como equipo nos comprometimos con la estrategia y la bitácora era socializada diariamente. Abrimos un espacio en el aula de docentes para las narrativas y las expusimos a los integrantes de la comunidad en una jornada pedagógica. La estrategia nos brindó posicionamiento, reconocimiento mutuo desde la experiencia y formas de educar, además permitió iniciar ejercicios escriturales.

Encontramos además otro factor incidente en la autonomía de los maestros: las relaciones establecidas con los padres de familia, las cuales eran en términos de exigencias, reclamos, falta de reconocimiento de su labor; aunque esto fue el fruto de un asunto histórico, éramos nosotros mismos quienes necesitábamos reivindicar nuestra labor y apropiarnos de rol como mediadores en la formación. El ejercicio hecho consistió en primer lugar en el reconocimiento de las dificultades presentadas, luego, en un proyecto que transmitió claridades de comunicación a las familias y finalmente en hacer seguimiento a los acontecimientos con realimentación mutua sobre la atención a casos²⁴.

El tiempo fue mostrando las transformaciones y las necesidades resultado de las anteriores intervenciones; surgió información sobre los asuntos urgentes para empezar a trabajar en las comunidades académicas próximas a iniciar sesiones y discusiones. De modo personal llevé un diario de campo donde iba registrando las transformaciones, las tensiones, los fundamentos teóricos relacionados con consecuencias surgidas, y éste me permitió una mirada reflexiva y atenta a los aconteceres y transformaciones surgidas propias de la investigación acción que estaba llevando a cabo.

Terminada la sensibilización, y para dar inicio a las sesiones de comunidades académicas, acordamos para los encuentros dos horas después de la jornada una vez a la semana, con fechas trazadas y metas definidas con informes por ciclos. Cuando concertamos cronograma, metas e informes, nombramos su importancia pues el tiempo existía y se realizaban encuentros, pero las intenciones finales no se veían plasmadas pues los tiempos eran dedicados a discusiones o indagaciones sobre el día

²⁴ Los vínculos con las familias en el tiempo se han venido estableciendo de forma diferente, los límites propuestos crearon resistencia, pero los días demostraron que era necesario para la transformación que la institución estaba teniendo.

a día de la escuela o asuntos administrativos. El haber tenido un diagnóstico de temas nos ayudó a tener encuentros intencionados.

Para iniciar las sesiones, anticipadamente de forma conjunta se realizó una lista de temas de interés común y relevancia institucional, desde el ámbito reglamentario o asuntos investigativos que redundaran en el bienestar de la comunidad y de los propios maestros. Inicialmente trabajamos las siguientes comunidades: reconstrucción de la historia del Colegio, construcción de perfiles institucionales, proyectos que atendieran a la ruta de atención integral, clima escolar, consejo académico y comité formativo. Realizábamos una rotación semestral tanto de maestros como de temas, teniendo presente que había temas que podían continuar y otros que se renovaban según las necesidades.

Cuando iniciamos los encuentros en las comunidades académicas implicó incertidumbre para el equipo, cuestionamientos referidos a las responsabilidades sobre las discusiones que se estaban teniendo y reclamos sobre equidad de actividades asignadas; para algunos integrantes el papel del maestro en el diseño curricular tenía validez pero expresaban dificultades relacionadas con la disponibilidad de tiempo, la falta de capacitación, los pocos recursos investigativos, la ausencia de autonomía en su quehacer y la restricción para participar en las transformaciones institucionales.

Las dificultades surgidas desmotivaron a algunos maestros que no estaban habituados a estas líneas de trabajo, por ejemplo a la escritura académica, pues no todos los integrantes eran diestros en este asunto y les costaba socializar con el equipo sus construcciones; la comprensión de textos académicos creó un poco de resistencia pues los maestros expresaban que eran densos y difíciles de interpretar; se

evidenció además inexperiencia en ejercicios de rastreos investigativos y dificultades en los intentos de relacionar la teoría con la práctica.

Pasados los encuentros, cada integrante se apropió de la funcionalidad de la comunidad, su dinámica de resultados esperados, la socialización necesaria, lectura académica, rastreos investigativos, entre otros aspectos. Las relaciones y vínculos entre los integrantes de los equipos se vieron fortalecidas y se evidenciaban encuentros extras de lectura y socialización de alcances propuestos por ellos mismos. Siempre velamos por las intenciones iniciales de cada comunidad, con lo que se logró evitar el asumir una responsabilidad tediosa y sin fundamento pedagógico.

Las comunidades consolidadas y posicionadas se dedicaron a sacar adelante asuntos de interés comunitario y transformación curricular que no se habían definido y eran fundamento institucional. Por ejemplo, la construcción de perfiles institucionales fue un ejercicio con la participación de los estudiantes y padres de familia; cuando socializamos el documento final comprendimos la relevancia de tener los perfiles de cada integrante contextualizado a la sede e hicimos énfasis en aquellos factores que no estaban permitiendo el desarrollo del currículo.

Otro ejercicio surgido en las comunidades fue el reconocimiento del enfoque curricular en capacidades humanas y competencias que la Universidad ha construido, configurado y definido en su diseño curricular y prácticas pedagógicas. Este ejercicio permitió a la comunidad académica comprender y aprehender un foco formativo desde las capacidades y competencias, pero sobre todo desde su imbricada articulación, posibilitando un diseño que se contextualiza y además toma asunciones particulares que parten de su realidad.

El ejercicio comenzó con el reconocimiento del enfoque en el modelo pedagógico y sus referentes teóricos; conservábamos las intenciones de proponer un diseño propio, pero continuar en el marco de la UPB, que ya venía en un proceso de transformación curricular. Hallamos como referente teórico a Nussbaum, M. desde las capacidades humanas y a Tobón S. desde las competencias, y apoyados en ellos comenzamos a realizar lecturas de textos, trabajos grupales, discusiones y ejercicios que permitieran ver la viabilidad en el proyecto de Marinilla llevando su teoría a la particularidad de la escuela.

La propuesta del enfoque resultó ser para todo el equipo asertiva; desde las primeras reuniones y lecturas fueron expresadas algunas ideas y cuestionamientos:

- ¿Cómo hacer para que el estudiante no se deje llevar por las emociones y más bien utilice la razón práctica?
- Es importante formar invitando al examen de uno mismo, poner a prueba lo que se dice, razonar juntos sobre otras opciones de enseñanza que ayuden a crear afinidades con otras formas de pensar y vivir. Formar en capacidades del ser y actuar.
- Podemos apoyarnos en la teoría de pluralismo, si consideramos los mínimos que todos compartimos de respeto y proyectarlos en las vivencias de la escuela trabajándolos desde el aula de clase.
- El enfoque se apoya en grandes teorías que complementan y dan fundamento a lo que existe y a lo deseado en las dinámicas de la escuela.

(2016, junio 13. Acta de reunión)

Una de las materializaciones de la adopción del enfoque se hizo en la construcción del manual de convivencia con el enfoque en capacidades humanas y competencias. Para el equipo fue posible analizar las propias prácticas, interpretar las intencionalidades de formación, articular las exigencias reglamentarias a la realidad de la escuela. También fue posible desde allí pensar en un perfil en términos de

capacidades esperadas del estudiante por ciclos de grados y finalmente proponer de forma conjunta el perfil de egreso de la Institución.

Los siguientes fueron otros logros alcanzados durante el transcurso de esta investigación; las construcciones, avances y resultados los socializamos y discutimos críticamente. Además, como equipo presentamos los productos a diferentes instancias, por ejemplo, en el consejo académico y directivo; también velamos por la publicación y socialización para la aprobación e implementación curricular:

- Reconstrucción de la historia del Colegio.
- Construcción de perfiles institucionales.
- Estrategia “Bitácora de maestros”.
- Estrategia “Comunicación y atención a padres de familia”.
- Construcción y apropiación de la ruta de atención integral en sus cuatro componentes: promoción, prevención, atención y seguimiento. Incluye estrategias, actores, componentes de seguimiento desde cada uno de sus agentes.
- Investigaciones de proyectos de áreas transversales.
- Propuesta de perfil de estudiante por ciclos y de egreso con el enfoque en capacidades humanas y competencias.
- Definición de Manual de Convivencia contextualizado al clima escolar del Colegio en Marinilla.
- Investigación sobre los estilos de los maestros.
- Perfil de Madurez progresiva de los estudiantes: Trabajo colaborativo con psicoorientación articulado con la visión pedagógica de los maestros, dimensiones del ser y acompañamiento esperado de las familias.

Basada en la experiencia vivida, a continuación presento la propuesta para la configuración de comunidades académicas para el Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana, sede Marinilla:

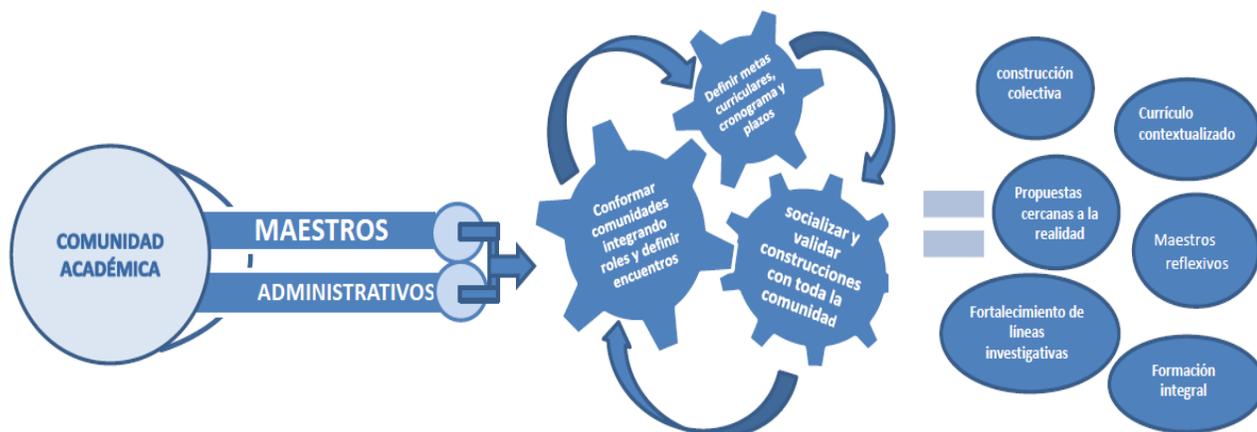


Figura 5. Construcción Propia. Propuesta para configuración de Comunidades Académicas.

Las comunidades académicas la integran los maestros y el personal administrativo²⁵, para formar equipos que incluyan ambos roles. Inicialmente es necesaria una sensibilización que permita al equipo dar una mirada a largo plazo sobre las metas esperadas, el papel que desempeñará cada uno, sus expectativas en la comunidad y el aporte a los procesos institucionales. Hacer el anterior ejercicio es importante para la validación de los roles y la asignación de tareas.

Los encuentros entre maestros y administrativos son importantes en las comunidades académicas por la responsabilidad y tarea que cada uno cumple desde su rol en el currículo de una institución. Los encuentros en la comunidad propician relaciones horizontales, paridad, no existen jerarquías o relaciones verticales; es un espacio en el que se valida el papel del uno y del otro y que tiene sentido en la medida que ambos se encuentran, se complementan y llegan a acuerdos desde cada una de sus experiencias con las intenciones puestas un mismo fin curricular.

²⁵ El equipo administrativo para este ejercicio investigativo, está conformado por roles en labor administrativa: coordinaciones, rectoría, psicoorientación, maestros de apoyo.

Lo siguiente es fijar encuentros precisos para las discusiones y conclusiones por parte de los diferentes equipos. La periodicidad es un asunto crucial, también la continuidad del equipo, de modo tal que cada integrante se apropie de su labor, función, su rol y la dinámica de la comunicad. Se propone que las comunidades se realicen durante un semestre con encuentros de forma semanal y en el transcurso de ese tiempo socializar los avances de forma general a toda la Institución, para reconocer los alcances de su ejercicio curricular, educativo y pedagógico.

Los encuentros semanales incluyen rastreos sobre otras investigaciones, lectura de textos académicos, recolección de información de la misma comunidad para la construcción colectiva, escritura académica del tema sobre cual se ha discutido en la comunidad. Se realizan reflexiones, exposición de hallazgos y socialización de alcances, propiciando validez en los argumentos de los integrantes, aprendizaje mutuo y construcción de nuevas comprensiones, apoyados en las cualidades argumentativas y el reconocimiento del otro.

Las diferentes construcciones, avances o nuevas investigaciones, podrán validarse en la medida que se socialicen en comunidades ampliadas y podrían ser incluidos en documentos reglamentarios o de comunicación institucional. Será relevante tanto la socialización sobre el proceso como los resultados mismos y tendrá más fundamento en la medida que sea construcción colectiva y al mismo tiempo que responda a las necesidades de la escuela, los intereses de los integrantes y la evidencia de aplicabilidad a la realidad misma.

Otro aspecto fundamental es propiciar hábitos en las comunidades que trasciendan más allá del propio encuentro periódico: motivar lo suficiente para que existan otros momentos y discusiones, dentro o fuera de la escuela; propiciar interés por la lectura académica personal para consolidar un discurso fundamentado

epistemológicamente; despertar la reflexión continua en su quehacer, apropiarse de la lectura contextual etnográfica, y prestar especial atención a aquellos temas que vayan surgiendo y con los cuales se puedan iniciar nuevas investigaciones o reflexiones.

Así, propuesta la construcción y dinámica de las comunidades académicas, también se espera que la labor investigativa y reflexiva impacte los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que surjan investigaciones que transformen la escuela, en las cuales los maestros puedan cualificar su quehacer mediante relaciones con sus pares de una forma diferente, con el desarrollo de clases motivadoras en relación con investigaciones cotidianas, con nuevas formas de aprendizaje y nuevos caminos para abordar áreas de conocimiento.

Del maestro en el ejercicio de las comunidades académicas se espera cohesión en su quehacer, autonomía, un pensamiento crítico y activo en la escuela. Que se empodere de su didáctica, el currículo institucional, realice aportes a las comunidades desde diferentes teorías, se cualifique y encuentre en este camino la mejor forma de validar su ejercicio pedagógico. Además, que establezca relaciones con sus pares basadas en discusiones curriculares y en la articulación de un mismo fin para la institución a la cual pertenece.

En el caso del trabajo curricular, es necesario expresar que las comunidades tienen el propósito de desarrollar discusiones y aportes institucionales cercanos a la realidad, velando por la importancia de un currículo contextualizado y la formación integral; además, trabajan para que las pretensiones investigativas se vean reflejadas en cada uno de los niveles de concreción curricular: en el “nivel macro” desde el PEI, Manual de Convivencia, Modelo Pedagógico; en el “nivel meso” en los planes de área con sus mallas curriculares; y en el “nivel micro” a partir de los procesos de

enseñanza y aprendizaje, de forma tal que se exista una articulación coherente en todo el entramado pedagógico de la institución.

Finalmente, se puede comprender el sentido de la configuración, conformación y articulación de la comunidad académica con la vida escolar, y en particular con esta propuesta de investigación, en transformar la vida curricular para apropiar a los actores de su desarrollo, tanto desde las concepciones como desde la aplicabilidad del proceso de aprendizaje. Es decir, la comunidad académica existe y subsiste en este marco investigativo para darle fecundidad a un proyecto formativo que requiere ser pensado, planeado y aterrizado en el aula por los maestros y administrativos que la habitan diariamente desde sus riesgos y sus posibilidades; esto implica rebasar en el proceso mismo de transformación, las fronteras del aula y de hecho, la participación en los conversatorios locales y regionales en asuntos académicos, culturales, deportivos e investigativos hoy son más evidentes y generosos.

5.2. CURRÍCULO DESDE LAS CAPACIDADES HUMANAS Y LAS COMPETENCIAS

El presente capítulo responde al segundo objetivo específico de esta investigación, el cual consiste en definir principios y acciones en el ejercicio del diseño curricular del Colegio UPB Marinilla bajo el enfoque en capacidades humanas y competencias. Este capítulo se desarrolla a partir de cuatro subcapítulos: el primero lo dedico a contextualizar la propuesta del enfoque en capacidades humanas y competencias propuesto por la Universidad en su PEI, modelo pedagógico, y realizo una profundización sobre el Humanismo Cristiano como fundamento y eje transversal de la filosofía institucional de la Universidad Pontificia Bolivariana, pues, como se anunció en el capítulo anterior, el trabajo

de comunidades académicas nos llevó a reconocer la importancia de partir de la tradición educativa y pedagógica de la Universidad.

Un segundo subcapítulo lo dedico a las comprensiones teóricas del enfoque en capacidades humanas y competencias con los referentes de los autores Martha Nussbaum y Sergio Tobón, expuestos en el marco conceptual; aquí presento unas articulaciones entre sus bases filosóficas, sociales y educativas, con el ánimo de encontrar la relación de los fundamentos teóricos y la propuesta curricular para el Colegio de la UPB. En el tercer subcapítulo propongo unos principios para la adopción del enfoque en capacidades humanas y competencias como referente de la propuesta, para su comprensión formativa desde la educación integral, el maestro como mediador y el sujeto como un ser reflexivo y autónomo. Finalmente, en el cuarto subcapítulo presento los perfiles de estudiantes, maestros, familia, construidos con la comunidad y dos acciones en forma de ejemplos surgidos durante la investigación.

5.2.1. Reconocimiento del enfoque de la Universidad Pontificia Bolivariana

El presente ejercicio investigativo que plantea la propuesta del diseño curricular del Colegio de la UPB sede Marinilla me llevó al enfoque curricular de la Universidad, pues resultó importante reconocer el Modelo Pedagógico que orienta todo el proyecto institucional, y, en este andamiaje, descubrí la necesidad de la articulación Colegio - Universidad. Así fue que consideré la idea de adoptar su enfoque: Capacidades Humanas y Competencias, vinculándome a la reflexión y orientación institucional en torno a este asunto, eso sí, evitando asuntos prescriptivos o dinámicas normativas impositoras.

Comienzo exponiendo cómo es concebido el enfoque de capacidades humanas y competencias que propone la Institución. La UPB inicia la reflexión en el año 2008 y declara su propuesta de transformación curricular orientando a la comunidad para que los programas de pregrado y de postgrado sean comprendidos desde el enfoque de capacidades humanas y competencias, teniendo presentes los siguientes aspectos en cada uno de los siguientes niveles de concreción curricular, macro, meso, micro:

- La declaración de un enfoque basado en capacidades humanas y competencias.
- Trabajo por capacidades humanas²⁶ a partir de la propuesta de Martha Nussbaum.
- Trabajo por dominios de capacidades humanas: la vida, la ética, la estética y el Humanismo Cristiano.

Este enfoque fue expuesto en el Modelo Pedagógico Integrado de la siguiente manera:

La formación (enseñanza – aprendizaje – evaluación) estará basada en Capacidades Humanas y Competencias axiológicas, cognitivas y procedimentales que serán abordadas a partir de los requerimientos de la sociedad, el proyecto ético de vida del estudiante y las demandas laborales profesionales, procurando un adecuado equilibrio que garantice la formación integral como el más calificado propósito y la directriz más importante de la Universidad Pontificia Bolivariana (2015, p.8).

Así, las capacidades tienen como eje principal la concepción de la dignidad del ser humano, y tanto la formación como su evaluación requieren ser validados por este aspecto articulador en la formación integral, declarado así:

²⁶ Martha Nussbaum propone diez capacidades humanas: La Vida, Salud Física, Integridad física, Sentidos imaginación y pensamiento, Emociones, Control sobre el propio entorno, Afiliación, Otras especies, Juego, Razón Práctica.

La formación en capacidades humanas y competencias demanda formas de evaluación que enfatizan en los desempeños contextualizados, no en los hechos y conocimientos específicos propios de la evaluación tradicional, y en el uso, de manera integrada, de conocimientos, métodos y actitudes para aplicarlos de forma activa y eficiente a tareas específicas. (Modelo Pedagógico, 2015, p. 33)

Lo anterior es una invitación dirigida a todos los integrantes de la comunidad para que se alejen de los procesos de aprendizaje basados en asuntos tradicionales, sin fundamento o alejados de la formación integral e ingresen a la transformación curricular para trabajar con el mismo enfoque que guía en las prácticas las siguientes líneas y consideraciones:

- Capacidad es “Aquello que las personas son efectivamente capaces de hacer y ser, según una idea intuitiva de lo que es una vida acorde con la dignidad humana.” Citando a Nussbaum²⁷.
- El diseño de un plan de estudios por capacidades humanas y competencias implica agrupar en dominios²⁸ de competencia como una estructura que articula, anida y organiza las competencias específicas.
- El horizonte formativo del humanismo cristiano en el que se promueve la permanente afirmación y construcción de lo humano a la luz del sentido de la vida dado por el mensaje del Evangelio.

²⁷ La UPB toma como referencia a la propuesta de Martha Nussbaum, pero propone unos “dominios de capacidades” que marcan un camino para los diferentes programas. El punto de partida es la concepción de la dignidad del ser humano, una vida acorde con esa dignidad que incluya un funcionamiento auténticamente humano y el reconocimiento de que el ser humano se halla necesitado de una totalidad de actividades vitales humanas. Enfatiza en los elementos esenciales de la vida humana que implican derechos básicos.

²⁸ En otros enfoques el dominio se entiende como área de competencia o macrocompetencia o campo.

Para una mayor comprensión, así se propone en el Modelo Pedagógico la formación en competencias con una inclinación hacia el “Aprender a Aprender”, que se fundamenta en:

- El papel activo del estudiante y su actividad al posibilitar la reorganización de los conocimientos.
- La valoración de la experiencia externa y de la actividad interna del sujeto.
- La promoción de cambios cualitativos en los niveles de conceptualización del estudiante, en su pensamiento y en la comprensión del conocimiento. (Cfr. Modelo Pedagógico UPB. 2009)

A través de los anteriores conceptos, me fue posible comprender que el enfoque de capacidades humanas y competencias definido por la Universidad tiene como intención la formación de un ser humano integral, orientado por el reconocimiento de su dignidad y la de los demás, motivado a un quehacer concreto en la vida social que necesita de unos fundamentos conceptuales que den razón de la coherencia formativa; también, un ser humano capaz de articular sus capacidades humanas y competencias a su desempeño profesional, en unos contextos particulares, comprendiéndolos y transformándolos según las requerimientos y necesidades del medio y de él mismo.

Cuando profundizo en la propuesta curricular de la Institución, paralelo a la declaración de las capacidades humanas y competencias, encuentro el Humanismo Cristiano como el fundamento y eje transversal de la filosofía institucional de la Universidad Pontificia Bolivariana; su contenido expresa el mismo origen y proyección de esta escuela de formación. Su expresión implica dos realidades: una antropológica, “Humanismo”, y la otra teológica, “Cristiano”; la primera en razón de una mirada del ser, de la persona, sus razones e ideales, de su propia configuración y de sus múltiples maneras de relacionamiento; así lo manifiesta la misma Iglesia desde el Papa Pablo VI al afirmar:

“Todo lo que es humano tiene que ver con nosotros” (Encíclica *Ecclesiam Suam*, numeral 36)²⁹.

La segunda me convoca a la comprensión Teológica, y es allí donde radica su sello Cristiano, que ineludiblemente hace referencia a Jesucristo, “al que pasó haciendo el bien, resucitó entre los muertos y nos dio la salvación” (Cfr. Hch 10); la Persona de Jesús, que muestra el rostro amoroso del Padre y nos envía al Espíritu Santo para darnos vida.

Uniendo esas dos comprensiones en un solo concepto: humanismo cristiano, se puede reconocer que es finalmente una forma de asumirse en la vida, donde los principios, proyectos y decisiones acontecen desde el Evangelio, que es la expresión misma del amor de Dios y de la vida nueva. Evangelio, aquí, es una experiencia existencial que compromete el todo de la vida y que anuncia el Reino de Dios desde la verdad, la justicia, la solidaridad. Así, en torno a este fundamento, el Papá Benedicto XVI expresará:

La Universidad Católica vive y convoca un modelo de vida: el cristiano. El modelo cristiano de vivir es único, insustituible, plenamente humano y, por tanto, quien sigue a Cristo está en la verdad de la vida y tendrá vida eterna. No es la adhesión a una doctrina sino la respuesta a un llamado. “No se comienza a ser cristiano por una decisión ética o una gran idea, sino por el encuentro con un acontecimiento, con una persona, que da un nuevo horizonte a la vida y, con ello, una orientación decisiva” (Benedicto XVI, 2005, p. 1).

Por tanto, el humanismo cristiano no es una doctrina, es más que eso, es un acontecimiento en la vida de las personas e instituciones que lo asumen para orientar su historia de acuerdo con esta experiencia con Cristo. De este modo, no es teoría, es praxis,

²⁹ Papa Pablo VI, cita en línea en el link: http://w2.vatican.va/content/paul-vi/es/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_06081964_ecclesiam.html” Marzo 19/2017

no es una revisión epistemológica, es encuentro, no es una narrativa filosófica y científica, es búsqueda de sentido y trascendencia.

Ahora bien, el humanismo cristiano en la UPB fundamenta su ser y quehacer originando desde sus prácticas mismas un anuncio claro del evangelio, que la sostiene desde sus propias raíces; de este modo:

El deber educativo es parte integrante de la misión que la Iglesia tiene de proclamar la Buena Noticia. En primer lugar, y sobre todo, cada institución educativa católica es un lugar para encontrar a Dios vivo, el cual revela en Jesucristo la fuerza transformadora de su amor y su verdad (cf. Benedicto XVI, *Spe salvi*, 4).

La Universidad cumple con su tarea académica y profesional, pero lo hace desde su sello: el evangelio, dándole no solamente un piso humano a su ejercicio sino, y sobre todo, una mirada trascendental; así es señalado en su Modelo Pedagógico Integrado, que toma como fuente al Consejo Pontificio para la Cultura, el cual afirma:

El Humanismo Cristiano como concepción filosófica, el cual busca la plena realización de la persona, de su ser y su vida, su sentido y su futuro en el marco de los principios cristianos. Se encamina a la búsqueda de un bien común trascendente para mejorar la vida humana. Se orienta al goce de la cultura y del espíritu. Respeta la libertad. Comprende la igualdad entre las personas. Y valora la justicia como fuerza de conservación de la comunidad política. (CONSEJO PONTIFICIO DE LA CULTURA – UNESCO. *Un Nuevo Humanismo para el Tercer Milenio*. París, 3 y 4 mayo, 1999)

A través de las anteriores reflexiones, queda revelada la propuesta de humanismo Cristiano para la Universidad con el fin de tener mayores comprensiones de su vínculo con las capacidades humanas y las competencias, pues éste fundamenta la filosofía y los principios institucionales, además que es cimiento de la Universidad, pues en su dinámica

formativa y en el encuentro con la cultura en sus diversos matices permiten configurarse de formas diversas sin perder su origen y fuerza.

Al adentrarme en la filosofía institucional de la mano del humanismo cristiano, he podido concluir su vínculo directo y explícito con el enfoque curricular de las capacidades humanas y competencias. He aquí una mirada desde su fundamento y una comprensión de su orientación pedagógica, las cuales convergen en una apuesta de formación humana universal y a la vez aplicada a los distintos contextos y culturas. Por todo lo anotado anteriormente, es para mí necesario presentar a continuación una definición epistémica del enfoque de capacidades humanas y competencias.

5.2.2. Concepciones coincidentes y complementarias de Nussbaum y Tobón para el enfoque en capacidades humanas y competencias, respectivamente

Nussbaum, con su propuesta en capacidades, propone la dignidad humana como eje central, cuestionándose qué es capaz de ser y hacer una persona; desarrolla un enfoque que nombra a un ser humano descrito y formado no sólo por las competencias, sino que tiene presente el respeto por el otro, la inclusión, la compasión, la profesión y elección propia de ideologías que le permita ser y tener un modo de vida digna; por otra parte, Tobón presenta las competencias con total factibilidad, y con líneas claras: reconocimiento del ser humano de manera integral, las competencias como el reflejo de un actuar en cada persona en determinado contexto con idoneidad y la ética como eje prioritario al ponerlas en acción.

A partir del enfoque en competencias de Tobón, y del enfoque de Nussbaum en capacidades humanas, presento a continuación puntos de encuentro con elementos

coincidentes y complementarios entre ambos enfoques que brindan algunas luces para su comprensión, apropiación y aplicabilidad³⁰:

5.2.2.1. Fundamentación de sus concepciones sobre unas raíces filosóficas: una mirada integradora del ser humano

La propuesta de ambos autores permite concebir el ser humano como un ser integral, capaz de pensarse a sí mismo³¹. En este sentido, se nombra la importancia de rescatar la concepción de un ser humano que se concibe constantemente en un proceso de transformación, y parte del análisis inicial de Nussbaum y Tobón es cuestionarse de forma constante sobre sus prácticas, las tradiciones que vienen consigo y aquello que a simple vista por “costumbre” podría parecer normal o cotidiano, pero luego de la reflexión propia y su proyección a las diferentes situaciones pueden ser cuestionadas, transformadas por él mismo e incluso apoyarse en su propia solución, para luego ayudar a sus grupos sociales. Lo que hacen, entonces, de forma inicial ambos teóricos es sustentar y dar sentido a sus propuestas a través de comprensiones filosóficas sobre el ser, su saber y su actuar en la sociedad.

La concepción del ser para ambas propuestas se fundamenta en raíces filosóficas, de referencia Socrática para Nussbaum, en términos de la importancia del pensamiento crítico, pero en vista de la falta de teoría política de éste, se complementa con Aristóteles sobre su pensamiento político y ético (cfr. Nussbaum, 2016b, 2012); y para Tobón (2013), las referencias son Platón, Protágoras y Aristóteles (cfr. Tobón, 2013, p. 59). Lo que pretenden ambos autores, acudiendo a los sustentos filosóficos, es darle fundamento a su propuesta que se cuestiona sobre el ser y el saber, y la comprensión de la realidad que es lo que

³⁰ Los puntos de encuentro se proponen con el fin de integrar la mirada a partir de la declaración de la presente investigación que propone un diseño curricular con el enfoque en “capacidades y competencias”.

³¹ Una autocrítica diría Nussbaum (2009) o cuestionarse y autoreformarse para Tobón (2010)

históricamente brinda la filosofía. Dice Tobón (2016) que “la filosofía griega se pregunta por el hombre y el ser dentro de la reflexión sobre la identidad y la diferencia, aspectos esenciales en el proceso de formación humana” (p. 59) y aduce Nussbaum (2016b):

La filosofía viene a proporcionar algo que antes faltaba: un control activo o comprensión de las preguntas, la capacidad de hacer distinciones, un estilo de interacción que no descansa en la sola aserción y una contraaserción, todo lo cual encuentran importante para sus vidas y su relación consigo mismos y los demás (p. 38).

Hay una coincidencia entre el referente filosófico Aristotélico, pues cada uno de los autores lo aborda según su declaración en capacidades humanas o en competencias. Tobón (2016) retoma de su propuesta la formación de un ser humano en términos del saber y el proceso de actuación, y relaciona las competencias con lo que el filósofo llama capacidades para el conocimiento de cada individuo y las facultades que se ven plasmadas en las actuaciones (cfr. Pag. 60). Nussbaum (2012) lo aborda desde su propuesta basada en unos “niveles de capacidad humana” (o *dunamis*)³² (cfr. p. 152), y en vista de que su propuesta va más allá, ampliando el campo de acción social, propone desde la línea aristotélica entender las ideas de un estado alejado del utilitarismo, con bases sólidas sobre la oportunidad de elegir de los ciudadanos y la vulnerabilidad humana en términos educativos, de salud y de la naturaleza.

5.2.2.2. Capacidades humanas, competencias y sociedad

Ambas posiciones conceptuales son concebidas desde la vida misma y una formación que impacte a la sociedad. Dirá Tobón que el individuo se forma en competencias para

³² Expresión griega que significa fuerza o poder. Algunos filósofos relacionan dicha expresión con el arjé como principio dinamizador de la vida.

saber actuar en contexto, y Nussbaum expondrá la importancia de las capacidades en el ser humano para que sea capaz de integrarse a la vida social y así mismo pueda intervenir en su mejoramiento, incluso a través de la comprensión y la compasión de los contextos más lejanos.

Relacionan la convivencia con otras ideologías y proponen no quedarse en la simpleza de la comprensión y adaptación, sino, por el contrario, poner en acción las capacidades y las competencias para transformar el contexto donde esté aconteciendo su vida en ese instante. Lo que suponen inicialmente en términos de coincidencia es la ubicación en un contexto para intervenirlo y transformarlo, éticamente para Tobón y dignamente para Nussbaum. Para ambas propuestas es fundamental pensar en la intervención de las vivencias cercanas y luego las externas; así, lo relevante es la actuación del ser que puede transformar el medio en el que interactúa:

La actuación apunta también a modificar y transformar el contexto, y no sólo adaptarse o comprenderlo. Este es un punto esencial en toda propuesta de formación de competencias, con el objetivo de apuntar al tejido del crecimiento humano, la sociedad y el desarrollo económico (Tobón, 2016, p. 99)

En orden a ello, la formación en competencias permite la integralidad del ser para su actuación y la formación en capacidades permite dignificar esa actuación mediante la comprensión y profundización en términos como justicia, compasión, simpatía, entre otros que Nussbaum plantea como fundamentos en cualquier estado social que vele por una vida humana digna (cfr. Nussbaum 2016a).

Finalmente, las situaciones problema existen para ambos enfoques, tanto desde lo social como en las acepciones personales; lo esencial es que en el proceso de solución esté el camino de la ayuda al otro, la construcción colectiva, la convivencia pacífica, la transformación de los contextos y aquellos factores que siempre estén a favor de la

dignidad humana. Socialmente, Nussbaum aborda el tema de forma más profunda cuando expone como meta la asunción de las diez capacidades centrales y su función social; que no se pretende ofrecer una teoría completa de justicia social, pero las diez capacidades son metas generales que cada comunidad podrá especificar y declarar una versión de derechos que estén dispuestos a reconocer (cfr. Nussbaum, 2016a, p. 87).

5.2.2.3. Capacidades humanas, competencias y el ámbito educativo

La reflexión en ambos enfoques considera la educación como un “modo” de intervenir la sociedad desde la parte ecológica, política, económica, ideológica, es decir, las posibilidades de la vida misma. Coinciden en definir que un enfoque exclusivo de competencias excluye el mismo del proceso de formación: en relación con el sentido de la vida, la creación artística, la vivencia espiritual³³, y para ello surge “el pensamiento complejo” (Tobón, 2010) y el “pensamiento socrático” (Nussbaum, 2016b), que es la original propuesta de hacer reflexiones educativas en torno al replanteamiento de las tradiciones propias, vivenciales, pedagógicas; pensar qué es lo verdaderamente importante para un estudiante y cuál es el papel del maestro para formar de acuerdo con ese ideal de poner en acción capacidades y competencias, anteponiendo la dignidad humana, el pensar en el otro, la igualdad de posibilidades y por supuesto el respeto de los derechos humanos.

Sus reflexiones distan de la visión educativa basada en formar un individuo para una sociedad basada en el utilitarismo, la producción, la competencia. Vinculan una propuesta llamada “cultivo de la humanidad”, para Nussbaum, y “Formación integral-

³³ Al respecto Nussbaum (2012) propone las capacidades centrales: razón práctica y afiliación como aquellas que deberían existir de manera central en el ser humano pero que indudablemente se alejan del lenguaje de la productividad, la competencia, el mercado. En este sentido, propone acciones como la imaginación narrativa o literaria como una estrategia de cultivar la capacidad de compasión en el otro. Y Tobón (2013) complementa la propuesta de competencia con el “pensamiento complejo” y el enfoque socioformativo que declara, por ejemplo, unas habilidades que van más allá de procedimientos o algoritmos.

socioformación”, para Tobón, ambas fundamentadas en el ser, el contexto, el servicio, el Estado, la ayuda al otro, el reconocimiento de una formación que no puede estar encaminada sólo a la lógica, los resultados esperados, la estructuración de una mente que actúe siguiendo unas pautas paso por paso.

La formación no está distanciada de la comprensión del dolor, de la necesidad del otro, de la valoración del individuo, de la rigurosidad conceptual, del sentido de la memoria y del pensamiento lógico-matemático; esto toma sentido cuando se pone en práctica en un contexto cotidiano y en el reconocimiento de la autocrítica desde la transformación y resignificación de las propias prácticas y su impacto en la vida de la comunidad y de cada uno de sus miembros.

De forma personal, puedo aludir que ambos enfoques son congruentes y tienen puntos de encuentro en sus definiciones, tanto para las capacidades humanas como para las competencias. Para complementar y ampliar cada uno, en el entorno educativo, es necesario contextualizar y entender el sentido de donde surge cada una de las propuestas. Así, la definición de capacidades para Nussbaum acontece en la reflexión del desarrollo humano, que está directamente relacionado con las políticas sociales, y, por ende, su propuesta es sólida y profundamente filosófica, aunque claramente hace declaraciones de gran validez en el campo educativo vinculando este ejercicio sustantivo como una de las bases de la sociedad en las líneas del desarrollo humano y de la vida digna.

Entre tanto, la propuesta de competencias de Tobón reconoce la integralidad del ser y su actuar en la sociedad y está dirigida de forma directa a la escuela, al currículo, en la búsqueda de la formación de habilidades en el individuo, la forma de intervenir y hacer reflexiones curriculares, didácticas y metodológicas. Acudiremos a Tobón para ampliar sobre las concreciones curriculares, el trabajo por proyectos formativos, la investigación-

acción educativa, las competencias, sus dominios, la enseñanza – aprendizaje, evaluación por competencias, entre otros aspectos más específicos dentro de la acción educativa.

Es claro que en los acontecimientos de las escuelas surge la realidad social en la que esté inmersa, y por ello la educación complementa, en la mayoría de ocasiones, las intenciones sociales. Acudiremos a Nussbaum y su enfoque de formar en capacidades, para reconocer los retos políticos de cada Estado y en el ámbito mundial, para comprender y proponer acciones en torno al reconocimiento del otro, la vida digna, la defensa de los derechos humanos. Su profundidad teórica permite darle sentido a la educación por medio de las áreas de humanidades y artísticas, siempre en un marco de fundamentación filosófica en torno a la mayéutica socrática y a la valoración del ser. Abordaremos a Tobón, para profundizar sobre la solución de un problema, las competencias como puesta en acción de la formación educativa, el quehacer en un contexto para comprender y definir un perfil del maestro y del estudiante, para proyectarlo en todos los campos de la vida social y cultural.

5.2.3. Principios para la adopción del enfoque en capacidades humanas y competencias

Surge una pregunta: ¿por qué presentar unos principios en el planteamiento de un diseño curricular? La pregunta resulta, a mi modo de ver, simple pero profunda, básica y al mismo tiempo retadora, pues al considerar unos principios se está proyectando una forma de leer la escuela desde comprensiones fundantes y reflexivas. Los principios son el comienzo y el referente de la apuesta, modelan toda la comprensión formativa y enfocan a los sujetos que intervienen activamente en el aprendizaje.

Los seres humanos, desde antaño, han buscado el origen sobre el sentido de su existencia, vinculando todo este ejercicio a sus procesos biológicos, sociales y culturales; por eso, barruntar sobre las condiciones humanas es y será motivo para considerar la primigenia forma de vernos, sentirnos y movernos en la vida, y así entender que hay unos principios y unas condiciones que hacen favorable el desarrollo de los mismos; por ese motivo, Morin (2000) expresa:

Debemos comprender que hay condiciones bio-antropológicas (las aptitudes del cerebro-mente humano), condiciones socio-culturales (la cultura abierta que permite los diálogos e intercambios de ideas) y condiciones noológicas (las teorías abiertas) que permiten “verdaderos” interrogantes, esto es, interrogantes fundamentales sobre el mundo, sobre el hombre y sobre el conocimiento mismo (p. 26).

Condiciones bio-antropológicas, socio-culturales y noológicas, como la tríada que acompaña los interrogantes fundamentales, permitiéndome pensar que todo cuanto existe y se desarrolla requiere ser pensado desde su fuente primaria y su fuerza procesual. De este modo, considero necesario acercar y presentar unos principios que brinden respuestas amplias, fundamentadas y con mayor sentido sobre las inquietantes preguntas de un proceso de formación, en un contexto particular, pero con desafíos globales y universales.

Ahora bien, los principios son origen y fundamento, pero también son inherentes al proceso, es decir, un principio motiva el desarrollo, siempre lo acompaña, nutre de fuerza el origen de la transformación, pero hace parte de todo su proceso; el principio es endógeno a la dinámica curricular y a la conquista del aprendizaje. En esto difiere de la causa, pues esta es generadora de algo y su fuerza impacta la realidad, pero es exógena y no está en el proceso mismo.

A continuación, expongo los principios surgidos a través del proceso de aprendizaje planteados en esta propuesta de diseño curricular como un asunto de reflexión y de relevante consideración en el momento de apropiarnos del perfil de egresado basado en capacidades humanas y competencias. Así mismo, propongo disquisiciones en torno al currículo, el rol del maestro y el sujeto en formación como asuntos cruciales en la construcción de un diseño de manera colectiva, bajo el enfoque de investigación- acción que requiere apertura, dinamismo, contextualización, entre otros aspectos que acontecen en la cotidianidad curricular.

5.2.3.1. Primer Principio: Educación integral desde las capacidades humanas y competencias

Uno de los puntos de encuentro que tenemos en este enfoque son las intencionalidades formadoras y la “excusa” del conocimiento como el medio para que la persona se encuentre con otras posiciones, otro mundo, y con él mismo. Cada ser aprende de forma constante en las diferentes etapas de la vida; la escuela abre caminos, es un puente, la conexión directa con la sociedad, dinámicas democráticas, legales, de convivencia, falencias y riquezas humanas y todo acercamiento a lo transcendental que puede desde allí proyectar.

Señalo aquí el sentido del conocimiento, porque habrá quienes consideren que los claustros educativos están creados única y exclusivamente para llenar de contenidos teóricos y fórmulas alejadas de la realidad de su contexto municipal, estatal e incluso mundial. O, tal vez, alejado simplemente del otro que está al lado, donde diariamente se combate entre diferencias y posiciones personales. El currículo asume el conocimiento dentro de sí pero no es relevante si se aleja de la pretensión del enfoque. Así señala Stenhouse (1998):

Si el conocimiento ha de ser considerado como un recurso y un sistema abierto, no como una imposición por parte de aquellos que lo poseen, es necesario desarrollar

nuevos estilos de enseñanza, y esto no es en modo alguno fácil. Explorar esta posibilidad, constituye una de las tareas centrales de la investigación y desarrollo del currículo (p. 63)

Lo siguiente a disertar es que si el conocimiento no es lo principal, sí lo son las intencionalidades de la formación, pues la reflexión curricular va más allá de una clasificación de grados y contenidos. Está afincada en la proyección de un sujeto que se enfrenta cotidianamente a una sociedad y está en responsabilidad de afincarse en ella y tener las herramientas para transformar aquello que va en contra de la dignidad humana. Si el medio es el conocimiento, lo que surja para su apropiación y comprensión estará en la línea de una formación, que no sólo propone unas competencias para hacer en contexto, sino que primordialmente surge de una formación en capacidades humanas.

Quien asuma un enfoque curricular basado en capacidades humanas y competencias se apropiará, entonces, de la recreación de circunstancias que hagan surgir lo bueno, noble y digno que hay en cada individuo, respetando las creencias y tradiciones de cada uno, haciendo adaptaciones a la formación, que le permitan, como diría Nussbaum (2016a), aflorar el alma, convirtiéndose incluso en un proceso personal de cada alumno para que alcance la introspección y la libertad intelectual.

Formar en capacidades implica no dejar a un lado el compromiso con las competencias. Cuando nombramos un enfoque en “capacidades humanas y competencias” el “y” se concibe como una conjunción que señala una adición sustancial, dos palabras que tienen el mismo nivel y que, en ese orden, una complementa a la otra; precisamente, la declaración del enfoque es nombrar primero las capacidades y luego las competencias, pues la prioridad se presenta en el ser, sobreponiendo la dignidad, el respeto por el otro y un quehacer proyectado en el impacto y bienestar de la sociedad; esto se une a la formación en competencias en términos de un nivel profesional al servicio de los demás.

Conviene subrayar que se requiere una educación que esté en capacidad de despertar la mente, la inquietud en los estudiantes, la investigación por lo nuevo, que los conecte con la vida social, el mundo, la realidad, capaz de guiar a sus alumnos al autoconocimiento, la razón lógica y la proyección hacia los demás con el objetivo de reconocer otras realidades. Una formación con espacios para el debate, exposición de argumentos sobre el acontecimiento histórico, con el fin de dar a conocer otros caminos y posibilidades que permitan proponer soluciones a una problemática común.

Una formación integral del individuo hace análisis, recrea contextos sociales, culturales, económicos, asume el proceso de aprendizaje de forma sistémica, con solución de situaciones, de modo que potencie aquellas facultades que necesita para saber ser, hacer y conocer, con actuaciones integrales basadas en el respeto, el reconocimiento de la dignidad del otro y proyectadas a humanizar sus prácticas, aportar a la sociedad y la interiorización de una idea perteneciente a una forma de vida que hace parte de un todo en acción.

Lo que quiero decir es que el enfoque en capacidades humanas y competencias se vincula a la formación integral y supone el análisis de necesidades de la sociedad actual para insertarlas en las estrategias que se empleen para los de enseñanza – aprendizaje. Tobón (2010) nos expone el importante vínculo en la identificación de los grandes problemas del contexto y el desarrollo de las competencias que se pretenden formar en los estudiantes, para dar respuesta a estos retos humanos y sociales y Nussbaum (2006b); complementa lo anterior en términos de valorar los conocimientos previos para no repetir las mismas prácticas que vayan en contra de la dignidad del otro y dar fuerza a la comprensión, la afinidad al reconocer que todo lo que acontece puede ser intervenido y transformado por cada uno de los integrantes de la sociedad.

Quiero agregar que en el acto educativo pueden existir contradicciones cotidianas, aún al declarar el enfoque de forma sencilla y práctica a la vista; es posible que se diga, por ejemplo, que se forma con el concepto de competencia pero que en la realidad educativa el meso y micro currículo estén definidos por contenidos, divididos por áreas, alejada de la propuesta de solucionar problemas contextuales basados en el saber ser (actitudes y valores), saber conocer (conceptos y teorías), el saber hacer (habilidades procedimentales y técnicas). Por ello, precisamente, Tobón (2010) nos insta a lo siguiente:

Cuando se plantea la formación de las competencias, lo que se busca no es que se aprendan de forma aislada (lo que conduciría a la fragmentación), sino que se desarrollen competencias articuladas entre sí a partir de los procesos sociales, físicos, cognitivo-afectivos y psicomotrices de cada persona, en el ámbito de los ciclos evolutivos, y con base en el compromiso ético (p.140).

Lo mismo podría ocurrir con la formación en capacidades, por ejemplo, que la realidad curricular esté cruzada por individualismos, la falta de análisis del sujeto educativo, la poca conexión con las necesidades del otro, el desconocimiento de la realidad global, reflexiones que se alejen de la compasión, la empatía; juzgar y clasificar un comportamiento y no trascender y recrear situaciones para el reconociendo de las equivocaciones, la dignificación de las palabras y la reparación a través de la actuación. Con los siguientes ejemplos de Nussbaum (2012) comprendemos más esta realidad:

Una sociedad podría estar produciendo adecuadamente las capacidades internas de los ciudadanos y ciudadanas, al tiempo, que, por otros canales, podrá estar cortando las vías de acceso a esos individuos a la oportunidad de funcionar de acuerdo a esas capacidades. Muchas sociedades educan a las personas para que sean capaces de ejercer su libertad de expresión en asuntos políticos (es decir a nivel interno), pero luego les niegan esa libertad en la práctica reprimiéndola. Muchas personas que son internamente libres para ejercer una religión carecen de la capacidad combinada para hacerlo debido a que la libertad de la práctica

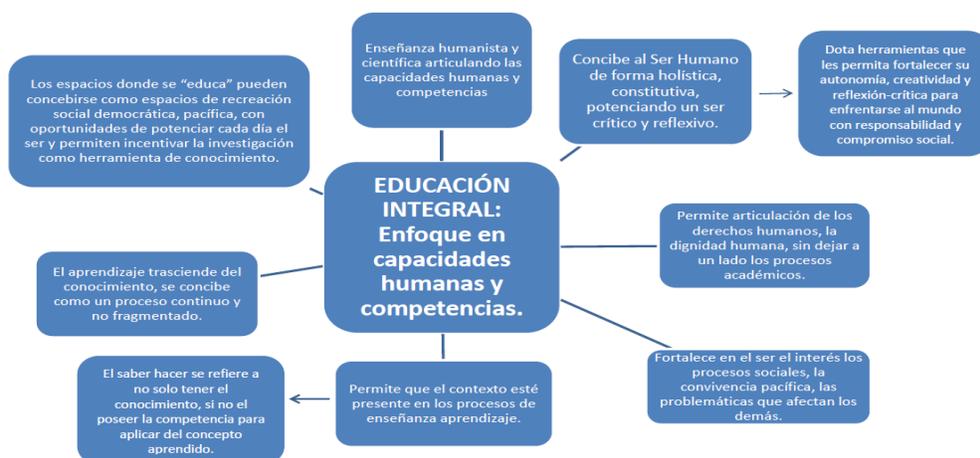
religiosa no está protegida por el estado. Muchas personas que disponen de la capacidad interna para participar en política no pueden optar por hacerlo porque no tienen la capacidad combinada para ello: pueden ser inmigrantes sin derechos legales, por ejemplo, o pueden estar excluidas de la participación de algún otro modo. También es posible que una persona viva en un entorno político y social en el que podría materializar una capacidad interna (como por ejemplo, criticar el gobierno), pero carezca de una aptitud suficientemente desarrollada para pensar con sentido crítico o para pronunciarse en público (p. 41-42).

Todas estas observaciones, para fundamentar mi propuesta inicial de validar una educación integral que se aleje sólo del conocimiento y se consolide con el enfoque en capacidades humanas y competencias reconociendo a un sujeto que, en sus muchas dimensiones, merece ser reconocido y retado para que se descubra y se proyecte a los demás; Tobón (2010) nos acerca a esa comprensión por medio de esta cita:

El desarrollo integral del ser humano no se refiere a la activación de habilidades y a la formación de hábitos para lograr la excelencia, sino a ese desarrollo que involucra la totalidad del ser humano: lo físico, lo espiritual, lo social y lo mental. Eso es lo que se pretende hacer con la búsqueda de una formación integral en todos los niveles educativos, que propenda a desarrollar y consolidar en los estudiantes el proyecto ético de vida (p. 30).

Antes de finalizar el planteamiento del primer principio, deseo socializar por medio de este gráfico el contenido sobre la formación integral y lo que permite el enfoque en capacidades humanas y competencias³⁴:

³⁴ En esta construcción se tuvo en cuenta de manera estructural, el aporte de la comunidad docente del Colegio de la UPB en Marinilla, en el momento que se les consultó y se debatió sobre los componentes esenciales de una educación integral.



2016. Construcción propia. Educación integral: Enfoque en capacidades humanas y competencias.

Figura 6.

Me adhiero además a la propuesta de Nussbaum (2009, quien en uno de sus planteamientos educativos señala la necesidad de que exista una educación pluralista, que permita explorar otras culturas, religiones, tipos de negocios de alto impacto. Un currículo que responda a la universalidad, que permita acceder a otra lengua diferente a la materna, como uno de los medios para comprender y tener empatía con quienes han desarrollado su vida en condiciones diferentes:

Una educación que responda a esas necesidades debe ser una educación multicultural, es decir, aquella que pone en contacto al estudiante con hechos fundamentales de la historia y cultura de muchos grupos diferentes. Entre ellos debería incluirse tanto los principales grupos religiosos y culturales de cada parte del mundo como las minorías étnicas, raciales, sociales y sexuales en sus propias naciones. El aprendizaje del lenguaje, la historia, los estudios religiosos y la filosofía: todas estas materias tienen alguna función en esta empresa. La conciencia de la diferencia cultural es esencial para promover el respeto hacia el otro, verdadero sustento de todo diálogo (p. 96).

5.2.3.2. Segundo Principio: El maestro, mediador en la formación humana

Nombrar a los maestros en estos principios hace parte de la columna vertebral de esta investigación, puesto que, a través de ellos, su reflexión, la posición asumida ante la transformación, la apertura al cambio e interés por la propuesta, dieron bases sólidas y fundamentos que me permitieron las próximas apreciaciones.

Un maestro se encuentra en un reto constante. Los cambios en su propia labor, en su ser, los aspectos sociales, legales, institucionales hacen que su cotidianidad esté en medio de transformaciones. Lo primero que podría decir, sobre el maestro, es la posibilidad de convertirse en gestor del currículo, si así lo desea y lo permiten las dinámicas educativas en las cuales se desenvuelve.

Al participar activamente de un currículo en una institución cualquiera, el maestro puede y debe convertirse en un sujeto activo que conozca las pretensiones universales de sus contexto interno, externo, y, al mismo tiempo, consolide en su quehacer aquello que lo fundamenta con unos principios que él mismo sabe que tienen sentido, sin ser nunca negociados, pues resulta fundamental el horizonte formativo y generan un vínculo estrecho con la vida de sus estudiantes; así lo manifiesta uno de los maestros del Colegio partícipes en este ejercicio investigativo:

Mi participación en el diseño curricular me ha permitido aprender que la escuela no es ajena a los cambios socio-políticos en el mundo, que es necesario sintonizar con el entorno de los niños, niñas y adolescentes para poder desarrollar eficientemente la tarea del docente [...] También me ha permitido comprender que lo principal es la conexión y el vínculo que se haga con los temas, con la vida misma de los estudiantes (Maestro 6, noviembre 28, 2016)

Lo segundo a mencionar se refiere a la instauración del maestro en la realidad de la escuela, sus retos desde la asunción del currículo y las discusiones críticas que llenen de sentido su quehacer y solidifiquen su propuesta epistémica. La realidad de la escuela es aquella conformada por sujetos cambiantes, que acontecen en medio de individualizaciones e intereses propios, y que constantemente se renuevan por las propuestas externas que intentan ingresar en su cotidianidad.

Enfrentado a esa realidad, el reto está en los cuestionamientos sobre el acontecer en la vida curricular poco congruente con los planteamientos teóricos, los ideales didácticos a los que los individuos no responden y las frustraciones por resultados de mediciones que se alejan de los diseños curriculares.

Así, se pide una labor caracterizada por la creatividad la autonomía, la crítica, la ejecución de proyectos, los avances y comprensiones curriculares. Que se sobreponga a los avatares que surgen en medio de las idas y regresos de la vida misma de la escuela; que comprenda las transformaciones que surgen y las emplee para convertirse en un actor y gestor curricular; que construya paso a paso su perfil profesional acompañado de quienes caminan a su lado: estudiantes, colegas, administrativos, y a través de ellos encuentre su misión en donde sea que esté prestando su servicio.

Precisamente, la propuesta de Sacristán (2012) abre otras comprensiones del quehacer del maestro cuando lo nombra como un “diseñador intermediario” porque nada más por el hecho de por estar ahí, entre un lado y el otro, está en la misión de poner en acción su experiencia, interés, capacidad reflexiva y la comprensión de la

realidad misma sin esperar la pasividad, la regularidad, el equilibrio, el apaciguamiento:

La experiencia previa es un acervo aprovechable para prever planes adecuados en momentos concretos, aunque siempre nos tendremos que encarar con la singularidad de cada situación que nos demanda respuestas particulares. Por esa particularidad, la enseñanza puede concebirse como una actividad y profesión de diseño, situada entre el conocer y el actuar. Al menos cuando se ejerce, se realizan funciones de diseño, entre muchas otras. En concordancia, se ha definido al profesor como diseñador intermediario entre las directrices curriculares a las que se ha de ceñir o tiene que interpretar y las condiciones de su práctica concreta (p. 226).

Por lo anterior, es necesario asumir un currículo de forma crítica para consolidar epistémicamente el quehacer del maestro. Aquí es donde sale a escena su posición y reflexión, no sólo sería afirmar que la gestión administrativa se lo permita o que la realidad de enseñanza aprendizaje con los individuos en formación se lo asientan; surge la muestra de su altruismo, las razones por las que eligió este camino y las reflexiones que acontecen de su formación, experiencia, cuestionamientos propios, aquello que trasciende y no existe sólo para sobresalir u obtener reconocimientos por los resultados³⁵.

Y no se trata de una crítica sin sentido a las propuestas que vienen apropiadas por tradición o imposición, o una crítica emocional sin fundamento. Se trata de un maestro crítico, que construya con su equipo de colegas, fundamentando su quehacer, exponiendo sus posiciones con argumentos, sin irrumpir violentamente en

³⁵ Algo similar refiere Stenhouse (1998), quien, para ampliar la función del maestro en la escuela lo define como un profesional “restringido” y “amplio” proponiendo en el último, la posibilidad de un rol docente basado en la investigación, la comprensión del contexto, teorías curriculares, autonomía. Para ampliar, ver: Investigación y desarrollo del currículo, 1998, p. 196.

contra de las políticas que sobrepasan de su “dominio”, más bien que analiza, propone, dialoga y proyecta las razones por las cuales debe ser analizada de forma detenida nueva transformación curricular.

Aprovechando lo expuesto en este segundo aspecto, deseo mencionar lo compartido por este maestro quien expresó lo que le ha permitido participar del diseño curricular en la institución:

El maestro definitivamente no puede ser reproductor de un currículo; éste debe ser activo, líder, autónomo y debe basarse en la reflexión que haga de su contexto del grupo en el que se encuentre, reconociendo la diversidad que allí esté. Es muy distinto si el docente hace parte en la elaboración de su planeación, pues las reflexiones a las cuales llegue sin duda serán más significativas, planteando desde el inicio toda una intencionalidad formativa, donde se muestre como el autor y diseñador de este tipo de ejercicios y transformaciones. (Maestro 8, noviembre 28, 2016)

Como tercer aspecto, expongo la investigación como un punto crucial en el rol del maestro dentro del currículo, como el camino para comprender sus propias prácticas, innovar, proponer nuevos conceptos y teorías. Stenhouse (1998) llenó de argumentos y reflexiones esta figura de un maestro investigador, que se observe y delibere sobre sus propias metodologías; así lo resume:

Por tanto, nos interesa el desarrollo de una perspectiva subjetiva sensible y autocrítica y no una aspiración hacia una objetividad inalcanzable. Esto resulta bastante difícil. Hay que comprobar continuamente la presencia de ilusiones, creencias y hábitos. Las ilusiones se desmoronan cuando se exponen. Las creencias y los hábitos cambiarán (p. 212).

Estar en este estado requiere apertura, disponibilidad, reconstrucción de saberes previos, autorreflexión continua del quehacer y trabajo colectivo sintiéndose partícipe de un currículo que requiere de la palabra y aporte de todos y cada uno de los integrantes de la comunidad. La realidad del sentido de la investigación en la escuela, expone otro maestro del Colegio, como aspectos alcanzados luego de su experiencia en la participación del diseño curricular de la institución y la transformación de su labor por medio de la investigación:

- Al conocer el contexto y leer la cotidianidad de la institución, se pueden plantear actividades y procesos que apunten a la solución por medio de procesos más cercanos a los individuos que están inmersos.
- Estar evaluando continuamente para mantener procesos, cambiar de ruta o fortalecer dinámicas, todo esto enfocado en lograr las metas propuestas y desempeños esperados de los actores del proceso formativo – académico.
- Enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje con propuestas acordes al contexto, al grupo y la realidad del colegio.
- Reconocer la individualidad de la institución, así como de los grupos y sus procesos de aprendizaje. (Maestro 12, noviembre 28, 2016)

El maestro, entonces, es gestor del currículo, a partir de su instalación real en la vida de la escuela y de la promoción constante de su tarea humana, desde un ejercicio sustantivo, como lo es la investigación, entendiéndose que esta tarea es colindante con su propio ser vocacional, pues aquí se plantea como aquel camino que permite descubrirse y reconocer sus prácticas, como aquella ruta que permite crear y recrear su metodología y como aquel timonel iluminador del acto evaluativo en el mejoramiento de todo proceso de aprendizaje.

Como aspecto final, menciono el rol de un maestro que se asume en una formación en capacidades humanas y competencias, lo que implica ir de la mano de la concepción de una formación integral, tomando el rol de ser un mediador; supone que observe las necesidades de la sociedad actual y emplee las estrategias pertinentes para su proceso de enseñanza. Este es el mensaje de Tobón (2010) para los maestros que forman en competencias:

Implica que como docentes debemos estudiar los grandes problemas del contexto, tener claridad acerca de las competencias que pretendemos contribuir a formar, apropiarnos con profundidad de los contenidos disciplinares y luego saber cómo llevar a cabo la mediación con los estudiantes para que “aprendan” y refuercen las competencias, partiendo de sus saberes previos y aplicando estrategias didácticas pertinentes, de acuerdo con las competencias, contenidos y problemas. El modelo de competencias tiene esta orientación, que es la propuesta por múltiples docentes, diversos intelectuales, integrantes de la comunidad e investigadores (p. 20)

Considero valioso unir lo anterior a Nussbaum (2006b), cuando, al hablar de los maestros sobre su tarea formativa en torno a las capacidades humanas, dice que debería estar encaminada a formar un individuo que se fascine por su realidad y las complejidades que viven en su mundo y sea capaz de asumirse en él y transformarlo. Así lo expresa:

Nos corresponde a nosotros, como educadores, mostrar a nuestros estudiantes la belleza y el interés de una vida abierta al mundo entero, mostrarles que, después de todo, hay más alegría en el tipo de ciudadanía que cuestiona que en la que simplemente aplaude, más fascinación en el estudio de los seres humanos en toda su real variedad y complejidad que en la celosa búsqueda de estereotipos superficiales, que existe más amor y amistad verdaderos en la vida del cuestionamiento y de la autonomía que en la de la sumisión a la autoridad. Es mejor que les mostremos esto, o el futuro de la democracia lucirá muy sombrío (p. 115).

La anterior es una misiva que expresa la urgencia de formar en capacidades, las implicaciones de permitir que un sujeto se forme con una mentalidad universal y la responsabilidad de un ser que impacta directamente las dinámicas sociales; la declaración de Tobón (2010) invita además a reconocer los antecedentes de los conocimientos de la persona en formación, la importancia del análisis del propio contexto, abriendo espacio a las estrategias para los estudiantes que estén orientadas a la solución de problemas contextuales; dos enfoques que se complementan bajo la asunción de una formación integral.

El maestro se configura en un mediador del ejercicio curricular, de la realidad de la institución y de la vida de los estudiantes; además, es un mediador que tiene una misión singular: promover la realidad humana en todo su esplendor; por ello, la mayor riqueza sustantiva en su labor se concentra en “sacar a la luz la mejor expresión humana de cada estudiante”, mejor dicho, “es posibilitar que el estudiante sea en todo momento su mejor versión”, siendo esta caracterización una tarea antropológica y educativa a la vez. Por esta razón, el maestro es, ante todo y sobre todo, un mediador en la formación humana, siendo su humanidad el prisma donde se ven reflejados los múltiples colores de su enseñanza y formación.

5.2.3.3. Tercer Principio: Formación de un Estudiante con autonomía y capacidad reflexiva

En primera instancia deseo precisar:

[...] Ser una persona es ser una fuente autónoma de acción. El hombre sólo, adquiere, pues, esta cualidad en la medida en que hay algo que le pertenece a él y sólo a él, y que le individualiza, en la medida en que es algo más que una simple encarnación del tipo genérico de su raza y de su grupo. Se dirá que de todos modos

está dotado de libre albedrío y que esto basta a fundar su personalidad (Habermas, 1987, p. 121-122).

Aquí presento de manera particular el valor de ser humano en su riqueza individual, en la posibilidad de hacerse cargo de sí mismo y de orientar sus propias decisiones. Nadie es dueño de nadie, ni nadie es esclavo de otro, así como le expresa Gabriel García Márquez en la obra “Del amor y otros demonios”, cuando Bernarda va en búsqueda de un esclavo para ser comprado por ella, quien sale a su paso y le dice “Soy libre y me vendo a mí mismo” (2014, p. 34).

El ser humano es fuente autónoma de acción, como lo expresa Habermas, que puede asumirse en sus múltiples actos vitales, irrumpiendo incluso con aquellas actuaciones mecanicistas y robotizadas de la sociedad, para fundir en esto su carácter, su deseo, su búsqueda, en una palabra: su personalidad. En este marco decisorio de la historia y de sí mismo, me ocupa pensar en una persona cuya libertad le permite poseerse y determinarse, sin desconocer los distintos condicionamientos de la vida social, y sin aludir a la fuerte y necesaria tarea de ser capaz de asumirse en medio de los avatares de la vida y de los diferentes momentos de la cultura.

Entre tanto, el ser y quehacer humano es uno, sustantivamente hablando, y se proyecta como totalidad; por esto, el ejercicio formativo de la escuela es y será un posibilitador para que este ser humano sea coherente en sus decisiones y en sus distintas acciones; así lo expresa Tobón (2013):

En cualquier actividad el ser humano debe ser visto como totalidad, como una unidad tal que no es posible afectar una de sus dimensiones sin que se afecten las demás. Esto implica superar la tradición cultural y disciplinaria que lo ha venido abordando de manera parcial, particular y aislada. Las competencias enfatizan en la

actuación integral del ser humano ante actividades y problemas en escena de manera efectiva. Toda acción está mediada por procesos mentales, físicos, ambientales, interpersonales y culturales, por lo cual la actuación debe ser asumida también en su integralidad, como un tejido ecológico donde la persona, tanto en la relación consigo mismo como con los demás, actúa en el marco de vínculos que se implican en forma recíproca (p. 99-100).

Todo ser humano puede ser transformado por su entorno, pero así mismo tiene la posibilidad de estar en su propio entorno y transformarlo con la instrumentaria que tenga en su formación, bajo este enfoque, específicamente hablando de sus capacidades y competencias. De este modo, puede poner su sello en la solidaridad, la comprensión del otro, la aplicabilidad de un saber que beneficie a la comunidad, recrear un contexto de bienestar propio y al servicio de los demás.

Es decir, la persona debe ser vista como totalidad y en un contexto real; sin ello, cualquier propuesta formativa quedaría parcializada y descontextualizada. En esta mirada integral del ser humano en todas sus dimensiones y en la comprensión de un contexto real y situado, surge una necesidad que Nussbaum nos trae al buscar mejorar la humanidad, la cual debe ser cultivada y necesariamente cuidada, siendo este el contexto más situado donde se desarrolla cualquier capacidad o competencia.

Aquí cobra relevancia el vincular el autoexamen crítico y la reflexión personal, entendiendo que el estudiante lo necesita para comprender mejor su historia, dar pasos decisivos, ser en cada momento su mejor versión, y poder entrar en unos vínculos honestos, amables y solidarios con los demás, buscando que este “otro” sea también dignificado por mi trato y forma de relacionamiento.

El estudiante es el centro del proceso de formación, de toda gestión curricular, de cualquier apuesta metodológica, y de los distintos actos evaluativos, donde hay un deseable antropológico, que hoy se vuelve una búsqueda emergente y mayúscula, como lo es la libertad y autonomía en sus decisiones y que, además, se vincula con el principio de la reflexividad en torno a su propia realidad y la de los demás. De este modo, la educación debe promover un pensamiento complejo, integral, universal y con mayor sentido; así lo plantea Tobón (2010):

La educación debe promover un pensamiento complejo en los estudiantes para que la formación sea integral y las cosas se asuman en su sistema y totalidad. De ahí que la exigencia de totalidad, que no fue saciada por la ciencia ni por la idea de ser humano, revela que la universalidad del conocimiento tiene que darse en orden a algo más allá de sí mismo para darle sentido: las secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias personales como criterio fundamental que desplaza a la ciencia como criterio educativo único (p. 29).

La ciencia no es, entonces, el criterio único y también se revela que no es solo pensar en sí mismo, pues se requiere vencer fronteras egocéntricas para saltar a la vida social con madurez y equilibrio. Por esto, enseñar a hacerse cargo de sus propios pensamientos, enfrentar la propia pasividad, generar una argumentación crítica que conlleve el poder intelectual y la libertad, como el incentivar la modificación de motivaciones e intereses en el estudiante, son acciones tutelares en la escuela, para sublimar a un sujeto que tiene el compromiso vital de ser “él mismo” y de aportar al cuidado de la sociedad, de este modo:

Muy a menudo, las decisiones y las opiniones de la gente no son propias. Las palabras brotan de sus bocas y las acciones de sus cuerpos, pero lo que expresan esas palabras y acciones puede ser la voz de la tradición o convencionalismos, la voz de los padres, de los amigos o de la moda, es así porque estas personas nunca se han detenido a preguntarse a favor de que están realmente y qué están dispuestos a

defender por sí mismos como algo propio. Son como instrumentos en los que la moda y el hábito tocan sus melodías, o como máscaras teatrales por donde habla la voz de un actor. (Nussbaum, 2016b, p. 50-51).

El vínculo inexorable de un currículo contextualizado, de un maestro mediador de la formación humana, de una comunidad académica generadora de relaciones auténticas y responsable de las respuestas del entorno, se movilizan desde la centralidad de un acto formativo que propende para que un estudiante sea autónomo, reflexivo, con una mirada universal, capaz de plantear y solucionar problemas humanos, científicos y tecnológicos. Este sujeto es ahora el protagonista de su propia versión, con la posibilidad inmensa de ser agente, autor y actor, es decir, quien ejecuta, decide y acepta sus propias decisiones.

De modo conclusivo, presento un diagrama que permite visualizar al estudiante en el centro de este proceso, y que, además, posibilita verlo en sus distintos planos: yo, el otro y lo otro, desde una apuesta formativa desde las capacidades humanas y competencias, donde la autonomía y la reflexión son pilares curriculares en la apuesta formativa del Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana, sede Marinilla:



Figura 7.

2016. Construcción propia. Concepción del estudiante, enfoque en capacidades humanas y competencias.

He presentado hasta aquí tres principios para la adopción del enfoque en capacidades humanas y competencias con tres líneas que le dan fundamento respectivamente: educación integral, el maestro como mediador, y la concepción de la persona en formación. La apropiación de estos principios permitirá a la Institución dar fundamento curricular y de una forma práctica proponer acciones relacionadas con el mismo enfoque; permitirán además que en cada uno de los niveles de concreción curricular se cuente con un norte o una línea que los aborde en la medida en que se desarrollen las diferentes estrategias, se planteen transformaciones o se definan lineamientos institucionales.

5.2.4. Perfiles y acciones

A continuación, presento inicialmente los perfiles por ciclos en términos de capacidades esperadas y la propuesta de perfil de egreso. En una segunda parte presento el perfil de maestros, estudiantes y padres de familia; cada uno de los perfiles fue construido de forma colectiva por la comunidad, desde el enfoque en capacidades humanas y competencias. Definimos dimensiones y capacidades genéricas que posibilitarán la

comprensión de las características formativas de la Institución, y su intención es ser referencia para el currículo institucional en cada uno de sus niveles de concreción. Finalmente, presento el ejemplo de dos acciones realizadas para la adopción del enfoque: manual de convivencia, imaginación narrativa.

Perfiles: se presentan el de los estudiantes de transición a 9°, de egreso, maestros y padres de familia.

5.2.4.1. Perfiles por ciclos para los grados transición a noveno

DIMENSIONES DEL SER	CAPACIDADES HUMANAS	CAPACIDADES DE APOYO (para)	
		Ciclo Inicial T° a 3°	4° a 9°
ÉTICA	AFINIDAD Y COMPROMISO HUMANO	Socializarse de manera pacífica con los demás. Tener voluntad como eje y principio de la interiorización de sus actos. Ponerse en el lugar del otro sintiendo compasión por su ser. Acogerse y cumplir con las acciones de convivencia.	Tener voluntad como eje y principio de la interiorización de sus actos. Ponerse en el lugar del otro sintiendo compasión por su ser. Apreciar el derecho de las demás personas a ser tratadas de forma digna. Establecer metas personales que favorezcan el enriquecimiento afectivo y social. Asumir acciones positivas por convicción propia como tarea inter-relacional. Evidenciar en sus acciones criterios para tomar decisiones.
ESPIRITUAL CORPORAL	CONCEPCIÓN DE LA VIDA	Reconocer el don de la vida preservando la propia y la de quienes lo rodean. Valorar las facultades corporales que permiten dar sentido a la vida. Practicar el Humanismo Cristiano en su opción de vida al estilo de Jesús en el compartir con quienes interactúa.	Preservar la vida propia y la de quienes lo rodean. Formarse una imagen de sí mismo y de sus características y posibilidades. Autoconocimiento y el respeto de sus intereses y motivaciones. Analizar los diferentes factores que intervienen en la construcción de su proyecto de vida. Descubrir y expresar la presencia de Dios Padre y Jesús como dueños de la Vida.
SOCIO POLÍTICA AFECTIVA	INTERACCIÓN SOCIAL	Trabajar en equipo aceptando la diversidad. Socializarse sanamente a partir de actividades artísticas, lúdicas y recreativas como formas de percibir el mundo. Establecer relaciones teniendo en cuenta las emociones, sentimientos y puntos de vista de los demás. Percibir que hace parte de	Ser un ciudadano con valores éticos y sociales que conlleven a una sana convivencia. Construir relaciones interpersonales, valorar y respetar la diversidad. Valorar las actitudes positivas que facilitan la convivencia y el trabajo en común. Participar del trabajo cooperativo, llegar a acuerdos y respetar la diferencia. Fortalecer las habilidades comunicativas. Reconocer a cada persona como sujeto de

		comunidades cercanas (familia, colegio, curso) donde se establecen acuerdos para convivir mejor.	derechos y deberes lo cual lo lleva a asumir actitudes de respeto y participación.
COMUNICATIVA	COMUNICACIÓN ASERTIVA	Utilizar el diálogo como herramienta de mediación. Identificar el valor que tiene la palabra del otro. Expresarse oral, escrita y gestualmente de forma respetuosa en beneficio de los demás.	Utilizar el diálogo como herramienta de mediación y solución de situaciones Identificar el valor que tiene la palabra del otro para comprender y ser comprendido. Expresarse oral, escrita y gestualmente de manera asertiva en beneficio de los demás. Utilizar en su lenguaje frases de cortesía en la comunicación con los demás.
ESTÉTICA ESPIRITUAL	COHERENCIA DE LA ACCIÓN PERSONAL	Mantener el autocontrol en la solución de conflictos. Asumir acciones positivas por convicción propia. Tolerar el contacto físico y verbal. Desarrollar y expresar creativamente su sensibilidad para apreciar y transformar el entorno.	Deliberar y decidir de forma responsable sobre las propias acciones. Ejercer el autocontrol como oportunidad para reflexionar sobre las buenas acciones. Mejorar el grado de autoestima y de confianza dentro de sus posibilidades. Tolerar el contacto físico y verbal. Desarrollar y expresar creativamente su sensibilidad para apreciar y transformar el entorno.

2016. Construcción colectiva. Perfil por ciclos. Colegio de la UPB Marinilla.

5.2.4.2. Perfil de egreso

El siguiente cuadro está proyectado para los grados 10° y 11° y se plantea como el perfil de egreso de la Institución:

DIMENSIONES DEL SER	CAPACIDADES HUMANAS	CAPACIDADES DE APOYO (para)
ÉTICA	AFINIDAD Y COMPROMISO HUMANO	Apreciar el derecho de las demás personas a ser tratadas de forma digna. Establecer metas personales que favorezcan el enriquecimiento afectivo y social. Asumir acciones positivas por convicción propia como tarea inter-relacional. Actuar competentemente y afrontar las demandas y retos de la vida en comunidad. Tomar decisiones libres y autónomas.
ESPIRITUAL CORPORAL	CONCEPCIÓN DE LA VIDA	Preservar la vida propia y la de quienes lo rodean. Formarse una imagen de sí mismo y de sus características y posibilidades. Autoconocimiento y el respeto de sus intereses y motivaciones. Analizar los diferentes factores que intervienen en la construcción de su proyecto de vida. Cuidar responsablemente su integridad, dignificándose en cada uno de sus actos. Asumir el cuidado de su cuerpo y respetar el de los demás con sus diferencias físicas y de género.
SOCIO	INTERACCIÓN SOCIAL	Ser un ciudadano con valores éticos y sociales que conlleven a una sana convivencia. Construir relaciones interpersonales, valorar y respetar la diversidad.

POLÍTICA AFECTIVA		Valorar las actitudes positivas que facilitan la convivencia y el trabajo en común. Participar del trabajo cooperativo, llegar a acuerdos y respetar la diferencia. Participar activamente en la construcción de la democracia por medio de sus prácticas ciudadanas (elección, elegir y ser reelegido). Participar en grupos que le permiten proposiciones, expresiones y vivencias en servicio a los demás desde la fe y la justicia.
COMUNICATIVA	COMUNICACIÓN ASERTIVA	Utilizar el diálogo como herramienta de mediación y solución de situaciones. Expresarse oral, escrita y gestualmente, lo que se piensa y se siente de manera adecuada, en el lugar y en el momento adecuado en beneficio de los demás. Utilizar en su lenguaje frases de cortesía en la comunicación con los demás.
ESTÉTICA ESPIRITUAL	COHERENCIA DE LA ACCIÓN PERSONAL	Deliberar y decidir de forma responsable sobre las propias acciones. Ejercer el autocontrol como oportunidad para reflexionar sobre las buenas acciones. Mejorar el grado de autoestima y de confianza dentro de sus posibilidades. Valorar y cuidar de su sexualidad, asumiendo una postura de respeto y estableciendo límites en sus relaciones con el otro. Desarrollar y expresar creativamente su sensibilidad para apreciar y transformar el entorno.

2016. Construcción colectiva. Perfil de egresado Colegio de la UPB Marinilla.

5.2.4.3. Perfil de los Maestros

El Colegio de la UPB requiere de docentes cualificados, con vocación y profesionales, que vivan la filosofía institucional, y que en las dimensiones académica, actitudinal y social se caractericen por:

- Ser **INNOVADOR**: crear y trabajar con materiales educativos para desarrollar mejor los contenidos y enfocarlos a las capacidades humanas y competencias.
- Ser **DINÁMICO**: acudir a los juegos, dinámicas y nuevas formas de trabajo que motiven el aprendizaje.
- Estar **INFORMADO**: manejar los contenidos de su área y nivel, a la vez actualizarse en técnicas y estrategias para mejorar su proceso de enseñanza.
- Ser **INVESTIGADOR**: cultivar en sí mismo y en los demás capacidades científicas (curiosidad, capacidad de asombro, observación, análisis, síntesis y evaluación). Saber presentar el fruto de su investigación y su pensamiento en forma apropiada, coherente y consistente. Tener hábitos de lectura, gusto por el estudio, deseo de aprender por sí mismo.

- Ser **PROACTIVO**: mostrar iniciativa en la ejecución de su clase, y en la participación institucional.
- Ser **PACIENTE**: tener una línea de formación clara, comprender los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y apoyarse en estrategias para alcanzar el objetivo deseado.
- Ser **SOCIABLE**: integrarse a cualquier grupo de trabajo o compañeros, para establecer relaciones de amistad, con respeto de las ideas y manteniendo una postura en su rol como docente para diferenciar los vínculos entre las familias, las directivas y sus estudiantes.
- Ser **FORMADOR**: guiar, orientar, aconsejar y enseñar valores con su ejemplo de vida.

5.2.4.4. Perfil de los padres de familia o acudientes

Tal como se expuso en el numeral 5.2.4. la construcción de todos los perfiles se realizó bajo el concurso y participación de la comunidad docente posterior a un análisis reflexivo y disquisitivo sobre las capacidades y competencias. Esta caracterización se realizó de forma metodológica de la siguiente manera:

- Rastreo conceptual. Es importante indicar que todo el asunto valorativo allí nombrado como honestidad, solidaridad, estabilidad emocional, la corresponsabilidad en la formación entre otros son constructos que parten de nociones epistemológicas subyacentes en las capacidades humanas planteadas por Nussbaum como la afiliación, la emoción, la razón práctica. También Tobón orienta este rastreo conceptual al abordar de manera consciente la competencia desde un contexto, un problema y la resolución del mismo.
- Discusión construcción con la comunidad docente. En distintas sesiones, previo del sentido del enfoque curricular, los maestros en comunidades académicas articularon el sentido del enfoque curricular y configuración de unos perfiles que en este caso es de los padres de familia, haciendo caso a la capacidad de la razón práctica como un ejercicio consciencia y la valoración del bien en el proyecto de la formación para sus hijos. Es claro que no es un recetario sino más bien unos principios, acciones y

compromisos que derivan de una identidad estructural en la escuela como lo es el del padre de familia o acudiente, pues ellos son los primeros gestores de la educación de sus hijos, así Xavier Zubiri (2006) indica:

El progenitor va dando satisfacción de necesidades o tomando la iniciativa de dar cosas que piensa que aquel de quien cuida las va a necesitar o le van a ayudar, pero en estos actos tan sencillos y tan elementales se produce algo mucho más profundo: a lo largo del tiempo el niño va adquiriendo la conformación de lo que pudiéramos llamar el carácter “humano” de su vida.
(Pag. 44)

Formar el carácter de la vida en medio de la cultura y sociedad que acompañan a cada sujeto, es una tarea fundacional de los progenitores, por eso, como comunidad académica validamos su importancia y hemos caracterizado algunos elementos sustantivos de su tarea en relación al proyecto de formación:

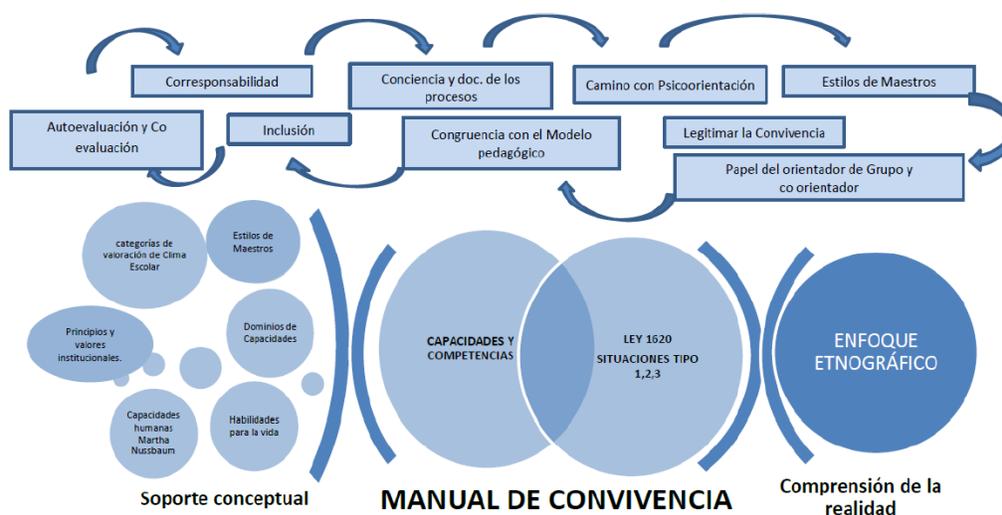
- Identidad con la filosofía, misión y visión del Colegio, acogiendo las normas establecidas desde el manual de convivencia institucional.
- Vivencia de valores éticos en la responsabilidad, honestidad, solidaridad, integridad, verdad y autonomía.
- Coherencia entre lo que exige el Colegio y se brinda en el hogar a su(s) hijo(s).
- Compromiso con las diferentes actividades propuestas, participando activamente, fortaleciendo la relación Institución - Familia y la integración familiar como apoyo del proceso académico y formativo.
- Conocimiento y uso de los diferentes canales de comunicación con la Institución.
- Promoción de ambientes emocionales armónicos que involucran el entorno familiar y otros contextos.
- Compromiso con los deberes institucionales siendo participativos y reflexivos en el aprendizaje que imparte el colegio para sus hijos.
- Colaboración con la formación siendo receptivos de los retos y cambios que surjan formativa y académicamente, pensando en el bienestar de sus hijos.
- Comunicación efectiva respetuosa y asertiva con los integrantes de la comunidad.

Acciones: se plantean dos ejercicios que plasman de manera concreta el enfoque curricular presentando.

5.2.4.5. Manual de Convivencia y capacidades humanas

La recreación de la vida formativa desde el enfoque en capacidades humanas y competencias en esta investigación surgió paralelamente a la propuesta nacional de implementar en los Manuales de Convivencia la ley 1620 en la que se concibe que el estudiante no está en falta, sino que se ve envuelto en situaciones. El encuentro con el enfoque se presenta precisamente proponiendo la definición de aquellas capacidades y competencias que se necesitan potenciar en el estudiante y que servirán como herramientas para la solución de las diferentes situaciones.

El siguiente diagrama expone la propuesta:



2015. Creación propia para la transformación del Manual de Convivencia con el enfoque en capacidades humanas y competencias.

Figura 8.

La propuesta anterior implicó reflexiones de toda la comunidad educativa y la apropiación de la formación en capacidades humanas y competencias bajo un enfoque etnográfico, y, al mismo tiempo, permitió la articulación con la una propuesta del Ministerio de Educación Nacional sobre la transformación del acompañamiento formativo en las instituciones educativas construyendo finalmente un Manual de Convivencia³⁶ con esta articulación.

La materialización de esta propuesta quedó en el Manual de Convivencia institucional y posee los siguientes aspectos de mayor relevancia y donde se pueden ver plasmadas las intencionalidades del enfoque:

- Perfil en capacidades humanas por ciclos y perfil de egreso. (gráfico)
- Perfiles de los diferentes agentes de la comunidad, por medio de construcción colectiva.
- Actores y Acciones de los componentes de promoción y prevención. (gráfico)
- Rutas de atención integral: Situaciones tipo I, II, III. (gráficos)
- Estrategias complementarias para la atención de situaciones: Pacto de convivencia, Acuerdo de convivencia, Asamblea de convivencia, Madurez progresiva (incluye dimensiones, revisión de maestros y acompañamiento esperado de las familias), bitácora y libro de convivencia (reemplaza Diario Histórico)
- Protocolo de intervención para situaciones tipo I, II, III. (gráfico)
- Capacidades que promueven la sana convivencia. (gráfico)

5.2.4.6. Imaginación narrativa – habilidades para la vida

³⁶ Ver Manual de Convivencia Colegio UPB Marinilla [www.upb.edu.co/colegio
http://virtual.upb.edu.co/pls/portal/docs/PAGE/GP_REPOSITORIO_IMAGENES/PAGE_PG_RIMG_COLEGIO/MANUAL%20DE%20CONVIVENCIA%20SEDE%20MARINILLA%202017.PDF](http://virtual.upb.edu.co/pls/portal/docs/PAGE/GP_REPOSITORIO_IMAGENES/PAGE_PG_RIMG_COLEGIO/MANUAL%20DE%20CONVIVENCIA%20SEDE%20MARINILLA%202017.PDF)

En el texto “Cultivo de la Humanidad”, Nussbaum (2005) propone tres líneas para la educación que forme en capacidades humanas: la formación basada en el autoexamen, la comprensión de ser ciudadanos del mundo y la imaginación narrativa.

La Imaginación Narrativa es propuesta como la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de la otra persona, y comprender sus emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar, pues se necesita un ser humano capaz de amar y de imaginar. Permite acceder al reconocimiento de sí mismo, por ejemplo la esperanza, el miedo, la frustración; también la dignidad, la perseverancia y la rectitud.

A su vez, la imaginación narrativa permite algo vital: el desarrollo de la compasión – la capacidad de imaginar cómo es estar en el lugar de la otra persona -, que podría llamarse también empatía y también permitirse dar un paso atrás antes de juzgar porque no se sabe si la otra persona ha sopesado las consecuencias de lo ocurrido. La compasión requiere que el individuo piense que esa otra persona podría ser él mismo, lo que impulsaría a pensar el nivel propio de vulnerabilidad y las implicaciones del trato que se reciba de los demás.

Una de las formas de efectuar la imaginación narrativa, y que surgió a partir de esta investigación, fue realizando conversatorios con los maestros de la Básica Primaria para implementar la propuesta en los primeros grados, por medio de la selección de cuentos y trabajos colaborativos, de tal modo que se le permita al estudiante ponerse en el lugar de los personajes que viven la historia, y entonces desarrollar el análisis en torno a posibles decisiones y consecuencias evidenciadas allí, para desarrollar en el estudiante la imaginación, la compasión y, al mismo tiempo, la recreación de sus acciones y posibles caminos para solucionar por él mismo lo que ocurre en aquella narración.

A las áreas de Lengua Castellana y Sociales también fue posible llevar esta propuesta, para vincular las bases curriculares, por ejemplo, por medio de los debates históricos de nuestro país, los textos de plan lector, las competencias ciudadanas, los planteamientos de gobierno escolar. Fue así como dimos vida a este argumento de Nussbaum (2016b): “Si la literatura es una representación de las posibilidades humanas, las obras de la literatura que escogemos inevitablemente responderán a nuestro sentido de quiénes somos y quiénes podríamos ser, y lo desarrollarán más aún” (p.142).

La incursión de esta propuesta (imaginación narrativa) no sólo se alcanzó en áreas específicas del conocimiento, como lo expuse en los dos anteriores párrafos, también tuvo lugar en la línea formativa de la Institución pues de la mano del departamento de psicoorientación se trabajaron durante el año las habilidades para la vida de la organización mundial de la salud: autoconocimiento, empatía, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, manejo de problemas, pensamiento creativo, pensamiento crítico, manejo de emociones y sentimientos, manejo de tensiones y estrés.

Aunque el anterior es un proyecto institucional e incluso una invitación de un ente externo, se encaminó con el enfoque en capacidades humanas y competencias repartiendo una habilidad para la vida por mes y de forma semanal; se propuso una narración (cuento, historia, relato) que personificara el tema y por medio de reflexiones se discutieron decisiones, entendimiento del otro y reconocimiento de aquellas capacidades que son importantes en nuestro ser.

Antes de dar clausura a este capítulo en el que expuse la propuesta de perfiles y la puesta en acción de ellos, deseo plantear los siguientes pasos que sintetizan la adopción y aplicación del enfoque curricular en capacidades humanas y competencias:

- a) Apropiación y asunción conceptual y teórica del enfoque.
- b) Lectura del contexto, sea interno o externo, con un método etnográfico que permita combinar las bases epistemológicas con los procesos propios de la acción educativa.
- c) Comunicación, discusión y plan de ejecución que incluya a todos los integrantes de la comunidad educativa con el fin de construir, realimentar la propuesta y validar la viabilidad de las reflexiones.
- d) Concreción de la propuesta por medio de la ejecución de la misma, para aprobar en comités, instancias reglamentarias y aquellos mecanismos que permitan su apropiación y definición, comunicación y discusión.
- e) Hacer seguimiento, reflexión periódica sobre la propuesta para ir hacer los ajustes pertinentes.

5.3. LINEAMIENTOS ESPECÍFICOS PARA LA ADOPCIÓN DEL ENFOQUE DESDE LAS ÁREAS DEL CONOCIMIENTO

Respondiendo al tercer objetivo, presento a continuación la propuesta de lineamientos específicos para las áreas de conocimiento del Colegio de acuerdo con el contexto, la identidad institucional y el enfoque de capacidades humanas y competencias. Para iniciar, propongo algunas generalidades que pueden ser abordadas desde todas las áreas y luego presento los lineamientos para las áreas específicas.

En esta proyección de los lineamientos específicos es pertinente retrotraer el sentido de la escritura narrativa cuando Suárez (2014) afirma: “es tener la oportunidad de haberlo habitado, recorrido y observado de manera interesada, afectada, y pasional, pero mediada por la reflexividad metodológica que garantizan la documentación de la experiencia y la

conversación con los pares” (p. 564). Aquí, el investigador que en este caso soy yo, ha habitado, sentido, y recorrido el problema planteado y el ejercicio metodológico expuesto para hallar las respuestas. No obstante, la reflexividad metodológica me ha permitido seguir conversando con los pares y recoger de todas las construcciones los siguientes planteamientos que podrán asumirse como fuentes iluminadoras para posteriores avances en la consolidación de una transformación curricular en el nivel meso y micro.

Así mismo, la metodología investigativa participación – acción, de acuerdo a lo expresado por Contreras (2002,) al inicio de este ejercicio investigativo, afirmaba que es necesario: “Promover el análisis crítico utilizando la información ordenada y clasificada a fin de determinar las raíces y causas de los problemas, y las vías de solución para los mismos”. (p. 10). De este modo, ordené, clasifiqué, determiné raíces y causas de los problemas y, en este apartado, me concentré como investigadora en brindar vías de solución desde mi perspectiva y transformación.

5.3.1. Lineamientos generales

Reconocimiento de la Dignidad humana. Comprender que fuera de la propia vida, existen otras en lugares cercanos y lejanos, con otras formas de instituirse como sociedad, establecer relaciones, comprender los derechos, afinidades religiosas, educativas, equidad en los recursos, entre otros aspectos que nos hacen más humanos.

Tener como referencia las capacidades innatas y a partir de ellas potenciar el ser y el desempeño de la persona en formación. De este modo, la dignidad humana que habla de sueños, anhelos e ideales, como también de aquello que es innegociable en el ser humano por su individualidad, debe ser un asunto propio de todas las áreas y de todo el ejercicio formativo del Colegio.

Apuesta por asuntos esenciales, integradores y globales. Concebir la integración curricular de los distintos saberes como una posibilidad de desarrollar la riqueza de las capacidades y aplicabilidad de las competencias. Para ello, se plantea el definir proyectos o núcleos temáticos que articulen los saberes en pro de respuestas más integradoras, donde el ser humano se conciba y exprese desde sus múltiples capacidades y competencias para atender conflictos cognitivos y nuevas problematizaciones en razón de sus posibilidades humanas, científicas y tecnológicas.

Contextualización del aprendizaje. Desarrollar desde este enfoque curricular un ejercicio formativo contextual y una expresión del aprendizaje vital y real, que permita que las personas elijan y actúen en cualquier contexto.

Es importante, proyectar situaciones globales que requieren de nuestra actuación. Formar implica “sacar” el saber del aula, actualizarlo y exponerlo en la vida real y corriente; no se aprende entonces el valor de la dignidad desde discursos, sino y sobre todo desde experiencias de convivencia cotidianas, como tampoco se puede aprender matemáticas asumiendo nociones dogmáticas y lineales en el aula, pues será mucho más significativo asumir su sentido y valor contrastándola con prácticas desde el diario acontecer.

El ser humano integral y el valor de las emociones. La institución expresa como concepción antropológica: el reconocer a la persona como ser integral; por ello, no se puede descuidar ninguna dimensión que lo contiene y ninguna capacidad humana que lo potencia. De este modo, el deporte, el arte, la lógica, la sensibilidad, la socialización, la conciencia ecológica y ambiental, el juego, la creatividad, entre otras, son núcleos de formación esenciales en la apuesta curricular del Colegio.

Esta concepción del ser humano integral nos permite comprender que la persona es una unidad constitutiva y se asume en la realidad exponiendo respuestas vitales,

emocionales y humanas, de tal forma que es finalmente la emoción la que lo constituye como tal, ubicándolo en términos relacionales tocantes con su vida.

Proceso de formación y evaluación en capacidades y competencias. Tanto la formación como el proceso de evaluación en el enfoque curricular propiamente dicho implica reconocer tres importantes características:

- Es un proceso continuo e inacabado.
- Fundamenta todo su alcance desde la individualidad, y pretende que cada ser humano desarrolle al máximo sus propias capacidades y todas sus competencias de acuerdo con sus intereses y proyectos personales.
- Genera el aprendizaje en contextos reales; por ello, la formación y la evaluación es entendida como una aplicación directa e inmediata a la vida y desde la vida.

5.3.2. Lineamientos específicos para las áreas

Humanidades: lengua Castellana e inglés

1. Incluir la imaginación narrativa como estrategia para comprender otras culturas, costumbres, formas de vida y la posibilidad de estar en el lugar del otro.
2. Potenciar habilidades para la expresión oral en pro de un discurso que se refiera a la defensa y reconocimiento de los derechos humanos.
3. Realizar lectura de textos que permitan reconocerse a sí mismo desde la esperanza, el miedo, la frustración y al mismo tiempo la dignidad, la perseverancia y la compasión.
4. Abrir espacios para lectura de obras diferentes a las occidentales que tengan corrientes críticas y liberales.
5. Rescatar la tradición de historias contadas por los padres, la poesía, cuentos y obras de teatro que ejemplifiquen y recreen la realidad en todos sus matices.

6. Reconocer la adquisición de una nueva lengua como el medio para reconocer otros medios de vida, culturas y establecimiento de relaciones sociales.

Educación ética y educación religiosa

1. Reconocer el valor de la vida humana en cualquier circunstancia.
2. Entender el encuentro con el otro como seres humanos con capacidades y problemas comunes a los que se encuentran lejos de nosotros.
3. Propiciar momentos para hablar de los anhelos, sueños e ideales para dignificar su vida y la de los demás.
4. Promover proyectos de vida que permitan conocerse, proyectarse y hacerse cargo de su propia vida.
5. Generar un proyecto ético que se vincule al otro en términos de comprensión, compasión, afinidad, y entendimiento.
6. Entender el respeto por la diferencia, la libertad de género y de conciencia como una forma de encontrarse con otros que también tienen sueños e ideales.
7. Potenciar la capacidad de agencia como la posibilidad de hacerse cargo de sí mismo y actuar coherentemente a sus principios.
8. Poner su sello en la solidaridad, la comprensión del otro, la aplicabilidad de un saber que beneficie a la comunidad, recrear un contexto de bienestar propio y al servicio de los demás.
9. Reconocimiento de los derechos humanos como un vínculo para potenciar y comprender las capacidades humanas, y verificar el cumplimiento de los mismos en la vida propia.

Ciencias Sociales y democracia

1. Recrear ambientes de participación política, libertad de expresión y asociación.
2. Reconocer el papel de la mujer en el mundo y la equidad de género.

3. Reconocer en el estudio de hechos históricos la posibilidad de comprender y transformar sus prácticas actuales.
4. Familiarizar a la persona en formación con culturas universales y grupos minoritarios.
5. Recrear situaciones que permitan momentos de análisis, discusiones y asunción crítica.
6. Incitar a la comprensión de lo que es ser un “ciudadano del mundo” como el concepto que define el papel de la persona desde una universalidad y la responsabilidad en la transformación de la misma desde la sensibilidad y capacidad de comprensión.
7. Reconocimiento de organizaciones mundiales que trabajan en beneficio de la humanidad desde los derechos, la salud, la educación y la dignificación del ser.
8. Identificar otros tipos de gobierno y de instauración de relaciones políticas.

Educación física, recreación y deporte

1. Propiciar espacios para la socialización en actividades físicas que impliquen la convivencia, el respeto por el otro, la tolerancia.
2. Valorar sus capacidades físicas y las de los demás entendiendo las fortalezas y debilidades de cada uno.
3. Promover actividades que permitan el conocimiento, el respeto, la valoración su cuerpo y el de los demás.
4. Acercamiento a otras realidades culturales por medio del conocimiento de sus prácticas deportivas.
5. Promover la capacidad de salud física vinculada a la sana alimentación.

Tecnología e informática

1. Propuestas tecnológicas innovadoras enfocadas al beneficio de una vida digna.
2. Análisis de otras propuestas productivas para idear una propia que plantee posibles soluciones para las dificultades en beneficio de los demás.
3. Apropiación de las nuevas tecnologías para responder a los problemas locales y globales.

4. Búsqueda de base de datos para análisis comparativos de la realidad social y el mejoramiento de la calidad de vida.
5. Generación de software que propicien nuevas dinámicas sociales sobre todo en las comunidades más vulnerables.
6. Vínculo de todo el proyecto tecnológico con el ejercicio de emprendimiento en la formación de líderes responsables, éticos y humanos.

Matemáticas

1. La solución de situaciones problema contextuales que permitan conocer otras realidades económicas y sociales.
2. Abordar los temas y estándares del área apoyados en situaciones actuales diferentes a las cotidianas.
3. Analizar otros sistemas económicos en términos de cifras y estadísticas para reconocer otras formas de asunción económica en otros países
4. El análisis lógico de problemas cotidianos planteando conceptos centrales y respondiendo de forma pertinente en la jerarquización de ideas.
5. Realización de cálculos demográficos y poblacionales para impactar de manera justa y preventiva los riesgos psicosociales y ecológicos de todas las poblaciones.
6. El reconocimiento matemático de la naturaleza de modo que se procure su cuidado y se protejan sus recursos.
7. La ubicación y localización geométrica de los lugares y las distancias para ser efectivo en los esfuerzos humanos en la búsqueda de la ciudadanía del mundo.

Educación artística:

1. El establecimiento de espacios para el reconocimiento de sus sentidos, despertar la imaginación, la experimentación desde el arte de la realidad de las otras culturas y el descubrimiento de otras expresiones artísticas.

2. El análisis de sus propias tradiciones para permitir la transformación de aquellas prácticas que no dialogan con el reconocimiento del otro y de la vida digna.
3. El desarrollo de la creatividad desde la naturaleza individual de cada sujeto, de modo que se legitime y fortalezca su opción vocacional y su proyecto personal.
4. La expresión genuina y espontánea de la sensibilidad como elemento fundante de la formulación de nuevos mundos y nuevos paradigmas.
5. La motivación musical como elemento vinculante en medio de las diversas pluralidades.
6. La formación en teatro como narración de la cultura de la vida de un pueblo que es capaz de admitir y reconocer las otras culturas desde su máxima expresión.

Ciencias naturales y educación ambiental

1. El establecimiento de relaciones armoniosas con otras especies.
2. El análisis de problemas mundiales en términos del medio ambiente, la salud, la ciencia, para identificar el rol de cada uno dentro de estos problemas.
3. La formación ambiental como una manera consciente e intencionada de cuidar el planeta y todos sus recursos.
4. La comprensión de un fenómeno desde lo biológico, químico y físico, aprehendiendo su realidad y desarrollando distintas hipótesis que mejoren las condiciones humanas.
5. El planteamiento de nuevas hipótesis científicas que ayuden a dignificar lo humano y a fortalecer las identidades culturales.
6. La identificación del planeta en medio del cosmos como asunción de una nueva conciencia planetaria en relación con el cuidado de sí, de los demás y de lo otro.
7. Los nuevos descubrimientos en relación con el reino vegetal que posibilita un mayor cuidado de la salud y del bienestar humano.
8. Una mirada profunda y compasiva de los animales para generar mayores vínculos en el cuidado mutuo con los seres humanos y en el redescubrimiento de su papel en pro del mejoramiento de la convivencia de los seres vivos.

Hasta aquí he expuesto la segunda parte de esta tesis, y como tal la propuesta de un diseño curricular macro; definí unos perfiles y análisis sobre el enfoque en capacidades humanas y competencias desde unos principios y unas acciones formativas. Finalmente, concluí con unos lineamientos generales para la adopción del enfoque desde las áreas de conocimiento. Así es como cierro este capítulo que concretamente plasma la propuesta de diseño curricular para el Colegio UPB Marinilla.

CONCLUSIONES

El enfoque en capacidades humanas y competencias es una propuesta de formación integral que abarca asuntos formativos y específicos para la formación en las áreas; para su adopción es necesario reconocer las propuestas de los referentes teóricos y la aplicabilidad que existe en las áreas de conocimiento. Las capacidades humanas se vinculan con el cometido formativo de las competencias, tienen un eje integrador y fundante que es la realidad humana. Además, se movilizan siempre desde contextos y de forma particular sobre contextos problemáticos.

Para comprender mejor el sentido de las competencias es necesario entender primariamente el alcance de la capacidad humana, pues ella expone la riqueza del ser, la dignidad y el desarrollo humano. Es así que el valor de la competencia radica en las habilidades propias para la vida, que, como lo plantea Sergio Tobón, estas son: metacognitiva, dilógica, metanoia, hologramática, autoorganización, lo que finalmente implica una comprensión de lo que es el ser humano y de sus múltiples posibilidades de asumirse en contextos diversos y en especial en contextos problemáticos.

Al escrudiñar y validar toda la riqueza conceptual que existe en torno al tema curricular, se visualizó la fuerza que América Latina va teniendo en este engranaje pedagógico y didáctico. No obstante, deben asegurarse en los escenarios educativos del país dos claras acciones: la primera de ellas es poder leer y profundizar en los teóricos emergentes de la región y del país, puesto que su reflexión es mucho más contextualizada y aterrizada a nuestra vida curricular. En segunda instancia, es necesario llamar la atención a todos los pedagogos y a quienes administran la educación del país, para que se anime mucho más el ejercicio investigativo y, al mismo tiempo, surjan más apuestas curriculares que respondan a nuestros propios intereses y necesidades.

El surgimiento de las comunidades académicas ha permitido el empoderamiento pedagógico de los maestros y la validación de su palabra, reflexiones en torno al currículo y su propio quehacer. Es posible que en un principio exista resistencia hacia la nueva propuesta por las prácticas anteriores, pero con el tiempo, la comunidad ha validado el ejercicio a través de sus comprensiones y prácticas pedagógicas. Ahora bien, es necesario comprender que las comunidades académicas posibilitan el encuentro entre pares, la horizontalidad en las relaciones con la parte administrativa procurando el trabajo colectivo y la validación de las diferentes propuestas curriculares.

Es ineludible reconocer, entonces, que las comunidades académicas dinamizan la vida de la escuela, y, de manera particular, la implementación de la lectura y escritura académica como camino de formación e integración curricular en medio de su ejercicio académico, para dilucidar múltiples formas de asumir el proyecto formativo y las variadas maneras de desarrollar el aprendizaje.

Un hallazgo iluminador para próximas investigaciones pedagógicas y curriculares del Colegio UPB de la Sede Marinilla fue la identificación de los roles y compromisos de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, pues se pudo comprobar y evidenciar que: “lo que no se asume no se puede transformar”; de este modo, se pudieron proyectar unos perfiles, los cuales hacen parte de la identidad institucional y exponen la responsabilidad académica y social en la construcción del proyecto formativo de la sede; así, directivos, docentes, estudiantes y padres de familia tienen su campo de acción y sobre todo su articulación con el proyecto institucional.

El método empleado, investigación acción participativa, dinamizó las discusiones, las comprensiones y los resultados, pues la investigadora se asumió como

parte del proceso y, al mismo tiempo, le permitió expresarse de manera vital e incluyente. Es importante indicar que este método y la manera narrativa de escribir la tesis fue todo un reto, pues había momentos en que la distancia y la forma escritural irrumpían sus límites y era menester no perder la objetividad ni mucho menos la claridad formativa de la investigación. De esta manera, es concluyente para mí, como investigadora, el poder validar mis juicios y hallazgos con una experiencia real, contextual y profundamente vital. En este caso puedo afirmar que sin implicaciones existenciales en esta investigación y sin juicios objetivos sobre la misma, no se hubiese podido avanzar en la configuración de una propuesta sobre la autonomía e identidad de la Institución.

RECOMENDACIONES

- Se recomienda al Colegio de la UPB Marinilla validar y dar continuidad a las comunidades académicas, con el fin de seguir consolidando el equipo, su reflexión pedagógica, crítica, académica.
- En la presente investigación se presenta una propuesta para la construcción de comunidades académicas; sin embargo, cada escuela puede formular su propuesta de comunidades y recontextualizar según las necesidades particulares.
- La presente investigación abordó asuntos curriculares en los niveles macro y meso; queda la invitación para abordar el nivel micro de tal modo que se permita una adopción completa del enfoque en capacidades humanas y competencias.
- Es necesario ampliar los encuentros académicos que promuevan la formación en capacidades humanas y competencias y el desarrollo cada vez más articulado del proyecto de integración curricular.

BIBLIOGRAFÍA

- Antolínez, Rafael. (1992). El hombre latinoamericano entre el ser y el tener. La apuesta Zubiriana. Cuadernos de Filosofía Latinoamericana. N°50-51.
- Clark, B. (1991). El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica. México: Nueva Visión.
- Clark, B. (1997). Las universidades Modernas: espacio de investigación y docencia. Mexico: UNAM
- Cerezo, P. (1998). Tres paradigmas del pensamiento español contemporáneo: trágico (Unamuno) reflexivo (Ortega) y especulativo (Zubiri). Madrid: Isegoria.
- Contreras, R. (2002). La Investigación Acción Participativa (IAP): revisando sus metodologías y sus potencialidades, en J. Durston y F. Miranda (eds.), Experiencias y metodología de la investigación participativa, Santiago de Chile: ECLAC.
- Foucault, M. (2002). La hermenéutica del sujeto. México: Fondo de la cultura económica.
- Gadamer, H. (1977) Verdad y Método. Salamanca: Sígueme.
- Giusti, M. (1987) Como el ave fénix renaciendo de sus cenizas. El resurgimiento de la racionalidad moderna en la Teoría del actuar comunicativo de Jürgen Habermas. Cuadernos de filosofía 1. Universidad de Lima. Facultad de Ciencias Humanas: instituto de investigaciones filosóficas.
- Habermas, J. (1982). Conocimiento e interés. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1987) Teoría Acción Comunicativa, Tomo 1. Madrid: Taurus.
- Kemmis, S. (1993). El currículo más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.
- Lundgren, U. (1992). Cambios en los códigos curriculares: esbozo histórico. Madrid: Morata.
- Maturana, 2002, p. 78
- Magendzo, L. y Donoso, P. (1992). Diseño Curricular Problematizador. Santiago, Chile: PIIE.
- Magendzo, A. (2003). Transversalidad y currículo. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Morin, E. (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá: Ex Libris.
- Nussbaum, M. (2010) Sin fines de lucro.
- Nussbaum, M. (2012) Crear capacidades. México: Paidós
- Nussbaum M. (2009) Libertad de conciencia. España: Ensayo Tuquets
- Nussbaum M. (2016a) Las fronteras de justicia. Colombia: Planeta.
- Nussbaum M. (2016b) El cultivo de la humanidad. Colombia: Planeta
- Nussbaum, Martha (1992). El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas. Centro de Investigaciones para la paz. CIP-Ecosocial. Madrid, España.
- Perrenoud, P. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: GRAO
- Sacristán, G. (2002). Comprender y Transformar la Enseñanza. España: Morata.
- Sacristán, G. (1995). El currículum: una reflexión sobre la práctica. España: Morata.
- Stenhouse, L. (1998). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1993). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.
- Tobón, S. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson.
- Tobón, S. (2010). Proyectos formativos Metodología para el desarrollo y evaluación de las competencias. México: Book Mart.
- Tobón, S. (2016). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Colombia: ECOE Ediciones
- Zabalza, M. (2000). Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Narcea, S.A.
- Zubiri, X. (1986). Sobre el hombre. Madrid: Alianza Editorial Fundación Xavier Zubiri.
- Cerezo, P. (1998). Tres paradigmas del pensamiento español contemporáneo: trágico (Unamuno) reflexivo (Ortega) y especulativo (Zubiri). Madrid: Isegoria.

Referencias de otras investigaciones

- Acuña, S. Amaya, F. Fernández, Y. y Galeano, H. (2009) Construcción de una metodología participativa para la gestión del currículo en instituciones educativas. (Tesis de posgrado, Maestría) Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.
- Di Franco, Maria. Representaciones docentes en la evaluación escolar (Tesis de posgrado, maestría) Universidad Nacional de Pampa, Argentina.
- Espitia, Mauricio. (2012) Propuesta de diseño curricular para la educación media especializada con énfasis en ecología química para la institución educativa distrital Carlos Albán Holguín. e la Universidad Nacional de Colombia (2012) encontré una

investigación sobre un diseño curricular que permitió definir una propuesta para la educación media. (Tesis de posgrado, Maestría) Universidad Nacional de Colombia, Colombia.

- Franco, M. (2008) Diseño curricular del alumnado plurideficiente (Tesis de Posgrado, Maestría). Universidad de Antioquia, Colombia.
- González, Juan. (2000). Análisis crítico de los tres modelos curriculares de bachillerato ofertados en Mazatlán. (Tesis de posgrado maestría) Universidad Pedagógica Nacional Mazatlán, México.
- Henao V. Gloria, N. (2011) Modos de existencia del maestro en relación al currículo en Colombia, 1970 – 2002. (Tesis de posgrado, Maestría) Universidad de Antioquia, Colombia.
- Mas, Ana. (2010) La práctica del maestro de la primaria y el currículo de la educación ambiental. (Tesis de posgrado, maestría) Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Matamoros, Maria. (2009). Prácticas de gestión curricular del programa de instrumentación quirúrgica de la Fundación Universitaria de ciencias de la salud. (Tesis de posgrado, Maestría) Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.
- Rueda, A. y Zamora R. (2014). Diseño de un Currículo para las asignaturas de biología y artes visuales en el nivel de educación media, desde la perspectiva pública colombiana y el bachillerato internacional. (Tesis de posgrado, Maestría) Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.
- Torres, Gilda. Incongruencias y rupturas del currículo escolar y la práctica docente en el contexto de una experiencia de la escuela primaria. (Tesis de posgrado, Maestría). Universidad Nacional de Unidad Ajusto, México.

Referencias páginas webs

- Álvarez, V. (13 de agosto de 2016) Crecimiento urbano del Oriente antioqueño requiere políticas públicas para no colapsar, Periódico el Colombiano. Recuperado de <http://m.elcolombiano.com/crecimiento-urbano-del-oriente-antioqueno-requiere-politicas-publicas-para-no-colapsar-LG4769814>.
- Gallego, H. Un recorrido por la riqueza artesanal del Oriente Antioqueño. Cámara de comercio del oriente antioqueño. Recuperado de http://www.orientecomercialdigital.com/sitio/noticias_detalle.php?id=287
- Guerra, J. (2006). Proyecto Formación de Directivos Docentes en Antioquia. Proceso de diseño curricular. COLOMBIA: Antioquia. SEDUCA – FUNLAM. http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/num13/02_06/procesodeldisenocurricular.pdf

- Jaramillo, A. El Oriente Antioqueño.
<http://www.flacsoandes.edu.ec/biblio/catalog/resGet.php?resId=19314>
- SEN, A. (2003) Teorías del Desarrollo a principios del siglo XXI.
<file:///D:/Dialnet-LasTeoriasDeIDesarrolloAPrincipiosDelSigloXXI-4934951.pdf> Nov 2016
- Página Municipio de Marinilla.
http://www.marinillaantioquia.gov.co/informacion_general.shtml
- PNUD, 1990. http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_1990_es_completo_nostats.pdf

Artículos de revista

- Diaz, M. (2013). Currículum: debates actuales. Trazos desde América Latina. Colciencias Tipo 2. Artículo De Reflexión Universidad Santiago de Cali, Colombia.
- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. Revista Argentina de Sociología, Mayo-Junio, vol. 4 número 006. Consejo de profesionales en Sociología. Buenos Aires, Argentina. P. 67-87.
- Durston, J. y Miranda, F. (2002) Experiencias y metodología de la investigación participativa Revista Políticas Sociales. Cepal. Santiago de Chile.
- Ramonet, I. (2003) Impacto de la Globalización de los países en desarrollo. Universidad de Antioquia Revista debates N° 35 Abril-Agosto.

Documentos institucionales

- Doc. De transformación curricular
- Modelo pedagógico
- PEI

Otros documentos de apoyo

- Foucault, 2002. La hermenéutica del sujeto. México: Fondo de la cultura económica. (539pag)
- Foucault, Michel. *La Hermenéutica del Sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002. 539 p.
- El sentido de lo humano Santafé de Bogotá: TM Editores, 1998.
- La Objetividad un argumento para obligar. España Dolmen 2002

ANEXO 1
ENCUESTA DISEÑO CURRICULAR



Fecha: Julio 7 del 2015

Preguntas sobre el diseño curricular

Responsables: docentes

- 1. ¿Cuál considera que es el papel del maestro en la construcción del diseño curricular de la institución?**

- 2. Mencione las mayores tensiones que encuentra como maestro en la participación activa como diseñador del currículo en la institución.**

- 3. Mencione los aspectos de reflexión en cuanto al diseño curricular, que aun sean necesarios trabajar para el segundo semestre en la institución.**

ANEXO 2

EJEMPLO DE CLASIFICACIÓN DE CAPACIDADES PARA LOS CICLOS

PROPUESTA DE CAPACIDADES HUMANAS POR CICLOS Y GRADOS

CICLO: Básico Disciplinar **GRADOS:** Grados 4°, 5°, 6° y 7°

CAPACIDADES POR CICLO			
DOCENTES: Juan Guillermo Osorio P., Diana Medina M., Tatiana Echeverri H., Marcela Ramírez Y., Mauricio Aristizábal U., Mónica Echeverri O., Verónica Muñeton G.			
Capacidades que debe traer del Ciclo anterior			
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacidad de reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas ✓ Capacidad para usar la imaginación y el pensamiento, y para la experimentación del entorno ✓ Capacidad de convivir pacíficamente con los demás ✓ Capacidad para identificar emociones en sí mismo y en el otro 			
Capacidades que se van a desarrollar durante el Ciclo anterior			
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacidad de verse a sí mismo como ser humano vinculado a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación ✓ Capacidad para encontrar estrategias y aproximaciones para resolver situaciones ✓ Capacidad para construir relaciones interpersonales, valorar y respetar la diversidad ✓ Capacidad para identificar diferentes roles de acuerdo al contexto ✓ Capacidad para desarrollar un pensamiento crítico ✓ Capacidad para ejercer una ciudadanía activa, reflexiva, crítica y participativa en convivencia pacífica y en unidad ✓ Capacidad para adaptarse y respetar el entorno 			
CAPACIDADES POR GRADO			
GRADO 4°	GRADO 5°	GRADO 6°	GRADO 7°
Capacidad para ser un ciudadano con valores éticos, sociales que conlleven a una sana convivencia Capacidad de adaptarse a un contexto respetando la diferencia Capacidad para aplicar conocimientos, habilidades y destrezas de manera autónoma Capacidad para fortalecer las habilidades comunicativas Capacidad para ejercer el autocontrol.	Capacidad de adaptación y respeto por el entorno Capacidad de asumir los cambios físicos, hormonales propios y de sus compañeros Capacidad de respetar las decisiones, opiniones y diferencia de las personas que los rodean Capacidad para aplicar los saberes según su contexto y cotidianidad Capacidad para ejercer una ciudadanía activa, reflexiva	Capacidad para ejercer una ciudadanía activa, reflexiva, crítica y participativa en convivencia pacífica y en unidad Capacidad para adaptarse al proceso de transición de básica primaria a básica secundaria Capacidad para fortalecer las habilidades comunicativas Capacidad para indagar, sintetizar y concluir por medio de la investigación Capacidad de transversalizar conocimientos	Capacidad para ejercer una ciudadanía activa, reflexiva, crítica y participativa en convivencia pacífica y en unidad Capacidad para construir relaciones interpersonales teniendo en cuenta el respeto a la diferencia y el multiculturalismo Capacidad para identificar emociones propias y de otras personas Capacidad para adaptarse y respetar el entorno (medio ambiente, otros seres vivos)

ANEXO 3

EJEMPLO DIARIO DE CAMPO

MARZO 20 de 2015 PLANIFICACION

Desde hace varios años los docentes de Marinilla no hacen un ejercicio de planeación en el que ellos tengan una responsabilidad específica de área y de grado. La planeación se viene haciendo siempre en conjunto con las personas de UPB Medellín. Allí se reúnen y hacen una misma planeación entre 6 a 8 personas y esta aplica tanto para Millín como para Marinilla.

Desde hace algunos días y con el diagnóstico socializado, se ha solicitado a la Dirección Académica que permita hacer un primer ejercicio en el cual los maestros puedan hacer su planeación de un grado y un área, siguiendo que esto permitiría que los maestros innoven, hagan nuevas propuestas, se piensen según las necesidades y hagan las adecuaciones para las áreas según el contexto. En un primer momento, la Dirección académica manifiesta que no es el momento, luego se permite el ejercicio.

El 25 de marzo los maestros planean con unas indicaciones, se hace un ejercicio de rastreo para ver si se había planeado, que se percibe de parte de los líderes académicos, cual fue la percepción de los maestros, el rastreo se hace verbal y escrito y lo que pretende es encontrar las tensiones al querer hacer un ejercicio diferente. Aquí se señalan los aspectos encontrados:

- ✓ Líderes de área:
 - No todos permitieron que planearan solos los docentes.
 - Manifestaron que era muy difícil para un solo maestro la planeación.
 - Entregaron planeación lista y dijeron a los maestros que hicieran los ajustes.
 - No todos escucharon las indicaciones dadas y siguieron con el mismo método de trabajo.
- ✓ En una área el líder permitió que se planeara de forma independiente, se evidencian:
 - Motivación de las maestras.
 - Modificación a la malla curricular por las necesidades.
 - Nuevas ideas para contextualizar en la sede.

continúa →

- Diseñar y hacer propuestas previas es un ejercicio que surge en la escuela estadiamente. Uno de los cuestionamientos que se plantea es ¿quién diseña y quién ejecuta los planes en la escuela?

En el Colegio UPB Marinilla se ejecutan planeaciones que son diseñadas previamente por otras personas y un contexto diferente, lo que se pretende poco a poco es pensar en estrategias para que los mismos maestros sean quienes planeen y quienes ejecuten con el fin de que se conviertan en agentes activos, participativos y propositivos en la escuela.

Para Gimeno Sacristán en su libro "comprender y transformar la enseñanza" (2002) el "diseño" indica la confección de un apunte, un bosquejo, una aspiración o proyecto que sirve como guía para ordenar la actividad de producirlo efectivamente. La realidad final ha quedado en alguna forma representada en un diseño previo y este diseño previo sirve para guiar la práctica y producir la realidad; también permite analizarla y comprenderla, marca unas expectativas pero también permite un encuentro con las características especiales del contexto que seguramente necesitarán unas condiciones específicas. Cada acto de enseñanza tiene una intención y es el maestro quien se anticipa a este hecho y planea unas metas "persigue unos intereses, unos ideales y se suele apoyar en conocimientos sobre cómo funciona la realidad en la que interviene" (pag 226). Debe considerarse como una actividad de diseño y actuar, y ha sido precisamente el maestro quien interviene de forma protagónica para tener la relación en el discurso que lidera desde su quehacer, de no ser así, sucedería lo que le pasa a un obrero que no ve su trabajo hasta que finaliza la obra, o caminaria como quien va sin un rumbo fijo; en palabras de Sacristán: "en este caso el plan da unidad a la acción, pero reparte las competencias, oculta el sentido de las actividades que se realizan y no todos tienen la misma conciencia de a qué están construyendo. El profesor cuando sigue planes elaborados por otros tampoco tiene el dominio sobre su práctica, es ejecutor de diseños externos." (pag 227) y es que un maestro que no plantea sino que ejecute se pierde el ejercicio de analizar lo que se encuentra en la ejecución de lo planeado, no se permite identificar fortalezas y reconocer que hay asuntos por mejorar que son...

continúa...

importantes en la formación que le brinda a los estudiantes.

Sacristán plantea también que el definir y nombrar la importancia de que un maestro planee debe ir más allá de simples técnicas y estrategias; hay asuntos de fondo para comprender que el necesario auto reflexión necesita ser creador, no aplicador, es necesario no sólo pensar en la práctica y en la técnica para llegar a ella, sino también en la autonomía y la profesionalidad que es evidente cuando se está en ejercicio de algo que inicialmente ha sido planeado y tiene que ser intervenido por las circunstancias que se presentan.

Así mismo, el concepto de autonomía es un asunto ligado a la actividad previosa y reflexiva que realizan los maestros cuando planean y articulan un pensamiento con una visión; pensar en autonomía permite hacer evidente la proyección del maestro, su dedicación, su compromiso el mismo autor afirma que «un bajo nivel de dedicación significará actividad profesional poco autónoma o alto nivel de dependencia» (pag 223).

Falta un asunto por mencionar y es el de los estudiantes, quienes nombran sus necesidades, sus inconformidades, quienes responden a unas orientaciones dadas por su maestro. Inicialmente, quien diseña de forma anticipada, pero se encuentra con una realidad que debe adaptarse para Sacristán, «los intereses de los alumnos, puesto que de ahí mismo podrán considerarse sus necesidades y demandas particulares si sus profesores, que son los que están en contacto más estrechos con ellos, no son lo que diseñan la práctica. Si al docente se le deja poco espacio para decidirla, mal podrá dejarla el después a los alumnos o diseñarla con la colaboración de ellos» (pag 224).

Desde mi punto de vista... la tesis de Sacristán es soporte para fundamentar paso a paso la propuesta para que los maestros se piensen ellos mismos y planeen pues no lo hacen, se denota la importancia de un pensamiento autónomo y propositivo.

Cuando Sacristán expone los asuntos de autonomía es una realidad que en Marinilla no se tiene y él menciona unas consecuencias muy importantes como la falta de diálogo, compromiso, creatividad, liderazgo y alta importancia. «alto nivel de dependencia»

continúa...

✓ Ven los maestros se encuentra lo siguiente:

- Apertura cuando se plantea el nuevo ejercicio de planeación.
- En el momento de la reunión, hay expresiones de ánimo ya que se podrán implementar otras propuestas.
- En el momento del planear los maestros siguen las indicaciones del líder que les dice de planear con las personas de Medellín.
- Les parece más cómodo trabajar en equipo con otras personas.
- Hay maestros que no planearon y simplemente esperarán lo que llegue de Medellín.
- Se nota pasividad y falta de innovación en las planeaciones.
- ✓ Docentes que planearon solos de 1º a 3º:
 - Se evidencian comprometidas con el trabajo y además motivadas al poder hacer propuestas propias.
 - Los proyectos propuestos fueron muy bien evaluados por las personas encargadas en Medellín.
 - Las maestras socializan mucho esta experiencia con los compañeros.

Lo anteriormente descrito se deja el ejercicio hecho por parte de los maestros en un formato diseñado específicamente para esto.

Marzo 18 / 2015 → se socializa al consejo académico una propuesta para el acompañamiento que se viene haciendo de parte de los administrativos de Millín, incluye plegable que se ajustará según las sugerencias. También se socializa las mayores tensiones en el ejercicio de planeación para planear el del período → información recogida en tablero elaborada x los maestros.

Se plantean algunos cuestionamientos para proyecto labor docente y planeación del año 2015, asunto que requiere de amplia socialización y reflexión.

ANEXO 4

EJEMPLOS TRABAJOS POR COMUNIDADES ACADÉMICAS

APORTES SOBRE EJERCICIO DE PLANEACIÓN

DOCENTE: Daniela Bernal López
 FECHA: 8/abril/2015

AREA/GRADO	FORTALEZAS SOBRE EL EJERCICIO	ASPECTOS PARA TENER PRESENTE EN LA PRÓXIMA PLANEACIÓN	APRECIACIÓN PERSONAL
Segundo	<p>Pensar la planeación desde el contexto y desde las necesidades de cada grupo, es pensar en un verdadero ejercicio pedagógico, basado en los ritmos de aprendizaje, contextualización e intereses de los estudiantes.</p> <p>El ejercicio permite organizar la planeación de acuerdo a las necesidades que presenta el grupo.</p> <p>También organizar los temas agregando más y enriquecerla con nuevas ideas y como docentes fortalece los conocimientos y permite una constante</p>	<p>→ Mandar la maya curricular con más anterioridad</p> <p>→ Brindar materiales a los docentes para esta planeación (libros, paginas o algún recurso)</p> <p>→ Tener más tiempo para realizar la planeación o hacerla por semanas o quincenal, para el ejercicio no se vuelva tan extenso</p> <p>→ propongo que la dinámica del ejercicio de planear se siga haciendo independiente de medellin, pero</p>	<p>Me encanto la realización de la planeación; para mi como docente fue un gran reto por la magnitud del ejercicio y la cantidad de saberes que se debe tener para la realización. Siento que fue un ejercicio muy enriquecedor y de gran importancia para el proceso escolar de los estudiantes.</p> <p>Sería muy bueno que a las docentes de primaria nos capacitaran en los procesos de matemática</p>

1) ¿Cuál considera que es el papel del maestro en la construcción del diseño curricular de la Institución?

El docente debe ser un actor activo, ya que no puede ser un simple ejecutor del diseño. Debe prever las necesidades de los estudiantes y elaborar estrategias de acción, pues finalmente es quien conoce el contexto.

2) Mencione las mayores tensiones que encuentra como maestro en la participación activa como diseñador del currículo en la Institución.

- ceñirse a teorías ajustadas que vayan dirigidas a poblaciones que presenten realidades diferentes.
- No considerar las necesidades individuales y particulares, de acuerdo al ambiente escolar y los recursos que se cuentan.

3) Mencione los aspectos de reflexión en cuanto al diseño curricular, que aún sean necesarios trabajar para el segundo semestre en la Institución.

EQUIPO 10

Fecha: Agosto 31 de 2015

Para: Docentes

Asunto: Encuesta sobre ejercicio de planeación.

Actualmente nuestra Institución hace reflexión sobre el ejercicio de planeación que se hace en cada una de las áreas. Solicitamos su colaboración brindándonos la información aquí solicitada, con el fin de generar estrategias con el aporte de ustedes, quienes hacen la construcción desde cada una de las áreas.

- .. Mencione los aspectos de más relevancia que afecten la elaboración y ejecución de la planeación de cada una de las áreas.

Directriz completa previamente a la planeación:
unificar criterios de direccionamiento a los maestros Novel, con el fin de que se tenga toda la información. En las pasadas experiencias no fue así, y se requiere para no faltar a responsabilidades por desconocimiento del procedimiento.

2. Describa estrategias de planeación que conozca de su experiencia docente y que podrían enriquecer el ejercicio que se hace actualmente.

• Pienso que la estrategia de planear, por tópicos en integración curricular, es más coherente la secuencia.

* Pueden hacerse al menos 2 entregas para que no sea tan dispendioso, sino productivo y nutrido.

* No ser tan específico en la descripción de las actividades. Nombrarlas.
En caso de un reemplazo, tener en cuenta que se debe dejar en este caso a los compañeros que apoyen, el desarrollo específico de la actividad.

ANEXO 5

EJEMPLO BITÁCORA DE MAESTROS

Mi experiencia docente

El primer encuentro que tuve en un aula de clase frente a un grupo de estudiantes fue en mi práctica Profesional en la I.E. Javiera Londoño de Medellín en el grado 7°. El pánico escénico me asediaba, sin embargo, no logré dominarme, y me puse una prueba personal para demostrarme que tenía "madera" para la docencia.

El ejercicio resultó satisfactorio. Al terminar las horas de servicio, las niñas del grupo me hicieron una hermosa despedida acompañada de cartas, chocolates, fotografías y algunas lágrimas. Este era el único requisito que faltaba para graduarme como profesional de la Educación.

Recibí mi título como licenciada en Educación Geografía e Historia en el mes de abril del año 2005. Ese día, tal vez el más gratificante de la vida, además de un Diploma, recibí el resultado de varios años de esfuerzo y sacrificio, y los cambié por ORGULLO.

