

**TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL COLEGIO
DE LA UPB A PARTIR DE LA NOCIÓN DE INTEGRACIÓN CURRICULAR**

LEIDY OLIVIA ÁLVAREZ ZAPATA

ELLEN GUZMÁN ANAYA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN. MAESTRO: PENSAMIENTO-FORMACIÓN

ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

2017

**TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL COLEGIO
DE LA UPB A PARTIR DE LA NOCIÓN DE INTEGRACIÓN CURRICULAR**

LEIDY OLIVIA ÁLVAREZ ZAPATA

ELLEN GUZMÁN ANAYA

Tesis para optar al título de Magíster en Educación

Director de Tesis:

Juan Carlos Rodas Montoya

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN. MAESTRO: PENSAMIENTO-FORMACIÓN

ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

2017

Agosto 30 de 2017

LEIDY OLIVIA ÁLVAREZ ZAPATA Y ELLEN MARGARITA GUZMÁN ANAYA.

Declaramos que esta tesis 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.

Leidy O. Alvarez Z. 43.611.132 de Medellin
LEIDY OLIVIA ÁLVAREZ ZAPATA C. C. 43611132 DE MEDELLÍN

Ellen Guzman A 1.104.412.575
ELLEN GUZMÁN ANAYA C. C. 1104412575 DE SAN MARCO SUCRE

Nota de Aceptación

Presidente del jurado

Jurado 1

Jurado 2

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a Dios por poner en nuestro camino la experiencia de la Maestría y por no soltarnos en los momentos de incertidumbre.

A nuestras familias, quienes jamás dudaron de nuestro infinito amor y comprendieron que nuestros momentos de ausencia se debían a la lucha por el alcance de nuestros sueños.

A la Universidad Pontificia Bolivariana, por permitirnos, a través de la Maestría, construir identidad como maestras y comprender los asuntos que corresponden a la Escuela de una manera crítica y propositiva.

A Juan Carlos Rodas quien nos acompañó y apoyó en la construcción de esta investigación, pero sobre todo por su serenidad y generosidad con el saber.

DEDICATORIA

A Dios por permitirme vivir esta experiencia y darme las fuerzas necesarias para culminar con éxito esta nueva etapa de mi vida.

A Ruby Anaya, Jorge Guzmán y Hernán Hoyos por darme su amor y apoyo incondicional durante este camino de formación y por ser parte de mi inspiración.

A mi maestra Amparo Holguín por todos los esfuerzos, motivación y acompañamiento para iniciar y culminar esta fase de mi formación académica y personal. Además por ayudarme a forjar una identidad como maestra.

Ellen Guzmán Anaya

DEDICATORIA

A mi madre, quien con su paciencia y maneras especiales de mostrarme su amor, me acompañó en todo el camino recorrido para alcanzar este sueño.

A Juan, mi amigo del alma, quien con su inmensa sabiduría y amor no permitió que me diera por vencida; siempre me dio su mano cuando tambaleaba y sentía caer.

Leidy Olivia Álvarez Zapata

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	9
ABSTRACT.....	10
INTRODUCCIÓN	11
1. PROBLEMATIZACIÓN	15
1.1. Descripción, Delimitación y Justificación	15
1.2 Objetivo.....	28
1.2.1 <i>Objetivo General</i>	28
1.2.2 <i>Objetivos Específicos</i>	28
1.3 Marco Contextual.....	30
2. MARCO REFERENCIAL	36
2.1 Estado de la Cuestión.....	36
2.2 Marco Conceptual.....	63
3. DISEÑO METODOLÓGICO.....	80
4. RESULTADOS Y HALLAZGOS.....	89
4.1 Integración Curricular: de la Teoría a la Realidad	89
4.2 Las Prácticas de Ayer, de Hoy y de Siempre	104
4.2.1 <i>Aprender a ser felices</i>	118
4.3 La Escritura Como Mecanismo que da Vida al Pensamiento	124
CONCLUSIONES	135
REFERENCIAS.....	144

RESUMEN

Esta Tesis se ocupa de analizar cómo se evidencian las transformaciones de las prácticas pedagógicas a partir de la noción de integración curricular. Para tal efecto se realiza un rastreo teórico en el que la integración cobra fuerza como propuesta que impregna de calidad los actos educativos. Además se acude a maestros y estudiantes para que, a través del discurso, al participar de entrevistas y grupo focal, hagan evidente el horizonte de comprensión desde el que hacen sus lecturas del mundo, de las prácticas y de la misma noción de Integración. Por esta razón, la investigación se sustenta en el enfoque hermenéutico propuesto por Hans - Georg Gadamer, así la interpretación del lenguaje se convierte en el medio a través del cual se alcanza la comprensión del interés investigativo. Como consecuencia de lo anterior, se hace una propuesta donde la escritura cobra significado porque hace visible los pensamientos de los maestros, porque lleva sus prácticas pedagógicas a un nivel de reflexión que favorece la existencia de la transformación del saber del maestro.

Palabras clave: Integración; transformación; práctica pedagógica; Convivencia; escritura.

ABSTRACT

This thesis analyzed how pedagogical practices transformations are shown since curricular integration of notion. A theoretical search is developed in order to gain strength as a proposal to coat educational acts. Also, professors and students are involved through their discourses taking part of interviews and focal groups to expose their understanding and points of view. For this reason, this research supports the hermeneutic approach suggested by Hans Georg Gadamer the language interpretation becomes a resource through understanding of researching interest is achieved.

As result of previous information, a proposal is made where writing becomes meaningful because teacher's thoughts are visible, because takes their pedagogical practices to make people reflect which favor teacher's wisdom transformation.

Keywords: integration; transformation; pedagogical practice; cohabitation; writing.

INTRODUCCIÓN

Continuamente a la escuela llegan propuestas pedagógicas innovadoras que buscan incrementar la calidad de la educación y con las que se ven modificadas las prácticas de los maestros. Estas innovaciones asignan, a su vez, la responsabilidad al maestro de aplicarlas y darles vida o, definitivamente, de adelantar la agonía e, incluso, la muerte de los nuevos planteamientos.

En este sentido, la integración curricular no se escapa de esta realidad y actualmente es una de las propuestas que con mayor resonancia se escucha en la escuela, como una apuesta que favorece la integración de los saberes y lleva el aprendizaje a niveles superiores por cuanto, se supone, fortalece el pensamiento científico y permite al estudiante aplicar en su vida cotidiana lo aprendido en la escuela.

Es importante enfatizar que la integración tiene que ver con procedimientos de largo aliento, lo que significa la intervención de los maestros en sus prácticas y en sus concepciones e, igualmente, participación más directa de personal administrativo y comunidad educativa en general, para que, con ello, el panorama de la integración realmente propenda por la reflexión y acción pedagógica conjunta y se deje de acentuar la fragmentación de los saberes con la vida.

Por lo anterior, la presente investigación tiene el interés de analizar si solo con la noción de integración se ve favorecido el aprendizaje o si, por el contrario, también el de

enseñanza se transforma, y, de ser así, dar respuesta a cómo los maestros hacen evidentes las transformaciones que se suscitan en sus prácticas pedagógicas a partir de la noción de integración curricular.

Para desplegar este trabajo de investigación su contenido se organiza en varios apartados: en primer lugar, la situación problémica, en la que se da una contextualización de la pregunta para resolver, se plantea el problema que visualizan las investigadoras y se presenta una relación de cómo la integración se ha convertido en un elemento central en la educación cuando se habla de calidad.

Se continúa con un marco referencial en el que, a través de un rastreo de información, se logran identificar los antecedentes nacionales e internacionales que sirven de apoyo a la investigación. Se trata de los referentes teóricos de los autores que aluden directamente a la problemática planteada en esta pesquisa sobre integración curricular y las incidencias o no en las transformaciones de las prácticas cotidianas de los maestros. Una especie de estado del arte que sustenta el aparataje investigativo. Luego, aparece el marco conceptual que, sustentado en algunos autores, le da sentido teórico a esta propuesta de trabajo de grado en el que conceptos como integración, transformación y práctica pedagógica, cobran fuerza en este apartado porque son la estructura que soporta la investigación.

Posteriormente, se hace un recorrido por el diseño metodológico en el que se define la investigación como cualitativa y se decide un enfoque hermenéutico argumentado en

Hans- Georg Gadamer, en el que, por conveniencia de las investigadoras, la interpretación del lenguaje se hace fundamental porque es el medio a través del cual se alcanza la comprensión del fenómeno estudiado. En este sentido, la investigación se apoya en la entrevista y el grupo focal como instrumentos que permiten que, a través del discurso, se haga evidente el horizonte de comprensión desde el que los participantes de la investigación, en este caso, los maestros y estudiantes, hacen sus lecturas del mundo, de las prácticas y de la misma noción de Integración.

La investigación continúa con el análisis de la información en el que, a través de tres capítulos, se presenta una interpretación de lo que la noción de Integración significa en las prácticas pedagógicas de los maestros del Colegio de la UPB y se despliegan, con mayor detalle, unas categorías emergentes como la convivencia y la escritura, con el propósito de dar cuenta de los hallazgos obtenidos en este ejercicio investigativo. Estas dos categorías surgen en el trayecto de la investigación y, por ello, es menester que se desplieguen porque dan cuenta de los hallazgos mismos de este fenómeno estudiado.

El primer capítulo, el de los hallazgos, busca mostrar las relaciones que existen entre lo que se plantea teóricamente sobre integración y lo que viven los maestros dentro de sus aulas cuando ponen en acción sus prácticas pedagógicas. Para ello la investigación se soporta en autores como Carlos Eduardo Vasco y Nelson López, además de la experiencia de los maestros del Colegio de la UPB, quienes intervinieron en esta investigación.

En el segundo capítulo, se muestran las diferencias que existen entre las prácticas pedagógicas realizadas en el ciclo inicial (de primero a tercero) del Colegio de la UPB y las que se efectúan en el ciclo básico (cuarto y quinto) de la misma Institución. Estas diferencias se enmarcan en la noción de Integración curricular y se sustentan en la dinámica cotidiana que se vive en la Institución y en las concepciones y percepciones de maestros y estudiantes. En este mismo capítulo se hace alusión al concepto de Convivencia desde las políticas educativas y la relación que los estudiantes encuentran entre este concepto y lo que para ellos es la felicidad.

En el tercer capítulo se presenta la propuesta de las investigadoras, en que la escritura cobra significado, se convierte en una categoría emergente y es el dispositivo tangible a través del que los maestros hacen “ver”, de acuerdo con Vilém Flusser, sus prácticas pedagógicas que, luego de ser atravesadas por la reflexión, se transforman y llevan a los maestros a ser constructores de saber pedagógico.

Para finalizar, se presentan unas conclusiones que dan cuenta de los aspectos más relevantes que se encontraron en el recorrido que hizo este trabajo investigativo.

1. PROBLEMATIZACIÓN

1.1. Descripción, Delimitación y Justificación

Desde mediados de los años 80 la integración curricular, de la mano de diversos expertos y teóricos de la pedagogía, como Carlos Eduardo Vasco, José Gimeno Sacristán, Nelson López, entre otros, se presenta como una propuesta que lleva a construir visiones no fragmentadas del mundo y, a su vez, posibilita a los estudiantes, como lo expresa Edmund Husserl (1999), hacer evidentes las conexiones entre el mundo de la vida y lo que se aprende en los establecimientos educativos. De la misma forma, López 1997 sostiene que:

Las formas de convivencia social no se dan naturalmente, estas son creadas y construidas por el hombre. Por no ser un hecho natural, la convivencia social puede ser aprendida y puede ser enseñada, razón por la cual sí es posible transformar nuestra cultura curricular, procurando sustituir el paradigma de la imposición por uno de cooperación, concertación y negociación, lo cual exigirá que enfrentemos decididamente, entre otros aspectos, la integración de los siguientes espacios culturales: integración de la escuela a la vida. No se educa para la vida, sino que debe entenderse que la educación es la propia vida. (p.41)

A pesar de esta propuesta, ideal, como múltiples más que se leen entre teóricos y pragmáticos, las prácticas pedagógicas y educativas, en la cotidianidad de la Escuela, distan de la integración y suelen ser desintegradas en general, presentadas en compartimientos, aunque los mismos discursos institucionales y del maestro estén dirigidos hacia los intereses que promueven la integración curricular. Parece que el discurso avanza, se escribe, se sostiene, se documenta más, pero el día a día absorbe discursos y documentos y la integración se queda como ornato, como idea utópica, como un imposible en el mundo práctico.

Los lineamientos institucionales pueden formular la idea de una integración curricular; no obstante, las prácticas pedagógicas y educativas se comportan de forma contraria a dichos lineamientos. El tránsito, desde los más altos ideales de la integración curricular a su ejecución, en un establecimiento educativo, produce tensiones tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. Esta investigación, específicamente, se centra en analizar cómo se evidencia la transformación de las prácticas pedagógicas a partir de la noción de integración curricular.

En este sentido, se tiene como opción de reflexión investigativa la situación del Colegio de la UPB, en el que hace algunos años se trabaja en la implementación de una propuesta de integración curricular, que tiene como objetivo “Favorecer el desarrollo de pensamiento científico, tecnológico y humanista en los estudiantes”. La propuesta habla de

estas tres formas de pensamiento en el sentido de fortalecer en los estudiantes la capacidad de relacionarse consigo mismo, con los otros y con lo otro, mediante instrumentos que ofrece la ciencia.

En palabras de Echeverri (2007), “el pensamiento significa ejercitar la mente para lograr objetivos específicos mediante el mejoramiento de las condiciones del pensar” (p. 102). Además, se tiene en cuenta lo expresado en 1995 en la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, cuando se promulgó que Colombia requería de un sistema educativo que fomentara habilidades científicas, tecnológicas, culturales y socioeconómicas que le permitan asumir los retos que se generarían en el siglo XXI.

El Colegio de la UPB, como institución garante de la propuesta, a través de sus comunicados y del mismo modelo pedagógico del Colegio, reconoce la propuesta como una estrategia que orienta los procesos de pensamiento de los estudiantes, porque muestra las relaciones existentes entre los componentes curriculares. Es por esto que surge interés de comparar las prácticas pedagógicas del ciclo inicial y del ciclo básico con el fin de visualizar si la noción de integración transforma las prácticas pedagógicas o si, por el contrario, aún existen algunas en las que cada disciplina va por su lado, lo que presentaría a los estudiantes un conocimiento, en palabras de Vasco (1994), fragmentado que dista de los discursos que la institución promueve.

Cuando se alude a la noción de integración es menester reconocer que en el campo educativo colombiano esta noción se gesta como una propuesta que va de la mano con el concepto de calidad de la educación, y empieza a aparecer en informes de teóricos que se cuestionan sobre la educación del país. Como se mencionó anteriormente, en 1995, durante el mandato del señor presidente César Gaviria Trujillo, se gestó uno de estos informes: Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo. Posteriormente, como nuevo mandatario, Ernesto Samper Pizano continúa con el interés educativo y encomienda, a los autores del Informe, hacer propuestas para el futuro de la educación.

[...]estamos convencidos de que la educación es el eje fundamental para la construcción de una sociedad cohesionada sobre la base de una ética que promueva la tolerancia, la solidaridad, la participación democrática, la equidad y la creatividad [...] así que nos hemos propuesto, a partir de las recomendaciones de la misión, motivar entre los distintos estamentos de la sociedad colombiana una gran reflexión acerca del papel crucial que debe tener la educación para el desarrollo integral de nuestros compatriotas. (p. 6)

Sin embargo, el contexto y la situación de crisis que afrontaba el país debido al narcotráfico, la violencia y el proceso 8000, provocaron transformaciones en el camino de la Misión. El proceso 8000 involucró al Presidente de la época con dineros ilícitos para financiar la campaña política; este fue el detonante que alejó la mirada del Gobierno de la

misma y sus propuestas. No obstante, el Informe fue retomado por algunas universidades e investigadores para promover el cambio cultural y educativo que transformaría el sistema educativo colombiano porque, además, era urgente por las múltiples tensiones sociodemográficas e históricas del momento.

El Informe develó los problemas que tenía la educación en el momento. Estos problemas se visualizaban desde la educación inicial, Preescolar, Básica, Secundaria y Educación Superior. Los más relevantes fueron: desde la formación inicial no había un apoyo por parte de las familias a los procesos educativos, además, la cobertura era poca e insuficiente; el rol del docente lo asumía una persona, independiente de su formación profesional, porque la población estaba conformada por niños y se tenía la concepción de que para la educación de dichos sujetos no se requería de un profesional con alto nivel educativo; por otra parte, no se tenía la infraestructura adecuada para la atención a la infancia.

Desde el ámbito de la Básica se presentaba baja calidad educativa, poca cobertura y no se potenciaba la formación en valores y en ética, que se requerían para la época, por las circunstancias ya citadas y por la violencia que atravesaba el país. Con esta situación, la escuela se convertía en el espacio de reflexión para contrarrestar dicha violencia, es decir, se le sumó una nueva responsabilidad a las múltiples funciones que se le asignan a la educación.

Por otra parte, reflejo de los primeros años en la escuela, se visualizaba en la Educación Media una alta tasa de deserción y repitencia de los estudiantes, ya que estos no estaban conformes con la educación del momento. Posteriormente en la formación superior se presentaban falencias en torno a la calidad; los docentes encargados de dicha labor no se encontraban preparados y, además, no había una relación entre las universidades y los demás actores del campo educativo, lo que suscitó una segmentación del sistema educativo, es decir, la misma estructura educativa ya está de por sí fragmentada.

Además de lo anterior, el Informe plantea “la inexistencia de un currículo integrador que estimule la creatividad y fomente las destrezas del aprendizaje” (p. 66) como otro de los problemas que se revelaba en las instituciones educativas. Esto último, sumado a los problemas planteados anteriormente en cada uno de los niveles del sistema educativo, llevó a pensar en la integración como un factor para una educación de calidad.

Otros informes que veían en la integración un elemento necesario para la transformación de la educación fueron los planes decenales. El primero, de 1996-2005, afirma que:

El objetivo más profundo del Plan Decenal de Desarrollo Educativo es el de concitar la confluencia de voluntades y esfuerzos de toda la nación alrededor

del proyecto educativo más ambicioso de nuestra historia: la formación de seres humanos integrales [...] seres humanos preparados para incorporar el saber científico y tecnológico. (p.3)

Luego, en el Plan Decenal de Educación 2006-2016, se señala que “La educación es un proceso de formación integral, [...] que, desde la cultura, los saberes, la investigación, la ciencia, la tecnología y la producción, se contribuye al justo desarrollo humano, sostenible y solidario. [...]” (p.1)

Estos informes exponen las transformaciones de la escuela y cómo involucrar en ellas a sus mismos actores; encuentran en la integración un elemento que fomenta la calidad de la educación porque promueve la organización de contenidos temáticos de una manera tal que exista comunicación entre los saberes, así se atenúan las distancias entre las asignaturas y la fragmentación del aprendizaje a fin de lograr una mejor comprensión del mundo como unidad.

En este sentido, el concepto de integración difiere del hecho de unir materias por guardar afinidad; es una propuesta que convoca, en primera instancia, a la transformación del pensamiento docente como condición previa para intentar que el pensamiento del

estudiante trascienda. Tal como lo expresa Vasco (1994): el propósito de la integración no es integrar disciplinas, sino propiciar en los estudiantes, con distintas estrategias, la integración mental de los conocimientos. En este sentido, podría pensarse que la integración involucra más al estudiante que al maestro y que esto se refleja en la manera como él relaciona lo que aprende en la escuela con su vida.

Por consiguiente, se hace necesario reflexionar si la integración es una propuesta que convoca solo a los estudiantes y si solo ellos logran realizar la integración mental de conocimientos, o si, asimismo, el maestro requiere de transformaciones mentales por cuanto es él quien orienta y estimula el aprendizaje de los estudiantes, es decir, la pregunta se origina en la noción de integración, pero si esta noción articula a estudiantes con docentes y la enseñanza con el aprendizaje. Esta pregunta surge de la necesidad de reflexionar sobre los actores de la escuela en términos vitales, como experiencia de formación.

Igualmente, aprender implica un proceso activo que faculta al estudiante a captar de manera progresiva el saber. Sin embargo, esta transformación requiere de una enseñanza, de la cual es responsable el maestro, que invite al cuestionamiento, a la indagación; requiere de posibilitar el desarrollo de un pensamiento que conduzca al estudiante a la integración mental de los saberes de que hace referencia Vasco, porque ese nivel de

integración no se da de forma natural, necesita del estímulo que propicia el maestro. Vasco (1994) lo expresa así:

El maestro desempeña un papel fundamental como provocador y garante de conexiones y confrontaciones entre los saberes previos del estudiante y los objetos de conocimiento socialmente aceptados. Estas conexiones deben ser ricas y variadas para que movilicen el interés de los estudiantes, y las confrontaciones deben ser sorprendentes y paradójicas para que desequilibren sus concepciones previas y los lleven a establecer vínculos cada vez más complejos [...] las conexiones y confrontaciones que propicie el maestro deben ser persistentes a lo largo del tiempo y cualificar progresivamente las comprensiones de los estudiantes. (p.35)

Ahora bien, lograr que los maestros transformen sus paradigmas y comprendan la importancia de su rol en la dinámica de integración, para que la enseñanza esté dirigida a la comprensión de un mundo de manera sintética y no fragmentada, requiere de un sistema educativo que conjugue con la propuesta y que desde la formación profesional se oriente al maestro a un pensamiento holístico, menos disciplinar; sin embargo, el mismo sistema educativo ya es fragmentado tanto por la formación de sus maestros como por la división que existe entre los niveles académicos; también por la propuesta curricular del MEN y el mismo esquema de evaluación.

Vasco (1994) manifiesta que las universidades o las facultades de educación pocas veces implementan programas de pensamiento y acción pedagógica conjunta entre sus maestros y las diferentes dependencias académicas que la conforman: su interés está centrado en formar maestros en un área exclusiva, lo que conlleva un pensamiento estructurado en el saber disciplinar, y “si los maestros no aprenden a pensar el mundo en forma integral, compleja y dinámica, nunca podrán enseñar a pensar en forma integral, compleja y dinámica.” (p. 11)

En esta misma línea, Aguila et al (2002) expresan que la integración curricular se refiere a la forma en que se organizan los contenidos temáticos del currículo en actividades que buscan la globalización de los saberes. Con ella se pretende superar la separación por asignaturas de las áreas del conocimiento y la fragmentación de los aprendizajes, de manera que ellos sean funcionales. De allí que, al iniciar la formación docente, se trascienda del énfasis que se hace en un conocimiento disciplinar y se empiece desde las facultades de educación a establecer mayores relaciones con otras disciplinas; así, los modelos de enseñanza de los nuevos maestros, estarán orientados a promover reflexión y acciones pedagógicas hacia una visión no fragmentada del mundo.

En este momento, se hace necesario pensar que, para cambiar esta mirada de la fragmentación, se necesita un esfuerzo educativo y social por parte de docentes formadores y estudiantes. En lo educativo, para promover la conexión permanente entre el diario vivir y

lo que se aprende en las instituciones; y en lo social, para alcanzar una comprensión y tratamiento integral de los distintos problemas y para trabajar en equipo con mirada reflexiva. Para esto se necesita que la escuela produzca, diseñe y mantenga comprensiones integradoras en las que el rol del docente se sustenta en conceder, a ese sujeto que se forma, que potencie sus capacidades de diferenciación y recomposición, de análisis y síntesis, para la construcción de modelos y el alcance de una mirada holística de las cosas.

En este punto, se considera la integración como una propuesta de largo trayecto, que involucra varios planos. Echeverri et al (2007) lo plantea así: “Integración curricular se refiere a la coherencia entre el saber pedagógico de la institución, la gestión de los saberes, el pensamiento compartido entre maestros y administradores, las didácticas y las formas de seguimiento” (p.24). En esta medida, la integración se hace compleja, no en términos de dificultad, sino porque requiere de la intervención de diferentes agentes, no solo de estudiantes y maestros, sino además de una estructura administrativa que conjugue, con una dinámica integradora, unos lineamientos institucionales y un currículo que favorezca las prácticas tanto educativas como pedagógicas en línea con la integración.

Por esta razón, el docente, desde sus prácticas, se convierte en más que un transmisor de información y conocimiento: su papel inicia con la participación curricular de la institución, más aún si se comprende, como expresa Gimeno Sacristán (1995), que el

currículo es un concepto esencial para comprender la práctica educativa institucionalizada y las funciones sociales de la escuela.

Es el maestro quien asume la responsabilidad de ir más allá de difundir, año tras año, contenidos e información sobre determinados saberes. Su responsabilidad inicia con la reflexión de sus propias prácticas en términos de transformación, de cambio. En palabras de Larrosa (1995)

[...] lo que se pretende formar y transformar no es solo lo que el profesor hace o lo que sabe, sino, fundamentalmente, su propia manera de ser en relación a su trabajo. Por eso la cuestión práctica está doblada por una cuestión casi-existencial y la transformación de la práctica está doblada por la transformación personal del profesor. (p.280)

Es decir, se trata de habitar una experiencia personal que afecta y, en esta afectación, maestro y estudiantes se encuentran en un diálogo vivo y vital. Por estas razones, esta investigación se justifica, en primer lugar, para el Colegio de la UPB porque allí se viene realizando un proyecto de integración curricular, que si bien puede dar luces a otras instituciones que pretendan adelantar ideas similares, requiere de reflexión constante acerca de los impactos y transformaciones que surgen en la aplicación de la propuesta.

En segundo lugar, la investigación será un referente para abrir posibilidades de reflexión alrededor de las prácticas, especialmente en instituciones que deseen establecer o diseñar una propuesta de currículos integrados y pretendan superar la fragmentación de los saberes en el plano escolar, dado que, constantemente, se plantean cambios en los modelos educativos en respuesta a las correspondientes transformaciones en los sistemas teóricos, que sustentan las representaciones sociales de la educación que priman en cada momento y lugar particular; representaciones que responden de acuerdo con determinadas condiciones históricas y culturales.

Por último, la investigación se ajusta al Macroproyecto de Calidad de la Maestría en Educación. Cabe recordar que éste apunta a tres asuntos centrales: el fortalecimiento del clima institucional, la consolidación del estamento docente a partir de la constitución de comunidades académicas escolares y la reflexión sobre la enseñanza de los saberes. Es en este último aspecto en el que una investigación acerca de cómo evidenciar la transformación de las prácticas pedagógicas en relación con la noción de integración curricular cobra sentido porque lleva a hacer reflexión del significado de integración con el propósito de comprender si realmente esta noción favorece cambios en el campo educativo o si, por el contrario, es un concepto empleado para dar mayor credibilidad a las transformaciones educativas y termina apoyando lo que Rodas y Avendaño (2012) expresan:

La formación integral se convirtió en canto de batalla entre las instituciones escolares, sobre todo por la fuerza semántica que tiene la figura de la integralidad, lo íntegro, lo integral [...] se hizo carne porque es una frase comodín en los discursos de los agentes de estas mismas instituciones. (p. 129)

1.2 Objetivo

1.2.1 Objetivo General

Analizar las maneras en las que se hace evidente la transformación de las prácticas pedagógicas a través de la noción de Integración curricular

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar las relaciones que existen entre lo que se plantea teóricamente sobre integración y lo que se vive en las prácticas pedagógicas del Colegio de la UPB.
- Contrastar las prácticas pedagógicas del ciclo básico y del ciclo inicial del Colegio de la UPB, en relación con la noción de integración.

- Diseñar una propuesta que lleve a reflexionar sobre la necesidad de poner en evidencia la transformación de las prácticas del maestro en relación con la noción de integración curricular.

En correspondencia con los objetivos específicos, la investigación busca, en un primer lugar, establecer una relación entre lo que existe teóricamente sobre la integración y cómo estos elementos teóricos son puestos en práctica o no por el maestro. Luego, con esta información, hacer una comparación que permita establecer algunas semejanzas y diferencias entre las prácticas que se desarrollan en el ciclo inicial y en el ciclo básico. Se eligen estos ciclos por cuanto en el ciclo inicial es donde se implementa la propuesta de integración curricular, mientras que en el ciclo básico se trabaja por áreas y la propuesta de integración no ha llegado a los grados que lo componen.

Esta diferencia de los ciclos soporta la investigación porque contrasta o compara si la noción de integración lleva a transformaciones en las prácticas que realiza el maestro o, por el contrario, se continúan perpetuando prácticas en el tiempo a pesar de que a la escuela ingresen propuestas innovadoras.

Por último, es de interés como investigadoras realizar una propuesta que invite al Colegio a pensar en una dinámica en la que los maestros puedan hacer evidentes sus prácticas en relación con la integración curricular, dado que con frecuencia la experiencia

de los maestros no es visible y, por tanto, queda inexistente. Si la integración genera transformaciones en sus prácticas, es menester que el maestro las haga evidentes.

1.3 Marco Contextual

A continuación, se presenta, de manera descriptiva, el contexto institucional en el que se lleva a cabo la investigación.

El 15 de septiembre de 1936, nace la Universidad Católica Bolivariana, bajo la dirección del Doctor Alfredo Cock Arango. En 1937, Monseñor Manuel José Sierra Ríos, crea el Colegio con las secciones de primaria y bachillerato masculino. En 1964, es fundado el bachillerato femenino como centro de práctica de la Facultad de Educación. Hacia 1988, por iniciativa del Decano Rector Pbro. Álvaro Molina Mesa, se completa la sección femenina ya existente, de la Básica Secundaria y Media Vocacional. El nivel Preescolar surge dentro del Plan de Desarrollo de la Universidad para el periodo comprendido entre 1988 y 1991 por decisión del entonces rector de la Universidad, Monseñor Darío Múnera Vélez.

El Colegio surge en el marco de la Universidad y se creó con los principios del humanismo cristiano y el legado del Espíritu Bolivariano escrito por Monseñor Manuel José Sierra, primer rector. Este legado direcciona los fundamentos pedagógicos y didácticos de la Institución y la posiciona en los medios local y departamental como uno de los colegios con mayor proyección. Es por esto que la Universidad, consciente del nivel que debían tener todas sus facultades, incluido el Colegio, empieza a ver en la investigación una alternativa para transformar la calidad de la educación y llevar a la Institución a ser una de las mejores del país.

Específicamente, en el Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana, se empieza a hablar de investigación en el año 2003, cuando un grupo de maestros de la institución, junto con docentes del Grupo de Investigación Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS) de la Facultad de Educación, de esta misma Universidad, se dieron a la tarea de configurar un equipo de trabajo interdisciplinar e inter-niveles, con el ánimo de pensar y transformar, de manera pertinente, las concepciones y prácticas de enseñanza dentro del Colegio. En dicho equipo se deja planteada la inquietud para quienes desearan participar y que se unieran al grupo como investigadores.

A pesar de ser pocos los docentes que inicialmente respondieron al llamado, se emprenden encuentros con la intención, en primer lugar, de vislumbrar salidas tendientes a emerger prácticas docentes de la rutina que envolvía su labor y, en segundo lugar, para

involucrarlos con los retos que conlleva la investigación. Este último aspecto aumentó la incertidumbre y expectativa porque la concepción de los maestros, acerca de la investigación, giraba en torno al mundo científico.

Con estas incertidumbres y expectativas, el Grupo de Investigación PDS inicia la etapa de sensibilización y, a través de espacios de reflexión, socialización y discusión alrededor de la investigación, surge Incubatec, que tenía como objeto la Integración Curricular en la Educación Básica con Tecnología y Ciencia.

En este momento la integración empieza a cobrar un sentido diferente para el Colegio de la UPB. No era solo un término de moda, era ya un objeto de investigación que iba a orientar reflexiones y posibles cambios en las prácticas que se suscitaban en la Institución.

En el marco de esta intención, se emprendieron varias acciones: la primera de ellas fue formular ante Colciencias un proyecto de investigación que facultara, además de la legitimación externa, la consecución de recursos para los efectos de la investigación; gracias a la respuesta positiva de Colciencias al proyecto formulado por los investigadores de PDS y dos maestros del Colegio, se dio inicio a un trabajo de convocatoria amplia a todos los maestros de la Institución; a esta convocatoria respondieron aproximadamente 20 maestros, los mismos que con algunas variaciones impulsaron, durante más de cuatro años,

prácticas de investigación, cualificación, escritura y transformación de las concepciones educativas y pedagógicas.

Algunos de los proyectos investigativos que se realizan y se convierten en antecedentes para el proyecto que actualmente se aplica en el Colegio de la UPB fueron:

2003 – 2005 *Integración Curricular: Propuesta pedagógica y didáctica para una enseñanza de las ciencias que posibilite la formación del pensamiento científico y tecnológico en estudiantes de Educación Básica, Ciclo Primaria.*

2005 – 2006 *Taller Colaborativo: una propuesta para reconocer las concepciones y las prácticas de los maestros en relación con la enseñanza de los saberes en la Educación Básica, desde la integración curricular.*

2006 – 2007: *Propuesta didáctica para un modelo de integración curricular que forma el pensamiento científico y tecnológico de estudiantes de Educación Básica Primaria.*

2006 – 2007: *Propuesta de integración curricular para la implementación de la Media Técnica en el Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana.*

Una segunda acción, para ver la integración como un elemento renovador de prácticas, fue pensar en una propuesta que articulara los procesos del Colegio con los de la Universidad. Es así como el Colegio, luego de hacer un recorrido en la construcción de modelos pedagógicos, presenta en el 2016 el *Modelo Pedagógico Integral*, que expresa como principal interés:

Privilegiar la formación integral de los estudiantes en aspectos referidos al aprendizaje significativo, a la posición activa de este frente a la construcción de su proyecto de vida; al papel orientador y mediador del maestro, cuya relación con el estudiante está basada en el diálogo y el reconocimiento de la dignidad del otro como persona; a una pedagogía cuyos propósitos formativos exigen metodologías y didácticas articuladas con los saberes, en claves y lógicas de investigación coherentes con las políticas de la Universidad. (p.2)

Actualmente, el Colegio aplica, en concordancia con el modelo presentado y desde hace algunos años, la propuesta de integración curricular, que tiene como objetivo “Validar e implementar la propuesta de integración curricular para la formación del pensamiento científico, humanístico y tecnológico en estudiantes de la Educación Preescolar, Básica y Media del Colegio de la UPB”. (Proyecto de integración curricular UPB, 2013). Con esta propuesta se han realizado cambios que buscan la integración de los saberes a través de la comprensión de las intencionalidades formadoras de cada una de las áreas.

La propuesta considera unos elementos clave para su implementación, entre ellos unos ciclos de formación, entendidos como el conjunto de grados asociados por procesos de pensamiento y unidos por unas intencionalidades de formación expresadas en competencias. Igualmente, unas rutas didácticas que pretenden estimular los aprendizajes y visualizar los avances de los estudiantes, a partir de competencias cognitivas, procedimentales y valorativas, y, por último, unos tópicos esenciales que buscan potenciar las habilidades propias de las diferentes áreas obligatorias en términos de integración.

El ciclo inicial, que abarca los grados de primero a tercero, es el ciclo en el que se está aplicando la propuesta. En el ciclo básico, que cobija los grados de cuarto y quinto, la propuesta no ha iniciado su implementación, pero se está capacitando a los docentes para su futura aplicación. En ambos ciclos se realizan reflexiones permanentes que implican pensar la investigación, en el ámbito escolar, como una de las prioridades institucionales, puesto que lleva a los docentes a mirar sus propias prácticas con el objeto de transformarlas y configurar pertenencia e identidad institucional y pedagógica en los maestros.

2. MARCO REFERENCIAL

2.1 Estado de la Cuestión

El problema de investigación tiene como objeto analizar cómo se evidencia la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes del Colegio de la UPB en relación con la noción de integración curricular. En el marco de este mismo problema se tienen las siguientes palabras clave: integración, currículum, integración curricular, prácticas pedagógicas y transformación. Con base en estas palabras se inicia una búsqueda desde la década de los 90, que muestra el campo de estudio, proyectos, artículos de revista, libros e investigaciones de educación avanzada afines a la temática que se plantea en el problema de investigación.

La búsqueda se hace en los contextos nacional e internacional; se utilizan buscadores de Google y buscadores académicos, se visita el Centro de documentación

físico de la Universidad de Antioquia, la Biblioteca de la Universidad Pontificia Bolivariana, Biblioteca del Banco de la República y la base de datos digital del sistema Nacional de bibliotecas de la Universidad Nacional de Colombia. Con la información se realiza una rejilla que tiene los siguientes campos: documento, año, título, autor, lugar y una identificación bibliográfica de la referencia; además problema, metodología, conclusiones e impacto que favorece la visualización y relación que el texto presenta con la problemática propuesta.

Con el objetivo de comprender los distintos análisis que se han producido sobre el tema de la integración curricular y prácticas pedagógicas, se hace un rastreo de diferentes autores y se encuentra en el informe Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo un primer llamado a mirar la educación de manera más integrada dada la baja calidad por la que atravesaba en ese momento la educación colombiana, que era, según Vasco (1995), acrítica, fragmentada y descontextualizada.

Para lograr superar esta problemática, los autores de la Misión proponen integrar las nuevas tecnologías a la ciencia y a la educación; igualmente, plantean la participación de organizaciones tanto públicas como privadas, de carácter educativo o no, como estrategia integradora que da pie al desarrollo del país. Es a partir de este momento que se inicia una reflexión acerca de la educación como un sistema que no está fraccionado y la integración empieza a mirarse como posibilidad de investigación entre los maestros y las instituciones educativas.

En esta misma línea, se encuentran artículos relacionados con la integración. En uno de ellos, Águila, R. et al (2002) expresan:

El tema de la integración curricular hace referencia a la forma en que se organizan los contenidos temáticos del currículo en actividades que favorecen la globalización de los saberes. Se pretende superar la separación por asignaturas de las áreas del conocimiento, la fragmentación de los aprendizajes, de manera que el aprendizaje sea funcional. Es decir, que el alumno lo vea funcionando en una situación o problema real y construya las estrategias que le permitan establecer nuevas relaciones significativas entre contenidos diversos siendo capaz de realizar aprendizajes significativos por sí mismo, en una amplia gama de situaciones y circunstancias. (p.3)

Los autores también exponen unas de las maneras en que se concibe la integración, y las maneras en que se relaciona con la práctica. Señalan dos formas, las cuales se observan con frecuencia y que restan fuerza y eficacia pedagógica a la idea de integración. En primer lugar, muestran la integración como sumatoria de diferentes materias:

La integración no es simplemente poner juntos contenidos de varias materias. En esta situación es el profesor quien va diciendo qué conexiones se hacen entre los temas y cuál es su sentido. De alguna manera, las relaciones entre los conocimientos pasan a ser un tema más que presenta el profesor y que el alumno debe "aprender". Si en esta situación el profesor deja de mostrar esas relaciones, el alumno dejará de integrar conocimientos. La integración no se basa en la estructura misma de las disciplinas, ni tiene en cuenta los procesos de aprendizaje que utiliza el alumno. (p. 7)

En segundo momento exponen la integración como Interdisciplinariedad:

Añade a la sumatoria de materias el hecho de ser un grupo de profesores quienes ponen juntos sus saberes con un objetivo de conocimiento común. Aquí se pone mayor énfasis en las relaciones entre áreas, con el intento de poner en común la visión de diferentes disciplinas en torno a un tema. No obstante, sigue siendo una integración externa al alumno. Casi siempre se ha observado que en la práctica son los profesores quienes establecen las relaciones, como una especie de superestructura organizativa de los programas. Cada profesor, en momentos sucesivos (la primera hora el de física, la hora siguiente el de biología y así), va incluyendo en sus actividades los aspectos relacionales acordados. (p.8)

Detrás de esta postura hay un supuesto (muy extendido entre el profesorado): que la enseñanza CAUSA el aprendizaje; es decir, que basta mostrarle al alumno una cierta relación entre conceptos, para que él la aprenda, lamentablemente sabemos que esto no es así. Para que el alumno descubra y asimile este tipo de relaciones es necesario que ponga en juego ciertas estrategias; y es importante que él llegue a darse cuenta de ello, las conozca y las utilice conscientemente.

Por ello, Aguila, R. et al (2002) proponen un camino en el cual reconocen distintos factores que promuevan esa integración en el estudiante.

La integración que nos interesa es la que tiene como base la estructura de aprendizaje. En pocas palabras: no se integra lo que se enseña, sino lo que se aprende. Es el alumno quien tiene que aprender a realizar esa integración; para ello, tenemos que plantear un ambiente de aprendizaje, unas situaciones y un tipo de actividades que tengan en cuenta lo que necesita conocer el alumno para poder establecer las relaciones buscadas. Aquí entra en juego la aplicación de algunos principios de aprendizaje (nuestra opción es cercana a las propuestas constructivas) y las aplicaciones de algunos métodos y técnicas didácticas y de organización de trabajo de aula. El uso integrado de las tecnologías informáticas y telemáticas abre nuevas posibilidades para la aplicación de estos principios. (p.14)

Igualmente, se encuentran algunas investigaciones internacionales en torno a la integración curricular desde la Educación Superior, específicamente en áreas de la salud, concentradas en Cuba. Estas plantean como problema la atomización de los contenidos en relación con los perfiles profesionales que se están formando.

Como lo expresan Díaz, Esther, Ramos, Ramiro y Mendoza, Cristina (2005) en su artículo “*Un reclamo necesario, la integración de los contenidos en la carrera de Medicina,*” la integración de los contenidos resulta una vía apropiada para evitar la fragmentación o parcelación de los contenidos y ello puede lograrse mediante la realización de tareas docentes y trabajo estudiantil diseñado con tales propósitos:

El actual incremento de la información científica sitúa las asignaturas frente a la disyuntiva de abordar aspectos cada vez más específicos de una parcela de la realidad o de concebir el conocimiento de forma integral y esencial. Se plantea la necesidad de la integración y pertinencia de los contenidos con el fin de contribuir al logro del profesional de perfil amplio señalado en la carrera de Medicina [...] La integración de los contenidos resulta una vía apropiada para evitar la fragmentación o parcelación de los contenidos y ello puede lograrse mediante la realización de tareas docentes diseñadas con tales propósitos, la realización de actividades docentes integradoras, las investigaciones estudiantiles y el planteamiento de problemas profesionales

para ser solucionados por el estudiante, lo cual requiere de un intenso trabajo metodológico en los niveles de asignatura, año y carrera. (p.1-6)

De igual forma, los autores reconocen el papel fundamental de los docentes en los propósitos mencionados anteriormente; estos deben poseer una correcta concepción del diseño curricular, del perfil declarado, del plan de estudios y de los propósitos de las unidades curriculares implicadas en el devenir formativo, con el objetivo de proyectar una estrategia de aprendizaje que propicie la integración de los contenidos centrada en la aspiración declarada en el perfil y lograr una integración horizontal y vertical que contribuya a la formación del médico general integral básico, como reclamo necesario de la sociedad.

En esta misma línea, Cañizares, Óscar, Sarasa, Nélica y Labrada, Carmen (2006), en su artículo investigativo, llegan a las conclusiones de que en algunos de los programas universitarios de formación en recursos humanos reconocen la enseñanza integrada como una forma o medio que da respuesta al impacto de las propuestas planteadas en Cuba, ya que la enseñanza integrada constituye un tema de actualidad en la pedagogía contemporánea y un reto en el diseño de los programas de formación internacional.

La enseñanza no escapa a la integración como concepción, incluso los programas universitarios de formación de recursos humanos reconocen la

enseñanza integrada como una forma cualitativamente superior que permite dar respuesta al impacto de la Revolución Científico Técnica sobre los programas de estudio. (p.1)

En relación con lo anterior, Sánchez y González (2009) argumentan la relación existente entre la integración curricular y la práctica educativa en algunos estamentos educativos cuando expresan que:

La práctica educativa de la sociedad actual, implica necesariamente una integración curricular y para un proceso de transformación [...] la desarticulación y la falta de integración curricular, propicia que la educación se transforme en una secuencia de rupturas que se evidencian tanto en el plano pedagógico como administrativo, que entre sus características presentan yuxtaposición de áreas y temáticas en el desarrollo de sus cursos. (p.74).

De igual forma, se encuentran artículos desde España de 1998: *Aportes de L. Stenhouse a la reflexión sobre currículum*, en el que los autores Rudduck, J. y Hopkins, D. reconocen cómo un nuevo enfoque en el modo de elaborar, desarrollar y aplicar el currículum logra establecer una relación entre este y la renovación de la escuela, la investigación pedagógica, la formación continua del profesorado y la calidad de la

educación, cuando afirman que “no es posible el desarrollo de un currículum sin el desarrollo del profesor.” (p. 30)

En relación con lo anterior se presentan algunos artículos investigativos que reconocen la importancia del quehacer del maestro con las distintas dinámicas que se presentan en la escuela. Como lo sustenta Contreras José (1999) en su investigación *¿Autonomía por decreto? Paradojas en la redefinición del trabajo del profesorado:*

En el actual ambiente de reformas educativas que estamos viviendo, la autonomía del profesorado y de los centros educativos está siendo una referencia habitual. Presentada como devolución de competencias al profesorado, en realidad, la autonomía, tal y como viene siendo propiciada y argumentada en las nuevas políticas educativas, no puede ser considerada como una simple ganancia de atribuciones profesionales. (p.1)

Además, Martínez (2002) complementa lo anterior al expresar:

El “currículo integrado” es una experiencia eminentemente investigativa. A través de él se establecen diálogos interdisciplinarios que exigen a los educadores pensar en el abandono de una práctica pedagógica que fracciona tanto el conocimiento como los campos de tipos metodológicos y didácticos

que los posibilita. El “currículo integrado” es una alternativa que aproxima saberes a través del diálogo permanente oportuno y efectivo entre las disciplinas. (p.131)

Igualmente, Rojas Morelba (2004), en su artículo titulado: *Autonomía docente en el marco de la realidad educativa*, sustenta:

Sobre la autonomía docente es importante definir si es la parte técnica del trabajo lo que necesita mayor autonomía o es la orientación ideológica que conlleva la pérdida de control y sentido sobre el trabajo realizado. Se necesita una autonomía relativa que no se circunscriba a una gran libertad de acción sólo dentro del aula, condicionada por políticas que traten de uniformar el currículo, por contextos punitivos o por carencia en la formación permanente. Si negamos la autonomía docente estamos negando uno de los elementos que conforman la identidad profesional afectando la visión integracionista necesaria en los procesos de enseñanza y aprendizaje como una actividad mediada tanto por el docente como por el alumno. En el contexto venezolano, la autonomía docente se concretaría en la aplicación del currículum y el “manejo” de los alumnos en el aula; esto no refleja una autonomía profesional en la realización de su práctica profesional en el plano colectivo. (p 26)

Ahora bien, al hacer este recorrido en el ámbito nacional, Medellín es una de las ciudades en las que se han realizado investigaciones que abarcan la problemática desde la Educación Superior y presenta, como punto de encuentro con las internacionales, una fragmentación entre la triada del currículo, las prácticas pedagógicas y la didáctica.

En este sentido, se encuentra el texto *Formar el pensamiento científico y tecnológico: una propuesta de integración para la Educación Básica*. Fruto de un proceso investigativo del Grupo PDS de la Universidad Pontificia Bolivariana, en el cual reconocen:

El pensamiento no es, entonces, un intangible. Él encarna prácticas, discursos y concepciones en maneras de integración que, en muchos casos, están desintegradas. La mejor manera de poner en evidencia integraciones y desintegraciones es la producción escrita: en esta salen a flote las diversas encarnaciones... [] En todo caso, la producción de los maestros es pensamiento: unas prácticas vueltas experiencia, y ésta volcada en pensamiento, en fundación de una idea que siempre requiere ser nuevamente fundada, que nunca es para siempre, que siempre es para el acontecimiento de siempre estarse dando sentido. Y lo sentido es sentido. Y viceversa. Y la reversa, la vuelta, enseña sobre el camino que sigue: un itinerario para

reparar como viajero sin prisa. Pero con visa permanente: su pensarse. (p. 18)

En esta misma línea de integración, en el campo universitario, se encuentran algunas tesis doctorales:

En el año 2009 el investigador Sánchez, Hugo, en su tesis: *Hacia un plan de gestión para la integración del currículo del programa de pregrado de Odontología de la Universidad de Antioquia*, reconoce que el currículo por definición mantiene una constante dinámica de cambio que requiere ser orientada sobre los presupuestos misionales de la institución. Ello muestra que el desarrollo de actividades sin una idea clara del objetivo hizo que se atomizaran los esfuerzos por concretar la transformación curricular. Este fenómeno deja entrever que los procesos integrativos requieren de un trabajo colaborativo y metas muy bien delimitadas por el estamento universitario.

Finalmente, Arbeláez, Adriana (2013) en su tesis: *Caracterización de la gestión académica desde el componente curricular, la práctica pedagógica y la didáctica. Un estudio de caso en una institución privada del departamento de Córdoba*, reconoce que la triada: el currículo, las prácticas pedagógicas y la didáctica se desarticula en la mirada fragmentada que tienen y gestionan directivos y docentes.

Las principales ideas en torno al ordenamiento, funcionamiento y relaciones que se presentan en el componente curricular, la práctica pedagógica y la didáctica de la gestión académica muestra la importancia de lograr una coherencia y articulación entre lo administrativo y lo académico como forma de llevar a cabo una praxis curricular que englobe toda misión institucional, permitiendo el cumplimiento del perfil del estudiante. Se destaca también la relación establecida entre lo formativo y lo académico como una intención clara de formar al estudiante dentro de la integralidad y desarrollo del ser humano que plantea el currículo y el modelo pedagógico. (p.5)

Por otra parte, las investigaciones en el contexto de la Educación Básica, que han sido lideradas, en su mayoría, en la ciudad de Bogotá, se encuentran enfocadas en fomentar estructuras cognitivas de pensamiento que dan una visión integradora del mundo. Encuentran en la reorganización curricular por ciclos el soporte para llevar a la práctica las concepciones teóricas de integración; para alcanzar los objetivos, su propuesta se fundamenta en las seis estrategias planteadas por Vasco, Carlos Eduardo, en su texto *El saber tiene sentido: una propuesta de integración curricular*.

Ejemplo de esto, es el texto producto de un recorrido investigativo que lleva por título: *La organización escolar por ciclos. Una experiencia de transformación pedagógica en Bogotá* en el 2010 por parte de la investigadora Rincón, Cecilia:

El propósito de mejorar la calidad de la educación ha demandado una profunda transformación de la enseñanza y de la escuela. Ello ha significado modificar las concepciones, los imaginarios sociales, las prácticas pedagógicas, la relación del estudiante y del maestro con el conocimiento, los procesos de evaluación y la gestión administrativa. (p.93)

La autora también reconoce algunos factores indispensables a tener en cuenta, cuando se implementa la enseñanza por ciclos:

Estos cambios se han logrado a través de la reorganización de la enseñanza por ciclos educativos, los cuales tienen en cuenta la edad de los estudiantes, sus procesos cognitivos, sus formas de aprender, además del desarrollo cognitivo, biológico y socio-afectivo. Lo anterior ha exigido a los maestros y maestras, realizar una transformación curricular con pertinencia, focalizar los componentes curriculares y orientar los procesos de evaluación correspondientes, teniendo como referente las características de los niños, niñas y jóvenes a su cargo. En síntesis, este artículo presenta la forma como en el escenario internacional y nacional, la escuela ha comenzado a dar un giro para modificar las estructuras organizativas de los sistemas educativos. Además, se muestra la transición de una educación organizada por niveles,

que históricamente ha presentado problemas de articulación y fracaso escolar entre la primaria y la secundaria y de la secundaria a la universidad, a una propuesta de educación organizada por ciclos, cuyo propósito consiste en superar la inercia en las que han caído los sistemas de escolarización. (p.93)

Posteriormente, en el 2010, las investigadoras Conde, Nubia, Rojas, Sandra, Valbuena, Claudia, Moreno, Fernando, Martínez, Lucy y Pérez, Carmenza, exponen en su tesis: *La integración curricular de conocimientos en la propuesta de reorganización de la enseñanza por ciclos en el Distrito Capital:*

La integración curricular ayuda a develar y constatar dimensiones éticas, políticas, y socioculturales que las miradas aisladas y desarticuladas de las disciplinas en la escuela, originando la fragmentación de conceptos, pocas relaciones de conexión, desinterés por aprender, etc.; se requiere entonces, de instituciones educativas que contemplen y presenten a niños, niñas y jóvenes diversas maneras de comprender y abordar el mundo. (p.2)

En el 2015 Tabash expone en su artículo: *la integración curricular y el uso del libro de texto en la escuela primaria* la integración favorece la enseñanza en los estudiantes cuando afirma:

La integración curricular es un proceso de aprendizaje que favorece la obtención del conocimiento de una temática desde múltiples perspectivas, con el objetivo de que el estudiantado sea capaz de establecer relaciones entre los conocimientos ya adquiridos y los nuevos por integrar. Lo anterior le permite a la población estudiantil involucrarse en este proceso y desarrollar su capacidad creativa, crítica y reflexiva, con el fin de que construya las estrategias que le permitan establecer nuevas relaciones significativas entre contenidos en una amplia gama de situaciones y circunstancias. (p.391)

En el contexto local, el Grupo de Investigación Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS), de la Universidad Pontificia Bolivariana, presentó en el 2003 un proyecto investigativo llamado *“La integración curricular: una propuesta pedagógica y didáctica para una enseñanza de las ciencias que posibiliten la formación de pensamiento científico y tecnológico en los estudiantes de Educación Básica, ciclo primario”* al Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología “Francisco José de Caldas”, Colciencias. Allí se muestra una relación entre la integración y la formación de pensamiento científico y tecnológico en los niños, que se ve afectado por la desarticulación en los contenidos, las prácticas, los discursos y las concepciones de los maestros. Es a partir de esta investigación que el Colegio de la UPB empieza a preguntarse por el concepto de integración y cómo llevarlo a la práctica cotidiana de los salones.

La integración curricular hace parte de las reformas educativas por las que atraviesa la Escuela en la actualidad. Cuando se alude a las reformas educativas se hace necesario repensar cómo la cotidianidad de la escuela está impregnada de los hábitos y las costumbres que preceden a estas reformas y las estrategias que buscan la calidad en la educación. Específicamente, en Colombia, el contexto de la educación tiene una particularidad por el giro en las políticas y en las concepciones de la misma, en especial a partir de la Constitución de 1991.

En esta línea se encuentra la Ley 30 de diciembre 28 de 1992, Fundamentos de la Educación Superior

Artículo 1° La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional.(p.1)

Igualmente presenta unos objetivos que van en el mismo horizonte de la integración y hace pensar en las bondades de un sistema educativo que conjuga desde todos sus niveles a la formación integral del individuo.

Artículo 6° Son objetivos de la Educación Superior y de sus instituciones:

- a) Profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país [...] e) Actuar armónicamente entre sí y con las demás estructuras educativas y formativas [...] f) Contribuir al desarrollo de los niveles educativos que le preceden para facilitar el logro de sus correspondientes fines. Los cuales giran en torno a la formación de un sujeto desde todas sus particularidades y dimensiones. (p. 1)

Posteriormente, hacia la década de los 70, primó en Colombia y en diversos países una concepción industrial, que consecuentemente repercutió en la educación, fruto de un contexto particular de la época. En tal contexto la planificación racional y el otorgamiento de la primacía a los objetivos responden a las demandas laborales del momento. Hoy, las circunstancias son diferentes: la gestión y la creatividad priman sobre las habilidades estáticas. El ritmo al que se transforma el contexto demanda una educación para la incertidumbre y la adaptabilidad.

En relación con lo anterior, dentro de los impactos que se produjeron con la mayoría de las investigaciones rastreadas está la reflexión permanente acerca de la integración y cómo influye en la reestructuración de la Escuela en términos de calidad; reflexiones que buscan convocar a los diferentes agentes educativos: padres de familia, docentes,

administrativos y estudiantes. Dichas reflexiones permitieron reconocer cuáles son las concepciones que los maestros poseen alrededor de la integración y las incertidumbres por la ejecución y puesta en práctica de lo que teóricamente se expresa sobre el tema.

De igual forma se encuentran autores internacionales como Gimeno Sacristán, José (1995), quien establece una relación entre el currículo y las prácticas cuando expresa que:

El currículum es una práctica, expresión, eso sí, de la función socializadora y cultural de las instituciones, que reagrupa en torno a él una serie de subsistemas o prácticas diversas, entre las que se encuentra la práctica pedagógica desarrollada en instituciones escolares que comúnmente llamamos enseñanza. (p. 16)

Por su parte, Torres (1994) da sus aportes al concepto de interdisciplinariedad y globalización, trae el currículum integrado como una propuesta que favorece las estructuras cognitivas de los estudiantes porque les permite aplicar lo aprendido en la solución de conflictos a los que día a día ellos se ven expuestos; caso contrario cuando se les ofrecen las asignaturas de manera aislada e independiente.

En el ámbito nacional, autores como Carlos Eduardo Vasco se convierten en el referente más recurrente en las diferentes investigaciones rastreadas, que presentan como problema de investigación la integración en términos de formación de pensamiento. A él se le suman otros autores como López, Nelson y el brasileño Casagrande, Cledes (2011). Este último, en unión con otros maestros investigadores colombianos, plantea la problemática entre currículum y las prácticas pedagógicas, entre teoría y práctica curricular que posibiliten superar las brechas entre los discursos y la ejecución del currículum, cuando expresan sus intereses:

Nuestro interés radica en otro nivel, busca centrarse en aquello que los maestros hacen o dejan de hacer en la aplicación o el desarrollo del currículo en sus prácticas docentes; aquí es donde se hace posible apreciar cómo el currículo deja de ser una teoría estructurada [...] para convertirse en un concepto que se sostiene en la práctica. (p.71)

De igual forma, se halló la tesis *La transición educativa: uso, semejanza y simulacro*, por parte de los Mg. Rodas, Juan Carlos y Avendaño, Daniel (2013), quienes sugieren un horizonte de comprensión diferente sobre la integración de la escuela a la universidad:

Proyecto de investigación “La integración entre la educación media y la educación superior. Lineamientos para la transición del colegio a la universidad: una propuesta interinstitucional y entre niveles educativos”: es un proyecto interinstitucional en el que participaron el Colegio de la UPB, el Colegio Marymount y algunos docentes de la Escuela de Educación y Pedagogía de la UPB con el aval del grupo PDS antes referenciado. Este proyecto tiene como propósito esclarecer y valorar críticamente los escenarios y factores que intervienen en el proceso de transición entre el colegio y la universidad. Desde la formulación del proyecto se asume que es un tránsito complejo, susceptible de intervención, con el objeto de mejorar las estadísticas de continuidad, la permanencia en el sistema educativo y evitar la deserción de los estudiantes. (p.43)

Desde aquí se ve un primer intento de expandir las propuestas y que trasciendan los distintos escenarios educativos.

Por otra parte, se encontró que otra palabra clave dentro de la investigación es el de las prácticas pedagógicas, como eje central de reflexión para la transformación del sujeto y la educación. Se leyeron algunas investigaciones y múltiples teóricos que hacen referencia al tema. Ejemplo de ello es lo expresado por Gimeno, J. (1995), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. España.

La práctica escolar que podemos observar en un momento histórico tiene mucho que ver con los usos, tradiciones, técnicas y perspectivas dominantes en torno a la realidad del currículum en un sistema educativo determinado. Cuando los sistemas escolares están desarrollados y su estructura bastante estabilizada, existe una tendencia a centrar en el currículum las posibilidades de reformas cualitativas en educación. En primer lugar, porque la calidad de la enseñanza tiene mucho que ver con los contenidos y formas del mismo, como es natural; en segundo lugar, porque, quizás impotentes o descreídos ante la posibilidad de cambio en profundidad de los sistemas educativos, descubrimos la importancia de mecanismos más sutiles de acción que configuran la práctica. La estructura es difícil de cambiar, pero sin alterar profundamente sus contenidos y sus ritos internos, puede que en buena medida sea inútil hacerlo. (p.9)

De igual manera, se hizo un acercamiento teórico a investigaciones y artículos que hacen alusión a las prácticas pedagógicas, como, por ejemplo, desde Manizales, Duque, Paula, Vallejo, Sandra y Rodríguez, Juan (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico*, argumentan:

Las prácticas pedagógicas son las variadas acciones que el docente ejecuta para permitir el proceso de formación integral en el estudiante, el docente debe ejecutar acciones tales como: enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos y aún, el relacionarse con la comunidad educativa. La función del docente, no es solo dar clase y brindar información teórica, también debe desarrollar el acto mismo de dedicar conocimiento con toda la pedagogía que requiere para la construcción de nuevos saberes que resignifiquen la realidad del estudiante. (p.17)

De igual forma, los autores reconocen algunos aspectos y elementos que son fundamentales en toda labor docente, cuando exponen:

Las prácticas pedagógicas requieren la utilización de la didáctica, el saber ser y hacer disciplinar, requiere el abordaje del estudiante, sus características, procesos de pensamiento, madurez y desarrollo, para esto el docente debe tener competencias relacionadas con la resolución de conflictos, el liderazgo, el trabajo en equipo, entre otras. Las prácticas pedagógicas requieren de una preparación conceptual, procedimental y estratégica del docente, en donde el conocimiento es insuficiente para el desempeño en el aula y se pone en juego todo su ser, provoca al docente a

estudiar y reflexionar sobre la cotidianidad y la forma de intervenir los conceptos teóricos, la forma de ponerlos en escena con el propósito de generar los nuevos saberes que deben adquirir los estudiantes. (p.17)

Adicionalmente, el investigador Díaz, Víctor (2006) expresa que las prácticas pedagógicas son:

La actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos es la práctica pedagógica [...] La práctica pedagógica, desde una perspectiva ontológica, es compleja y cuando reflexionamos entre el ser y el deber ser de la actuación del docente encontramos que nos corresponde orientar a nuestros alumnos, contribuir a resolver sus problemas. (pp. 90-91)

En estas tres argumentaciones se advierte, en consecuencia, que el docente no cumple solamente con la formación de sus estudiantes en la parte académica, sino también en la parte personal para formar sujetos integrales.

Desde el ámbito nacional, igualmente hay documentos expedidos por el Ministerio De Educación Nacional, en el que se plantea la concepción de práctica pedagógica con el fin de tenerlo presente al momento de formar nuevos profesionales.

En este marco, la práctica pedagógica se concibe como un proceso de auto reflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, en el que el estudiante de Licenciatura se acerca a los saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo. Este espacio desarrolla en el estudiante de licenciatura la posibilidad de reflexionar críticamente sobre su práctica a partir del registro, análisis y balance continuo de sus acciones pedagógicas, en consecuencia, la práctica promueve el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros licenciados. (p.5)

De igual forma, el documento reconoce que lo referente a lo pedagógico debe ser parte fundamental de la formación de los maestros colombianos, cuando argumenta:

En el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (2013), el Ministerio reconoce la pedagogía, la investigación y la evaluación como ejes de articulación que son transversales a la formación

inicial, en servicio y avanzada de los educadores, en donde la práctica pedagógica, el diseño curricular y la identidad y rol del docente actúan como puntos de confluencia. Particularmente, en formación inicial se da relevancia a la necesidad de involucrar la comprensión reflexiva de la práctica pedagógica con la finalidad de contribuir en la consolidación y conformación del saber y el conocimiento pedagógico y didáctico fundamentales en la labor educadora. (p.6)

Finalmente, el concepto de práctica guarda una estrecha relación con la transformación que se dan en el ámbito escolar; por ello, se hace alusión a dicha categoría como lo expresa Leis (2005)

Se conoce en función de y es en la relación con el transformar lo que le da sentido al conocer. La evaluación real de la actividad educativa no se mide en base a la apropiación de conceptos, sino a la capacidad de provocar una práctica mejorada o con mayor capacidad de transformar en el sentido correcto [...] La educación integral debe lograr relacionar los objetivos con una pedagogía participativa y crítica, y para ello una didáctica adecuada necesita llaves herramientas eficaces (técnicas) para implementar todo el proceso. Pero estas técnicas, los métodos, los objetivos, la concepción, son

coherentes en el marco de la metodología de la práctica transformadora. (p. 168)

Igualmente, otros autores sostienen que la transformación educativa recae especialmente sobre el papel que poseen los docentes en dichos procesos, como lo argumenta Murillo, Javier en el año 2003 en su artículo: *El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes*

El fracaso de las grandes reformas curriculares de los años 60 y 70 por cambiar la educación y, con ello, transformar la sociedad, además de un regusto de amargura y desánimo, nos legó una serie de lecciones que hemos de tener en cuenta si queremos optimizar los niveles de calidad y equidad de los sistemas educativos. Quizá la más importante de las lecciones fue la aseveración de que los cambios en educación son eficaces si y sólo si son asumidos por los docentes de forma individual y como colectivo en una escuela. Con ese planteamiento surgió una nueva visión de cambio educativo en el cual se destacaba la importancia de la escuela, del centro docente en su conjunto, como factor fundamental para la mejora de la educación. (p.1)

La mayoría de las metodologías empleadas en las investigaciones rastreadas son de corte cualitativo con enfoque etnográfico y se obtuvo la información a través de estudios de casos, entrevistas, observación participativa y no participativa; producto de algunas

investigaciones han sido libros que amplían los problemas en torno a la integración, la transformación educativa y el quehacer docente.

2.2 Marco Conceptual

La complejidad y pluralidad que se vive en las distintas sociedades trae consigo nuevas demandas y metas por cumplir, lo cual implica diferentes retos y compromisos para la escuela y los sujetos que actúan en ella. Desde aquí la escuela busca, de la mano de expertos, maestros e investigadores, diferentes propuestas o modelos educativos que le sirvan de basamento para alcanzar lo que se han propuesto con la integración curricular.

Específicamente, en el Colegio de la UPB, se aplica una propuesta de integración curricular que conjuga con formación de pensamiento científico, tecnológico y humanista, además invita a sus maestros a realizar unas prácticas pedagógicas que fomenten la no fragmentación de los saberes. Esta apuesta busca formar a los sujetos del mañana, pero de una manera integral, que suscita inquietud frente al concepto de integralidad y lo que ello implica en la dinámica institucional. Dada esta inquietud, se hace necesario para esta investigación dar a conocer los conceptos centrales que la orientan: integración curricular, práctica pedagógica y transformación.

Integración curricular: en la búsqueda de nuevos horizontes en los campos educativos, docentes e investigadores de la educación plantean y analizan propuestas y distintos derroteros centrados en el currículo, en las prácticas pedagógicas y otros factores para promover la innovación en los estamentos educativos. En este sentido, Vasco (1994) expresa que “[...] se necesita que la escuela genere una comprensión integral e integradora en las mentes y en los corazones de todos los estudiantes.” (p. 10). Esto implica la potenciación o fortalecimiento de diferentes capacidades intelectuales, actitudinales y éticas por parte de estudiantes, maestros, directivos institucionales y padres de familia.

Como lo sustenta Coronado (2011) cuando expone “las nuevas generaciones se educan, entre otras múltiples formas, gracias a una relación pedagógica [...] son los procesos que logran crear maestros inquietos, curiosos y críticos los que animan tales ambientes y espacios por donde discurren las juventudes.” (p.11) Es por ello que se le otorga gran parte de los actos de enseñanza y aprendizaje a los docentes y esto implica repensar sus prácticas dentro y fuera del aula de clase para cumplir con la formación de sujetos aptos para la sociedad actual.

En esta línea se entiende que: “la integración curricular busca ante todo una negociación cultural del saber, de su sentido y de sus posibilidades de vínculo con la vida,” (Vasco, 1990, p. 33) Desde esta mirada de diálogo y negociación que se considera la integración curricular, esta no se concibe como un conjunto de contenidos yuxtapuestos y

aglomerados caóticamente, la integración curricular ofrece caminos de conversación permanente entre saberes o, mejor, como una propuesta dialógico curricular.

La propuesta de integración curricular propone una nueva visión sobre la enseñanza y el aprendizaje con el objetivo de diseñar una estrategia didáctica para favorecer la transformación y avances de los estudiantes. Cuando se analizan estos dos procesos desde la dimensión epistemológica que propone Vasco, Carlos (1994), estos están guiados por dos factores indispensables: la comunicación y la construcción en conjunto de los conocimientos que circulan en la escuela y fuera de ella.

En este sentido, concebir el aprendizaje como una construcción colaborativa implica reconocer que cada uno de los sujetos que tiene parte activa en el ámbito escolar trae sus propias concepciones y construcciones del mundo, que se forma de acuerdo con su interacción y relación con su contexto. Tal como lo expresa Vasco (1994), estos saberes previos son las explicaciones que cada persona forma de la vida cotidiana; es por ello que la integración de estos saberes llegará a ser un instrumento enriquecedor de los conocimientos disciplinares que se dan en la escuela; y el docente, a partir de su labor, propenderá por un diálogo entre estas dos clases de saberes para llegar a un aprendizaje significativo.

Por consiguiente, el docente, en su quehacer diario, es un agente provocador, conector y confrontador de conocimientos para lograr movilizar el interés de los

estudiantes; dentro de sus prácticas se hace evidente el factor de la comunicación y el lenguaje con que se den. Vasco (1994) expresa que “la coordinación y perspectivas diferentes se logran por la negociación no violenta en busca de consensos que no necesitan coacción.” (p. 47), y muestra así la necesidad de visualizar los actos educativos como métodos que se instruyen y son mediados siempre por un diálogo entre los saberes.

En relación con lo anterior, la propuesta de integración curricular pretende mostrar un derrotero que transforme los modelos y procesos educativos en pro de la integración de la vida a los diferentes estamentos educativos, como lo expresa Vasco (1994):

La educación, más que contribuir a la integración social y a la comprensión de la sociedad como globalidad, contribuye, sin quererlo, a acentuar la fragmentación. Solo un esfuerzo explícito por elaborar las visiones y las comprensiones sintéticas nos permitirá empezar a superar esta situación. Si queremos que las personas puedan utilizar su conocimiento para comprender y transformar su realidad e interactuar en ella en forma integral, responsable y autónoma, el proceso educativo debe privilegiar la construcción progresiva de modelos mentales significativos que habiliten a las personas para conformar su propio mundo lleno de sentido, estableciendo además conexiones permanentes entre lo que viven en su cotidianidad y lo que aprenden en los establecimientos educativos. (p. 10)

Esta intencionalidad de la integración presenta algunos inconvenientes porque, desde las mismas instituciones y sus planes escolares, enseñan por áreas, no solo por decisión institucional, sino porque documentos como Lineamientos y Estándares igualmente así los presentan.

En este sentido, la serie de los lineamientos curriculares, presentados por el Ministerio de Educación Nacional, constituyen puntos de apoyo y de orientación general frente al postulado de la Ley que invita a entender el currículo como "[...] un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local [...]." (Artículo 76: 2000).

Sin embargo, la misma serie es presentada por áreas, con contenidos específicos a cada una de ellas y no se evidencia una integración entre los saberes, lo que lleva al maestro a interpretar lo allí concebido de manera aislada, por contenidos propios de cada asignatura, y por ende va en contravía de lo propuesto desde el mismo documento cuando declara:

Los lineamientos que han de generar procesos de reflexión, análisis crítico y ajustes progresivos por parte de los maestros, las comunidades educativas y los investigadores educativos, hacen posible iniciar un cambio profundo hacia nuevas realidades en donde las "utopías" y la imaginación de nuevos modelos de sociedad estimulen entre nosotros un hombre nuevo con una

actitud mental nueva, consciente de que no hay realidades por imitar sino futuros por construir, y en el cual las mejores condiciones de vida que se vayan alcanzando exigirán no tanto tener más sino ser más, pues ésta es la verdadera condición del progreso humano. (p.2)

Otros autores como López (1997), y siguiendo en la misma dirección, expresan que los diferentes procesos y acciones curriculares del sistema educativo se dan de forma desprendida y sin guardar relación evidente con el sujeto que se quiere formar. De igual forma, no existe una continuidad en los propósitos del campo educativo ya que son permeados por las políticas y mandatos de turno. En esta misma línea, se muestra al docente como un apéndice más para la elaboración de los currículos y su implementación; por ello, en los últimos tiempos, diferentes entidades y lineamientos escolares están reconociendo la importancia de la comunidad educativa y de sus docentes en todo lo relacionado con la creación, desarrollo, implementación y evaluación de las propuestas curriculares.

Al mismo tiempo, los maestros se forman en el campo exclusivo de un área del conocimiento, y las universidades o las facultades de educación raras veces establecen programas de reflexión y acción pedagógica conjunta entre sus departamentos y sus docentes. Por esto los docentes no aprenden a pensar el mundo en forma integral, compleja y dinámica; esto implica que sea más difícil enseñar de la misma forma; adicionalmente, las distintas formas de organización académica y administración escolar, basadas rígidamente

en las separaciones de las áreas del conocimiento en el tiempo y en el espacio, de manera tal que no se accede fácilmente a la realización de trabajos grupales. También, los horarios sobrecargados de los docentes no ofrecen tiempo libre para que estos se reúnan y puedan planear actividades conjuntas.

Con el propósito de que estas causas de la desintegración lleguen a ser superadas, Vasco (1994) propone seis modalidades de la integración curricular; una de estas formas es la integración en torno a un tema, en el que el docente por medio de este puede llegar a propiciar interrogantes, cuestionamientos y reflexiones en torno a la situación. Desde esta mirada se puede dar un primer paso en el trabajo colaborativo entre los mismos docentes.

Una segunda modalidad es la integración en torno a un proyecto productivo; en este hay una trayectoria de actividades previamente planificadas y organizadas que tienen intención pedagógica, práctica y productiva para obtener un producto en el cual los estudiantes y el maestro trabajan de la mano. En tercer lugar, propone una integración a partir de un problema práctico que gira alrededor de una situación bien sea institucional o de la comunidad académica y da prioridad a las necesidades de mayor importancia. Continúa luego la integración en torno a una actividad, que requiere creatividad y distintas habilidades por parte de los maestros para lograr que todos puedan participar en la organización y ejecución de las actividades que se dan en el ámbito escolar.

La quinta propuesta es la integración con base en un relato; en esta intervención se busca llegar a un acuerdo sobre un tema y escribir un relato coherente desde todas las áreas del conocimiento. Por último, se presenta la integración a partir de un tópico generador, que busca la solución a diferentes problemáticas, bien sea institucionales o culturales, por medio de un trabajo interdisciplinar.

Prácticas pedagógicas: en relación con los temas educativos, se encuentran diversas y variadas formas para nombrar ciertas dinámicas de los espacios académicos y la práctica, en correspondencia con la evolución de las teorías pedagógicas y curriculares para la formación de los maestros; además de la complejidad de un concepto que en la producción teórica reciente rebasa las concepciones referidas a la etapa de entrenamiento profesional de los nuevos educadores y a las mismas prácticas pedagógicas escolarizadas, como lo sustenta Baquero (2006).

En este sentido, el autor expone tres formas de referencia para lo que hace un docente dentro y fuera del aula de clase. En primer lugar, se encuentra la concepción técnico-artesanal:

Es una concepción que, en su dimensión artesanal, se basa en el principio de la imitación, a la manera de los artesanos [...] sin embargo, formar maestros a imagen y semejanza no es algo que se consiga solo con la

imitación natural del modelo sino que en la historia de la práctica docente, este proceso se institucionaliza de manera progresiva en el manual de práctica docente un cierto grado de organización, seguimiento y evaluación de la práctica, que pretende hacer del proceso un ejercicio de formación técnica para el oficio de enseñar. (pp. 10-11)

Desde esta concepción de práctica se aprecia que hay un sujeto que no reflexiona su quehacer, se basa en la transmisión de los conocimientos de generación en generación y no implica tener prácticas que transformen al docente, y, menos, a los estudiantes.

En un segundo momento, Baquero (2006) presenta la concepción práctica:

Esta racionalidad de la práctica se distancia teóricamente de la concepción técnico-artesanal de corte sustancialmente empírico metodológico, por el interés comprensivo, construccionista e interpretativo del fenómeno educativo. El cual implica una aproximación a la naturaleza de la enseñanza desde el conocimiento reflexivo y crítico sobre la realidad educativa y social. (p.16)

De igual forma, el autor reconoce que la transformación de la práctica de un maestro no es fácil y que debe trascender las barreras que puedan llegar a presentarse dentro de los estamentos docentes, cuando expone:

Sin embargo, la sana intención de transformar las prácticas pedagógicas a partir de propuestas de intervención del aula desarrolladas por los practicantes, genera fuertes tensiones entre estos y los profesores titulares, dado que en la lógica sustancialmente comprensiva de la práctica el papel del practicante deja de ser el de imitar el modelo del maestro que establece la relación maestro-aprendiz propia de la racionalidad técnico-artesanal y, en su lugar, lo posiciona como investigador que intenta comprender desde posturas críticas las prácticas pedagógicas y educativas de la institución y el aula que observa para generar, en consecuencia, propuestas de intervención.

(p.17)

Y, finalmente, se despliega la concepción crítica o emancipadora, esta concepción teórica de la práctica se corresponde con la corriente crítica de la pedagogía que concibe a los “maestros como intelectuales orgánicos, que junto a otros actores educativos generan relaciones de resistencia, cambio y reproducción social, principalmente a través de vincular los saberes y haceres de la comunidad y de la articulación de la escuela a redes públicas” (citando a Mendoza et al 2002: p. 20)

En este sentido, las prácticas de un maestro se van transformando de acuerdo con las experiencias significativas que este experimente en su diario vivir y en el contacto con los estudiantes, pares, padres de familia, currículo y directivos institucionales.

Por otra parte, se encuentra la definición de práctica pedagógica desde la mirada de la investigadora y docente Zuluaga, Olga (1979). La práctica pedagógica es una noción que designa que, en el campo educativo, los conocimientos pueden llegar a ser maleables y sujetos a transformaciones. En este sentido, se le considera al docente como ejecutor de un método para cambiar el discurso del conocimiento. Por ello, Zuluaga expresa que la pedagogía no es solo un discurso, sino que, de igual forma, es una práctica que se refleja en los diferentes métodos de enseñanza. Esta condición del maestro lo lleva a transformar el discurso de la ciencia de acuerdo con las necesidades y requerimientos de tiempos y sujetos que participan del acto educativo y esto se logra a través de una práctica pedagógica. En palabras de la autora:

Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes modelos de enseñanza. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos, conocimientos retomados y aplicados por la pedagogía. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas en las que se realizan prácticas pedagógicas y las

características sociales adquiridas en las instituciones educativas en una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica. (p.10)

Por su parte, Campo y Restrepo (1999) presentan un concepto de prácticas particulares con el fin de lograr una formación integral. En primer lugar una autoreflexión permanente, que en palabras de los autores “es el reconocimiento del sí mismo, es descubrirnos en permanente construcción, es saber que nuestra identidad se construye en las condiciones y acciones que realizamos.” (p.21)

En segundo lugar, los autores continúan con la necesidad de impregnar la práctica docente de un valor formativo, lo que significa que el conocimiento es más que un producto y todo proceso de enseñanza debe caracterizarse por el valor formativo. Por último expresan que las interrelaciones entre profesores y estudiantes priman en la formación integral: “El énfasis no ha de colocarse ni en la formación, ni en el conocimiento, ni en los recursos, sino precisamente en las relaciones entre las personas que crean un medio ambiente que posibilite la formación integral”. (p.27)

En esta perspectiva, el maestro es el responsable de propiciar la formación integral desde sus prácticas, es quien guía, lidera, genera espacios para que los estudiantes puedan encontrar el camino que han de recorrer hacia su formación.

Transformación: en relación con lo anterior y desde las distintas experiencias que le acontecen a un docente en el desarrollo de sus prácticas, se toma como referencia al autor Jorge Larrosa y su concepto de transformación, el cual se encuentra estrechamente ligado a la experiencia que posee el sujeto sobre sí mismo. El autor en el texto *tecnologías del yo y educación (notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia)* pretende identificar o indagar sobre aquellas prácticas pedagógicas en las cuales se llega a transformar la experiencia que posee un individuo.

A Larrosa (1995), desde el contexto educativo, le interesan las prácticas pedagógicas en las cuales se trascienda el aprender a algo más concreto que, en el caso de los estamentos escolares serán los conocimientos. Su interés está en prácticas que lleven a elaborar y fortalecer pensamientos reflexivos por parte del educando consigo mismo por medio de los dispositivos pedagógicos, ya que cada persona humana se forma dentro de ciertas relaciones de subjetivación del sujeto. Lo cual refleja la dimensión general de la educación, es decir, las diferentes teorías y prácticas pedagógicas que forman y transforman a los sujetos.

Para el análisis de dichas prácticas el autor se apoya en los estudios que realizó Foucault en relación a las “tecnologías del yo.” Larrosa desde sus interpretaciones expresa:

[...] la misma experiencia de sí no es sino el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se construye su propia identidad. Es la misma experiencia de sí lo que constituye históricamente como aquello que puede y debe ser pensado. La experiencia de sí, históricamente constituida, es aquello respecto a lo que el sujeto se da su ser propio cuando se observa, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina, cuando hace determinadas cosas consigo mismo, etc. Y ese ser propio siempre se produce con arreglo a ciertas problematizaciones y en el interior de ciertas prácticas. (p.270)

Desde esta mirada se registra la importancia del componente histórico y cultural en la formación de un sujeto, el cual, posteriormente, hará parte de las distintas sociedades. En este sentido, se reconoce de igual forma cómo la educación promueve, replica y transforma dichas experiencias. Como lo expresa el mismo autor:

Una cultura incluye los dispositivos para la formación de sus miembros como sujetos o, en el sentido que hemos venido dando hasta aquí a la palabra “sujeto”, como seres dotados de ciertas modalidades de experiencia de sí. En cualquier caso, es como si la educación, además de construir y transmitir una

experiencia “objetiva” del mundo exterior, construyera y transmitiera también la experiencia que las personas tienen de sí mismas y de los otros como “sujetos”. (p. 273)

Desde el campo educativo se reconoce que los docentes son unos de los ejes primordiales, dentro de la formación de los sujetos de la sociedad. Por ello se invita a los docentes a tener procesos de autorreflexión dentro de su quehacer, al reconocer que es indispensable que la reflexión y conocimiento hagan parte de todo el recorrido de formación de los maestros y que desde sus prácticas tengan miradas reflexivas y cuestionen su propia formación e identidad profesional. En palabras del autor:

De lo que se trata ahí es de definir, formar y transformar un profesor reflexivo, capaz de examinar y reexaminar, regular y modificar constantemente tanto su propia actividad práctica como, sobre todo, así mismo en el contexto de dicha práctica profesional [...] Dicho de otro modo, lo que se pretende formar y transformar no es solo lo que el profesor hace o lo que sabe, sino, fundamentalmente, su propia manera de ser en relación a su trabajo. Por eso la cuestión práctica está doblada por una cuestión casi-existencial y la transformación de la práctica está doblada por la transformación del profesor.” (p. 280)

En este sentido de transformación, el que enfatiza esta investigación, al reconocer que la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes del Colegio de la UPB se dará en un proceso de continua transformación desde la propia experiencia de cada uno de los maestros. Para ello se necesita de la implementación de lo que el autor reconoce como las tecnologías del yo, entendidas como los medios por los cuales el sujeto establece diferentes reacciones consigo mismo, al permitir hacer de manera consciente relaciones con su cuerpo, sus pensamientos, su actuar y forma de ser para finalmente llegar a la transformación.

Finalmente, Larrosa expone unos de los caminos por el cual cada docente puede llegar a generar cambios en sus prácticas pedagógicas. En este sentido, se reconoce que los cambios se dan en un primer momento, en el sujeto, para posteriormente llegar a transformar a los demás, que en el caso de la escuela, son los estudiantes, otros maestros y los entes administrativos. Uno de estos pasos es la reflexión, el “ver-se”, lo cual implica un autoconocimiento y observación de sí mismo, al exteriorizar aquellas cosas de las cuales solo el sujeto es consciente y solo él puede acceder, comunicar o hacer visible.

En este hacer visible, se expresa la estructura del lenguaje del poder “expresar-se” tomando aquello privado, lo que es solo del sujeto y sacarlo a la luz por medio del lenguaje para que los otros lo conozcan. En el caso de la práctica de un maestro, es al reflexionar sobre ellas y hacerlas visibles, como lo expresa Larrosa (1995), que otros maestros pueden

llegar igualmente a la transformación de su quehacer, lo que a su vez da pie al siguiente paso de la estructura de la memoria, el “narrar-se” lo cual permite retomar factores históricos y culturales que han dejado huella en su experiencia, por ello la construcción y transformación de dicha experiencia se da en el entrecruzamiento de estos procesos.

Posteriormente, Larrosa (1995) reconoce que, dentro de ese camino de transformación del sujeto, se dialoga entre el adentro (mirarse) y el afuera (narrarse) del sujeto y se encuentra enmarcado en la estructura de lo moral, lo cual implica que el sujeto sea capaz de “juzgar-se” y de guiar su actuar dentro de unos valores y normas que lo conducen a discernir entre lo que es bueno y malo; en otras palabras, que tenga conciencia. De igual forma el sujeto siempre toma una posición frente a las leyes y normas que se establecen en la sociedad; por ello el individuo puede llegar a fortalecer la estructura del poder, lo que implica “dominar-se “para poder interactuar entre individuos y las distintas culturas. Esta argumentación hace evidente que el quehacer de un maestro está siempre vinculado a las distintas propuestas, lineamientos y estándares educativos.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

Después de este recorrido por el marco teórico, acudimos ahora a lo atinente al diseño metodológico: esta investigación es cualitativa porque, además de estar ajena a procedimientos estadísticos, tiene la intención de acercarse a algunas de las realidades que se viven en el contexto educativo, a las maneras como se van relacionando y a la estructura que se da a nuevas propuestas educativas a partir de la experiencia.

Con este paradigma se busca interpretar la información obtenida, pero no con el objeto de medir o lanzar juicios de valor sobre el objeto de estudio. Por el contrario, lo que busca es analizar cómo se evidencia la transformación de las prácticas pedagógicas a partir de la noción de integración desde un contacto directo con maestros y estudiantes.

Se resalta, además, que, por ser cualitativa, quienes participan de la investigación no se reducen a variables, sino que son considerados, en palabras de Sandoval (2002), “como un todo integral que obedece a una lógica propia de organización, de funcionamiento y significación” (p.41). Por tanto, pretende ser flexible, es decir, los instrumentos, medios y tiempos fueron adaptándose a las expectativas de las investigadoras y a los resultados obtenidos en el transcurso de la recolección de la información. Por ello, las preguntas planteadas, los instrumentos, técnicas y métodos estuvieron en constantes reformulaciones porque necesitaban afinación, perfectibilidad y, sobre todo, necesitaban ser legitimados.

En este sentido, la interpretación se destaca como aspecto que posibilita la explicación, análisis, comprensión y discusión de la información obtenida en el trayecto de la investigación, teniendo en cuenta que "el proceso se alimenta continuamente, de y en la confrontación permanente de las realidades intersubjetivas que emergen a través de la interacción del investigador con los actores de los procesos" (Sandoval, 2002, p.41).

Consecuente con lo anterior, el enfoque de esta investigación es hermenéutico, entendido desde Hans-George Gadamer, quien define la hermenéutica como la interpretación del discurso en un contexto en el que el lenguaje se hace fundamental porque es el medio a través del cual se alcanza la comprensión, como diálogo con la tradición y como un horizonte de comprensión de los discursos que se escriben, se dicen y se plasman en sus múltiples acepciones. Igualmente, en la misma línea gadameriana, se resalta que no hay verdad absoluta, que depende más del acontecimiento que involucra a los participantes que del método; en palabras del autor, estamos ante una "fusión de horizontes".

Si el intérprete supera el elemento extraño de un texto y ayuda así al lector en la comprensión de este, su retirada no significa desaparición en sentido negativo, sino su entrada en la comunicación, resolviendo así la tensión entre el horizonte del texto y el horizonte del lector. Lo que se ha denominado fusión de horizontes. Los horizontes separados como puntos de vista diferentes se funden en uno. Por eso la comprensión de un texto tiende a integrar al lector en lo que dice el texto. (p.338)

Ahora bien, para realizar el análisis, en términos hermenéuticos, es importante entender el concepto de Círculo hermenéutico, que, para el autor, es el proceso necesario e indispensable en el momento de comprender el discurso:

El concepto de círculo hermenéutico significa que en el ámbito de la comprensión no se pretende deducir una cosa de otra, de suerte que el defecto lógico de circularidad en la prueba no es aquí ningún defecto de procedimiento, sino que representa la descripción adecuada de la estructura del comprender. (p.320)

Para esta investigación, lo anterior implica que se trace un recorrido desde la perspectiva de Gadamer, en la que, en primer lugar, hay una etapa de comprensión del discurso en la que se evidencia el horizonte de los participantes de la investigación, en este caso los maestros y estudiantes. Luego, se pasa a una interpretación, desde la que hay un diálogo entre el discurso de los participantes con las investigadoras, es decir, una fusión de horizontes que da la posibilidad de pasar al tercer momento: la aplicación, que posibilita la producción de nuevos elementos para evidenciar la transformación de las prácticas pedagógicas en los maestros del Colegio de la UPB.

Para lograr la interpretación y comprensión mencionadas, se emplea en primera instancia la entrevista como instrumento para recoger la información necesaria. Esta entrevista es semiestructurada, entendida según lo plantean Taylor y Bogdan (1987) como

encuentros, cara a cara, entre el investigador y los informantes, que están dirigidos hacia la comprensión de las situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Es decir, se establece una conversación con los maestros a partir de unas preguntas que sirven de orientación para el diálogo, pero que no son rígidas, dado que durante el diálogo es posible realizar nuevas preguntas, que no estaban contempladas desde el inicio, y que surgen como producto de la conversación flexible que se da entre los maestros y el entrevistador.

Antes de aplicar la entrevista, se realiza un pilotaje con la intención de validar la pertinencia de las preguntas con los objetivos de la investigación. Se lleva a cabo una semana antes de iniciar la aplicación del primer instrumento, con una maestra que actualmente labora en el grado Preescolar, pero que conoce y ha participado años anteriores en la propuesta de integración curricular que se aplica en la Primaria.

Luego de la prueba piloto, se hace necesario reestructurar algunas preguntas para posibilitar mayor comprensión por parte del entrevistado y definir el instrumento final. Dicha reestructuración se convalida con el asesor de tesis y se definen unas preguntas orientadoras que estuvieron guiadas para develar las prácticas pedagógicas de los maestros a partir de la noción de integración curricular y cómo la noción ha generado, o no, cambios en ellas.

Después de ello, se realizaron siete entrevistas, a maestros de ambas jornadas, lo que da una mirada al Colegio en sus diferentes contextos. Los maestros entrevistados fueron cuatro del ciclo inicial (primero, segundo y tercero), en el que actualmente se

implementa la propuesta sustentada en la noción de integración curricular; y tres del ciclo básico (cuarto y quinto) y la aplicación de la propuesta no se ha formalizado; de esta manera se puede hacer un contraste entre las prácticas pedagógicas vividas en cada uno de los ciclos.

Para registrar con mayor precisión las respuestas de los maestros, se realizan grabaciones de audio durante cada una de las entrevistas, con previa autorización por escrito de los maestros; así se logra llevar a cabo una fiel transcripción de las mismas; transcripción que luego sirve de base para elaborar un cuadro matriz. Lo denominamos cuadro porque se puede visualizar el orden de la información; y matriz, porque a partir de su estructura (filas y columnas), presenta las conexiones centrales que se dan entre los maestros entrevistados y las preguntas orientadoras que se realizaron en la entrevista. De esta manera, se constituye en herramienta y estrategia de unidad que favorece la interacción y a su vez posibilidad de análisis.

Con los resultados obtenidos de las entrevistas, el grupo de investigadoras considera conveniente llevar a cabo un nuevo instrumento de recolección de información, porque, al realizar el análisis del cuadro matriz, aparece una generalidad que devela la necesidad de indagar sobre aquello que los maestros entrevistados consideran es la evidencia de los cambios que se dan en sus prácticas pedagógicas: los estudiantes.

Este factor común lleva a pensar que la manera pertinente para acercarse a los estudiantes e indagar sobre un tema como la integración y las prácticas del maestro es el grupo focal, ya que es una técnica en la que, a través de una entrevista grupal

semiestructurada, se posibilita el acercamiento y la conversación espontánea sobre los objetos de estudio.

Ahora bien, el grupo focal tenía una particularidad: se llevaría a cabo con niños entre ocho y nueve años de edad, lo que implica pensar en una metodología lúdica que favorezca la interacción entre el grupo de pares y las investigadoras y, a su vez, conversar sobre el interés de la investigación, pero sin perder de vista el propósito de la técnica: “hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes [...] Además, obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo” (Gibb, 1997, p.4)

Por eso el juego fue la estrategia elegida para desarrollar el grupo focal porque, como lo expresa Huizinga, (2007),

La presencia del juego no se halla vinculada a ninguna etapa de la cultura, a ninguna forma de concepción del mundo. Todo ser pensante puede imaginarse la realidad del juego, el jugar, como algo independiente, peculiar, aunque su lenguaje no disponga para designarlo de ningún vocablo general. No es posible ignorar el juego. Casi todo lo abstracto se puede negar: derecho, belleza, verdad, bondad, espíritu, Dios. Lo serio se puede negar; el juego, no. (p.14)

Además, se buscaba que los niños expresaran sus ideas con absoluta libertad; el mismo autor lo define cuando afirma que “el niño y el animal juegan porque encuentran gusto en ello, y en esto consiste precisamente su libertad” (p.20); así, su espontaneidad posibilita obtener la información necesaria para unirla al análisis que se realiza con las entrevistas de los maestros.

El grupo focal se desarrolla durante 90 minutos, lo que corresponde a un bloque de clase para los niños. Cabe aclarar que los maestros de los estudiantes fueron informados previamente y, por ser menores de edad, fue necesario solicitar autorización por parte de sus padres. Este protocolo se realiza a través del envío de una carta en la que se notifica el objetivo de la investigación y la manera como el niño participaría del proceso. Respecto a esto, no a todos los niños invitados se les autorizó por parte de sus familias la participación, por lo que fue necesario seleccionar en algunos grupos nuevos estudiantes.

Por consiguiente, para la aplicación del grupo focal se cuenta con nueve estudiantes del grado cuarto, quienes han estudiado desde el ciclo inicial, en el Colegio de la UPB, en el que se encuentra la propuesta de integración curricular, y ahora se encuentran en el ciclo básico en el que, como se mencionó anteriormente, no se ha formalizado. Se eligen con estas características porque así se podrá hacer contraste, además conocen ambas propuestas, lo que es conveniente para las investigadoras y sus intereses investigativos.

Dentro de la metodología aplicada, se tuvo en cuenta iniciar con una motivación, continuar con un desarrollo central, y una finalización a manera de conclusión del trabajo. Todo este camino, con el fin de indagar sobre las concepciones que tienen los niños sobre la noción de integración curricular, y si esta funda transformaciones en sus profesores o en ellos mismos. Igualmente, se tiene presente que al realizarlo se requiere de un lugar amplio para las diversas actividades propuestas y que a su vez no afecte el normal desarrollo de la institución, así que se lleva a cabo en la biblioteca de la primaria del Colegio de la UPB.

Las actividades que se realizaron fueron:

Motivación: trabajo en equipo a partir de un rompecabezas para formar la palabra: INTEGRACIÓN para, posteriormente, hacer un conversatorio, en el que los niños expresaran sus concepciones acerca de la misma.

Desarrollo: juego de serpientes y escaleras, que consiste en lanzar un dado e ir avanzando en las casillas de acuerdo con lo que muestra el dado. Dentro de las casillas hay una serie de preguntas que están dirigidas a indagar sobre la relación de lo que los estudiantes viven en la escuela y fuera de ella; además se encuentran elementos sorpresas que sirven como factores motivacionales de acuerdo con la edad de los niños.

Finalización: esta etapa gira alrededor de contestar la pregunta: ¿Para qué te sirve en la vida lo que aprendes en el Colegio? Se piensa en hacerlo a través de un escrito o un

dibujo, decisión que quedará a elección del estudiante, y servirá como producto e insumo para el análisis de la información.

Luego de finalizar el grupo, las investigadoras analizan la información obtenida a la luz de los objetivos investigativos y del enfoque elegido. Para Gadamer, hacer análisis del discurso requiere tener claro la existencia de un Círculo hermenéutico, es decir, se recurre, en primera instancia, a un análisis literal que para esta investigación es lo que los maestros y estudiantes expresan, sin cambiar su sentido; luego, uno inferencial, que para el caso, es la lectura que hacen las investigadoras de toda la información obtenida en entrevistas y grupo focal y que, a su vez, les proporciona nuevas categorías; por último, un análisis crítico que se verá reflejado en la etapa de hallazgos y resultados.

4. RESULTADOS Y HALLAZGOS

Al tener como interés analizar cómo se evidencia la transformación de las prácticas pedagógicas a partir de la noción de integración curricular, dentro de esta investigación, se inicia con las categorías de integración curricular, prácticas pedagógicas y transformación como referentes para la aplicación de la entrevista semiestructurada a los maestros, del grupo focal con estudiantes del grado cuarto y la lectura de documentos institucionales.

A partir del análisis de la información, obtenida con estos instrumentos, emergen dos nuevas categorías: en primer lugar, la convivencia que desde el grupo focal cobra fuerza en la medida que aparece como constante en el discurso de los estudiantes, dado que sus expresiones están dirigidas a relacionar su aprendizaje con dicho concepto y el alcance de ser felices. En segundo lugar, la escritura, que emerge como hallazgo del proceso investigativo, porque no se encontró un elemento tangible que permita evidenciar los cambios en el quehacer de los maestros, a pesar de que ellos expresan que la noción de integración sí ha generado transformaciones en sus prácticas.

4.1 Integración Curricular: de la Teoría a la Realidad

Para dar despliegue de las categorías, iniciamos con lo referente a la integración curricular, la cual viene en los últimos años convirtiéndose en un concepto utilizado con naturalidad en el discurso de maestros y directivos docentes porque se volvió el común denominador al referirse a la calidad educativa, o bien porque la ausencia de la misma en

muchas de las prácticas educativas se considera una problemática a la que aún no se le encuentra una solución permanente y consistente.

Cuando se habla de integración, es inevitable pensar en los ideales que circulan alrededor de la palabra. Ella genera expectativa de lograr mejores aprendizajes, de lograr llevar a los estudiantes a niveles altos en sus procesos académicos porque así alcanzan a trascender a su vida lo que aprenden en la escuela. López (1997) lo expresa así: “No se educa para la vida, sino que se debe entender que la educación es la propia vida.” (p.41)

Sin embargo, algunos de esos discursos carecen de sustento y de conocimiento sobre cuál ha sido el recorrido que ha vivido la integración en los últimos años y cuál es el soporte que la legitima para que las prácticas, bien sean institucionales o dentro del aula, realmente propendan por ir en dirección de los mismos discursos teóricos. Es por ello que el tema de la integración curricular viene tomando fuerza en los últimos tiempos, al entender que el currículo es más que un concepto, es una práctica; Díaz (2011) dice que esta temática genera preocupación y expectativas al momento de planear e implementar los distintos planes de intervención y transformación dentro de las políticas educativas, de igual forma se presenta incertidumbre en el colectivo docente que intentan darle una mirada crítica y reflexiva al desarrollo de sus prácticas.

Específicamente en el Colegio de la UPB, los maestros y la Institución tejen un discurso alrededor de la integración que hace suponer que las prácticas giran en torno a esta

noción y que los ideales están siendo alcanzados; se escucha la palabra integración como un concepto cotidiano, que se encuentra fijo en los espacios académicos. En este sentido, el Modelo Pedagógico del Colegio de la UPB es el soporte que orienta y regula la práctica de los maestros. En dicho texto se sustenta:

El Modelo Pedagógico del Colegio de la UPB cuenta con los siguientes componentes: sujetos (docentes, estudiantes, familias); enseñanza, aprendizaje y didáctica (tópicos metodológicos, educación integral, mediación tecnológica, intensificación en inglés como segunda lengua, integración curricular, currículos integrados e investigación); intencionalidades formadoras; opción curricular; y evaluación [...] Estos componentes propenden a la formación integral fundamentada en la Excelencia Académica, la Calidad Humana y el Compromiso Cristiano; en la concepción de docente, estudiante y conocimiento; en la construcción de estructuras curriculares integradas desde formas específicas de seleccionar, organizar, distribuir y evaluar el conocimiento, coherente con un proceso de evaluación acorde con las disposiciones de la legislación educativa y los lineamientos pedagógicos y de participación propios de la evaluación formativa. (Modelo Pedagógico, 2016, p.5)

Lo que hace evidente que la integración es la armadura con la que los maestros se revisten para afrontar las distintas dinámicas institucionales y salir adelante con las propuestas pedagógicas que se generan.

No obstante, al entrevistar a los maestros no se evidencia unidad de criterios frente a lo que significa integrar; las concepciones son diversas, algunos reflejan que la integración debe trascender el aula para tocar el entorno de la vida:

La concibo de que el aprendizaje no es aislable [...] yo tengo que aprender para la vida [...] entonces hay integración para mí en la medida de que los niños sean capaz de utilizar su aprendizaje en la vida, y la vida no es solo matemáticas, es ciencias, la vida es sociales, la vida es religión, todo es la vida. (Entrevista C2)

En esta misma línea se encuentra López (1997), quien expresa que se debe apuntar a la integración de los diferentes estamentos educativos con los sectores públicos y privados de corte social, político, comercial, cultural, la ciencia y la tecnología; además se pretende buscar la “integración de la cultura académica, disciplinaria y enciclopédica con la cultura de la cotidianidad emanada de los escenarios primarios de socialización (familia, barrio, campo deportivo, organización comunal, etc.)” (p.42)

De igual forma, se encuentran investigaciones que sustentan la conexión que se menciona anteriormente; ejemplo de ello son los escritos que se producen en *II Seminario internacional Relfido (red europea y latinoamericana de formación e innovación docente) nuevos retos de la profesión docente*

Para que la institución educativa eduque realmente en la vida y para la vida debe superar definitivamente los enfoques tecnológicos, funcionalistas y burocratizantes y debe acercarse, por el contrario, a su carácter más relacional, más cultural-contextual y comunitario, en cuyo ámbito adquiere importancia la relación que se establece entre todas las personas que trabajan dentro y fuera de la institución; y donde se refleja el dinamismo social y cultural de la institución con y al servicio de toda la comunidad, por supuesto ampliamente considerada. La institución que educa debe dejar de ser "un lugar" exclusivo en el que se aprende únicamente lo básico (las cuatro reglas, socialización, un oficio) para asumir que es también una manifestación de vida en toda su complejidad, en toda su red de relaciones y dispositivos con una comunidad, para mostrar un modo institucional de conocer y por tanto, de enseñar el mundo y todas sus manifestaciones. (p.6)

Para otros maestros, la integración se concibe como la unión de materias o áreas: “la integración es integrar todas las áreas en un solo camino” (Entrevista C1); por otra parte se expresa “la integración no eran áreas [...] aisladas, sino integrar a través, digamos de un problema, de una meta en común se integraban varias áreas que apuntaban a una misma dirección” (Entrevista C4), lo cual conjuga en lo expresado por López (1997)

Los núcleos temáticos y problémicos no son la unión de asignaturas; por el contrario, son el resultado de la integración de diferentes disciplinas

académicas y no académicas [...] que alrededor de los problemas destacados, garantizan y aportan su saber para el estudio, interpretación, explicación y solución de los mismos. Antes que contenidos, la estrategia de integración curricular exige una mirada crítica de la realidad, desde su óptica particular, en función de un concepto claro y diáfano de totalidad e integración. (pp. 43-44)

A pesar de esta estructura integradora que se presenta, los maestros manifiestan que sus acciones de planeación, enseñanza y evaluación presentan algunas falencias a lo largo del desarrollo del modelo de integración:

Todavía ese concepto de integración se ve todavía como muy muy como se dice muy aislado porque todavía veo fragmentado que matemáticas se planea por un lado, lengua y ciencias por otros lado pero uno intenta desde su aula integrar todas la áreas de algún significado, de alguna manera [...]uno todavía ve algunas falencias de que todavía esa integración curricular muchos jefes todavía ni la manejan porque al momento de realizar una planeación todavía está fragmentada en áreas y eso es lo que nosotros todavía, y aún lo seguimos preguntando, por qué si se habla de integración curricular aún nos están exigiendo que evaluemos por áreas, que evaluemos, que un líder solamente revisa un área, entonces eso es lo que nosotros todavía estamos en conflicto. (Entrevista C1)

Todo lo anterior refleja que no siempre se relaciona lo que aparece sobre integración en los documentos o textos, con lo que los maestros logran poner en práctica. Las prácticas de los maestros desde los procesos de planeación, de enseñanza, didáctica y evaluación influyen considerablemente sobre el aprendizaje de los estudiantes. Por eso la escuela, como lo menciona Vasco (1994), debe ser el espacio donde se genere comprensión integral e integradora en las mentes de los estudiantes. Sin embargo, se observa que las concepciones de integración, de algunos agentes educativos, están alejadas de las teorías que la sustentan, y sus prácticas, por el contrario, fragmentan el conocimiento y presentan aprendizajes desarticulados.

En esta misma línea, los docentes reconocen que se presentan algunos factores y prácticas educativas que permean sus prácticas pedagógicas y la planeación previa que hacen para sus clases.

La correspondencia es en un porcentaje digámoslo alto, ¿por qué? Porque en la medida que uno va trabajando y va estando con los niños uno va sabiendo cuáles van a ser sus fortalezas y sus necesidades, qué aspectos deben atender como con mayor urgencia o a los cuales debo dedicar más tiempo, entonces la planeación también debe dar cuenta de eso. Cuando yo planeo espero que todo lo que tengo planeado lo voy a desarrollar en el tiempo que está estipulado sea el día, sea la semana, en fin, pero hay unos

factores que pueden hacer que eso que está planeado cambie totalmente: un evento institucional, una situación que se presente en el aula, una situación personal que el docente de pronto ese día por x razón no pudo estar con los chicos, entonces la planeación la va a ejecutar otra persona. (Entrevista C6)

Otro maestro reconoce que las particularidades de cada uno de los grados y contextos de los grupos son un factor más a tener en la cuenta al momento de reflexionar sobre sus propias prácticas; se puede presentar cuando expone: “No siempre todo lo que se planea se da, porque cada grupo tiene unas necesidades particulares, ¿cierto?; yo trabajo en tres cuartos y podría decir que cada uno es distinto y cada uno tiene una necesidad.” (Entrevista C7)

De igual forma, algunos maestros reconocen que hace falta información, capacitación y acompañamiento por parte de los directivos académicos y del colectivo docente cuando expresan que conocen de integración

Porque investigo, porque pregunto, pero realmente, después de cinco años y otra vez en el aula nadie me dijo venga la integración que llevamos es esta o ésta, qué problema he encontrado, que vos como tenías un poquito como de Medra, un poquito de esas investigaciones de antes, tenés en tu mente una organización de qué integrar. (Entrevista C4)

Lo anterior denota que hay ideas y nociones sobre los procesos integrativos; sin embargo, consideran que algunas dinámicas institucionales no conjugan con el discurso planteado sobre integración curricular, lo que hace difícil la ejecución de proyectos y actividades teniendo presente dicha noción y les lleva a realizar unas prácticas sustentadas más en experiencias y repeticiones que en lo que propiamente la integración refiere

De otro lado, López (1997) expresa algunos factores, que se asocian con lo anteriormente expresado, que permean la cultura curricular colombiana; el autor argumenta que en los diferentes proyectos educativos, los propósitos y principios que guían dichos procesos se quedan en la dimensión de propósito ya que no se asumen con compromiso, responsabilidad y respeto con el devenir educativo; ello implica que el docente fortalezca y transforme su identidad como forjador de cultura e intelectual autónomo; por otra parte se reconoce que los procesos curriculares pueden ser instrumentales y operativos, lo cual se centra en la formulación de los objetivos con el cumplimiento de unos contenidos por medio de unas actividades por parte de los maestros y alumnos.

En este momento, se reconoce que existe cierta rigidez entre las diferentes áreas o asignaturas, ejemplo de ello se ve en el discurso de algunos maestros cuando se les pregunta por la planeación de las diferentes áreas de sus conocimientos y solo se centran en

su saber específico: “**pero, ¿tu planeas solamente lengua castellana?** Solo lengua castellana, sí.” (Entrevista C3)

Igualmente enuncian “yo no veo una propuesta integradora...o sea cada uno desde sus saberes trata de manejar ¿cierto? como la intencionalidad de esto, pero no hay no hay una propuesta de integración curricular” (Entrevista C7), lo cual devela que la estructura curricular se expresa en micro poderes que en muchos casos no promueven las propuestas integrativas.

Es en este punto donde la noción de integración requiere de un significado mayor en el proceso de enseñanza, dado que es el maestro el encargado de exponer a sus estudiantes a experiencias tales que puedan aprender de manera integradora. Por esto si un maestro no está convencido de que la integración es el camino, mucho menos un estudiante logrará comprender que los saberes y la vida no están fragmentados. López (1997) expresa:

El proceso pedagógico se sustenta sobre la autoridad incuestionable del maestro [...] se evidencia un énfasis marcado en la enseñanza dejando a un lado la problemática inherente al aprendizaje [...] queda evidenciada una fuerte enmarcación de la relación docente- estudiante: los roles están definidos y las relaciones se mueven dentro de un contexto donde el maestro tiene el máximo de control y poder. (pp. 31-32)

Ahora bien, en el contexto institucional existen unas dinámicas que llevan a los maestros a estar girando en torno al discurso de integración. El mismo modelo pedagógico del Colegio de la UPB busca apostar todo su interés a la integración al expresar que

Privilegiar la formación integral de los estudiantes en aspectos referidos al aprendizaje significativo, a la posición activa de este frente a la construcción de su proyecto de vida; al papel orientador y mediador del maestro, cuya relación con el estudiante está basada en el diálogo y el reconocimiento de la dignidad del otro como persona; a una pedagogía cuyos propósitos formativos exigen metodologías y didácticas articuladas con los saberes, en claves y lógicas de investigación coherentes con las políticas de la Universidad. (p.2)

Nuevamente un discurso que favorece el aprendizaje de los estudiantes, pero, a su vez, reconoce el papel del maestro, lo que implica que sus prácticas estén orientadas al alcance y cumplimiento de lo que institucionalmente está referido. Ahora bien, cabe anotar que los maestros sienten que la noción de integración sí ha favorecido sus prácticas y ha generado algunas transformaciones en ellos: “el principal aporte es que nos puso a pensar a nosotros los maestros, a pensar en nuestro quehacer, de cómo lo hacemos, si sí lo estoy

haciendo bien, de qué hago para que sea mejor, de qué hago yo para cambiar.” (Entrevista C2)

Para comprender esa relación de las propuestas curriculares y el hacer del maestro, Díaz 2011 sustenta

Para entender ampliamente cómo opera el currículo en los escenarios escolares cotidianos es fundamental, como punto de partida, comprenderlo como un concepto que tiene lugar en la práctica, en otras palabras, como una construcción teórico-práctica de naturaleza histórica y contextual a través de la cual se materializan acciones, experiencias e intencionalidades formativas. (p.69)

En este sentido, se reconoce que el docente debe vivir desde sus experiencias y cotidianidad las distintas propuestas y reformas curriculares. Sin embargo, también hay algunas quejas de los maestros porque las mismas prácticas les llevan a pensar que el discurso sigue siendo idealista y que falta capacitación frente al tema. Ellos expresan que información sobre integración hay mucha, pero la forma de hacerla visible no siempre es clara:

[...] Tenés en tu mente una organización de que integrar no es precisamente ir a través de varias áreas a una meta común [...] pero nunca me fui a una charla y mi equipo tampoco, entonces preocupante porque cuando me encuentro que la integración es una idea muy linda, pero a veces la realidad se pierde. (Entrevista C4)

En esta línea, Murillo (2003) expresa una de las formas en que las propuestas institucionales pueden llegar a ser implementadas de manera eficaz en los estamentos educativos:

El fracaso de las grandes reformas curriculares [...] por cambiar la educación y, con ello, transformar la sociedad, además de un regusto de amargura y desánimo, nos legó una serie de lecciones que hemos de tener en cuenta si queremos optimizar los niveles de calidad y equidad de los sistemas educativos. Quizá la más importante de las lecciones fue la aseveración de que los cambios en educación son eficaces si y sólo si son asumidos por los docentes de forma individual y como colectivo en una escuela. Con ese planteamiento surgió una nueva visión de cambio educativo en el cual se destacaba la importancia de la escuela, del centro docente en su conjunto, como factor fundamental para la mejora de la educación. (p 1.)

En congruencia con esos procesos de cambio, los docentes reconocen que cada día se están transformando cuando expresan lo que implican para ellos dichos procesos y la relación que tienen con sus experiencias:

Cambiar la mentalidad, yo creo que nosotros mismos demos un giro a nuestro propio quehacer docente... no quedarnos solamente con lo que ya vivimos, con lo que ya pasamos, sino que todos los años la educación nos va transformando, que hay otras nuevas maneras de planear, nuevas metodologías. (Entrevista C1)

Otro maestro relaciona la transformación con la vida: “transformar una práctica docente es transformar el conocimiento, hacerlo vivible, hacerlo real, eso es transformar, hacer que el conocimiento se aplicable” (Entrevista C3); en este mismo sentido Villar (sf) habla sobre el rol que ejercen las prácticas pedagógicas de un maestro en los procesos educativos:

Los principales propósitos de la práctica pedagógica son: desarrollo profesional docente, a partir de la transformación de la propia práctica; producción de un conocimiento válido que se fundamente en los saberes científicos, culturales y educativos; procesos individuales y colectivos de reconstrucción racional del pensamiento y la teoría; actuación racional de las

nuevas generaciones; construir nuevos enfoques y modelos pedagógicos; aprender a transformar colectivamente la realidad que no nos satisface y el desarrollo social - individual. La autonomía implica independencia intelectual, frente a los cambios continuos que se dan en la sociedad del tercer milenio, aunque ella tenga un sentido utópico, debido a factores que la imposibilitan, algunos de orden interno del docente y otros externos, del contexto que normalizan la práctica pedagógica. Es importante concluir que se necesitan comunidades críticas de investigadores que interpreten reflexivamente la sociedad y que creen ambientes democráticos, que posibiliten la autogestión pedagógica desde la discusión cooperativa del contexto. (p.1)

En este sentido de la transformación, los docentes igualmente reconocen que ellos mismos deben de transformarse para así lograr transformar a sus estudiantes, como lo expresa el siguiente entrevistado: “Yo tengo que transformar el hacer como maestro, pero también tengo que transformar la vida de aquellos estudiantes que están conmigo, tantas horas a la semana.” (Entrevista C7)

Con este recorrido, puede decirse que existe una conceptualización, sustentada teóricamente, respecto a la integración curricular. Es una apuesta que propende por el

mejoramiento de la calidad educativa y diversos autores la tienen como referente para enriquecer las propuestas curriculares.

Sin embargo, al momento de evidenciar prácticas que giren en torno a la integración, se presentan situaciones y factores que no hacen tan clara su puesta en acción. El tránsito desde lo planteado teóricamente a la puesta en escena en el aula sufre transformaciones que generan comprensiones diferentes en cada uno de los agentes que intervienen en su aplicación.

4.2 Las Prácticas de Ayer, de Hoy y de Siempre

Cuando se habla de contraste, se hace referencia a la comparación entre las prácticas pedagógicas del ciclo inicial del Colegio de la UPB y el ciclo básico de la misma institución. Se toman como referentes estos dos ciclos porque en el primero es donde se lleva a cabo la propuesta de integración curricular, mientras que en el segundo no se ha formalizado.

Para mayor comprensión de la comparación, se explica a continuación la estructura curricular que se vive en cada ciclo. El ciclo inicial, que corresponde a los grados primero, segundo y tercero, cuenta con maestros denominados institucionalmente “orientadores de grupo”, quienes están encargados del grupo el 90% del tiempo: el 10% del tiempo restante

les corresponde a maestros de áreas como educación física, artística, tecnología e inglés, quienes se encargan de enseñar únicamente la respectiva área.

El orientador de grupo del ciclo inicial enseña por tópicos. Los tópicos son concebidos por la Institución como una propuesta desde la visión sistémica que supera la noción de contenidos; estos tópicos se negocian o se median en términos de conocimientos, competencias, procesos y comprensiones del entorno social y los contextos culturales.

La Institución, entonces, presenta los tópicos de acuerdo con intencionalidades formadoras de la siguiente manera:

- **Comunicativo:** entendido desde el estímulo de las habilidades comunicativas, hasta el reconocimiento y valoración del otro en la solución de situaciones conflictivas. También apunta al estímulo de la comunicabilidad de comprensiones en diversos contextos. En este tópico se encuentran áreas como Lengua Castellana y Ciencias Naturales.
- **Convivencia:** implica el acercamiento a la comprensión y valoración de la diferencia, la tolerancia, el respeto; civismo, la urbanidad, proyecto de vida. El reconocimiento de las características de su entorno social inmediato y los fenómenos de la naturaleza. Allí confluyen Ciencias Sociales, Religión y Ética.

- Lógico-Matemático: manejo del espacio gráfico, razonamiento matemático, solución de situaciones con construcción de números y el algoritmo de las operaciones básicas. En este tópico solo se encuentra el área de Matemáticas.

Por su parte, en el ciclo básico (cuarto y quinto) cuentan con la misma figura de orientador de grupo, pero este tiene una función más específica: iniciar la jornada con su grupo para aclarar dudas, solucionar conflictos formativos y dar información sobre eventos institucionales. Este momento toma aproximadamente 10 minutos; luego de dicho tiempo, se dirige a otros grupos para enseñar el área para la cual fue asignado. En el ciclo básico se enseña por áreas, cada maestro es responsable de una de ellas y las áreas que se trabajan son: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Ética, Religión, Lengua Castellana, Matemáticas, Educación Física, Artística, Inglés y Tecnología.

Esta disparidad lleva a los maestros a realizar algunas de sus prácticas de manera diferenciada, incluso en dinámicas que son institucionalizadas como la planeación. En el ciclo básico, por ejemplo, la planeación requiere de diversos componentes, como: la planeación por periodo, el nombre del proyecto que se trabaja y recibir las intencionalidades de los tres tópicos en un formato denominado cuadro matriz.

El cuadro matriz es un formato institucional en el que se describe cada tópico y en el que se distribuyen, durante las semanas que abarca el periodo académico, las intencionalidades a trabajar en cada uno de ellos; así que cada orientador de grupo cuenta

con estos tres formatos, previo al diseño de las actividades que ejecutará con su grupo de estudiantes.

Ahora bien, no siempre el maestro orientador de grupo es quien planea el tópico que enseña: los maestros están asignados de acuerdo con la unidad académica a la que pertenece, a uno de los tópicos, y se encarga entonces de diligenciar el cuadro matriz según la intencionalidad del tópico, es decir, allí consigna lo que se pretende alcanzar durante el periodo en términos comunicativos, de convivencia o lógicos.

En este punto, algunos maestros encuentran que el trabajo en equipo se convierte en un factor relevante para la integración curricular, dado que se hace necesario estar en continuo contacto con los compañeros para lograr comprender las intencionalidades de cada tópico; sin embargo, no siempre la Institución abre los espacios para el encuentro entre pares académicos y dependen del material que reciben de coordinadores y compañeros para pensar en las actividades a realizar:

Yo estoy solo en uno de los tópicos y hay otras compañeras que planean los otros tópicos, pero yo recibo los que no planeo. Cuando los recibo, primero la leo, luego, si abren la posibilidad de la socialización, se llevan las dudas que uno tenga frente a los tópicos o las dudas que haya frente a esa planeación, pero esperamos que llegue es como todo el paquete que nos

deben entregar los jefes de anexos, guías y todo eso, y a partir de ahí ya uno va organizando qué actividades se pueden ir desarrollando con los niños.

(Entrevista C1)

Lo anterior implica que los maestros, aunque pertenezcan al mismo grado, realizan algunas prácticas diferentes, porque el nivel de comprensión se hace subjetivo; en palabras de Gadamer (1993), cada uno tiene su “horizonte de comprensión” e interpreta todo lo que recibe en relación con el contexto de su grupo y las necesidades que se presentan. De ahí, incluso, que la concepción de integración para los maestros del mismo ciclo varíe.

Si miramos lo concerniente a la planeación en el ciclo básico, el recorrido es distinto. Allí cada maestro planea su propia área y, a diferencia de los maestros del ciclo inicial, el contenido y los temas son lo más importante al momento de pensar sus clases:

Primero tengo que tener en la cuenta, los contenidos que vamos a trabajar para saber de sobre qué temas voy a hablar, qué voy a trabajar con mis niños [...] tengo que tener en cuenta los indicadores, tener en cuenta los estándares para poder hacer la planeación y sabe que es lo que voy a trabajar cada día con los niños. (Entrevista C2)

El trabajo en equipo tiene una connotación diferente para los maestros de este ciclo, está más dirigido al aspecto formativo, es decir, a todo lo relacionado con el comportamiento de los niños dentro y fuera de las clases. Todo lo que se conecta al aspecto académico es responsabilidad del maestro que enseña el área. Los encuentros de grado o unidades académicas giran en torno a elementos informativos de la Institución.

Cuando se habla de planeación, es inevitable pensar en la evaluación como parte de este recorrido. Para el ciclo inicial, la evaluación es concebida, en el discurso, desde la integración que genera la existencia de los tópicos. Sin embargo, en la aplicación, la evaluación que se hace a los estudiantes la realizan por áreas. Quienes son responsables de elaborar el cuadro matriz, del tópico que les corresponde, igualmente asumen el compromiso de diseñar y elaborar la propuesta evaluativa, pero las presentan por áreas: “Aún lo seguimos preguntando ¿por qué si se habla de integración curricular aún nos están exigiendo que evaluemos por áreas?” (Entrevista C1).

En este punto los maestros encuentran incoherencia entre lo que propone la Institución en su propuesta metodológica y lo que se lleva a la práctica: “integrar no es precisamente ir a través de varias áreas a una meta común [...] entonces preocupante porque cuando me encuentro que la integración y, la idea es muy linda, pero, a veces, la realidad se pierde.” (Entrevista C4)

Por su parte, en el ciclo básico cada maestro competente de su área es el encargado no solo de planear sus actividades sino igualmente de diseñar su evaluación. Al momento de hacerlo se centra en los temas o contenidos que están desarrollando en ese instante, no encuentra necesario pensar su área en relación con otras. Expresan que en el transcurso de las clases sí se pueden dar las relaciones de manera espontánea, bien sea por los mismos maestros o porque los mismos estudiantes así lo plantean: “uno inconscientemente está integrando, aunque esté en ciencias, aunque esté en sociales, aunque esté en matemáticas uno tiene que estar integrando un montón de saberes para poder dar la clase.” (Entrevista C2)

Sin embargo, al momento de evaluar, se hace referencia únicamente al área que les compete y alude esta situación a directrices institucionales, aunque no aparece en ningún documento que así deba ser:

Primero hay que ajustarse como a las directrices institucionales, ver como los momentos del compartir con los niños, o sea, el antes, el durante y el después, y eso tiene que ir acompañado como con unas actividades de indagación, de preparar, hacia dónde quiero ir con ellos, después vendría la parte práctica de constatar, y finalmente ya la parte de evaluación.
(Entrevista C6)

Pasando a otro orden de ideas, el contraste entre los diferentes ciclos muestra que independiente del ciclo en el que se encuentren, o de la propuesta metodológica que se desarrolle, hay acciones que no varían, lo que hace pensar que la noción de integración no modifica algunos hábitos escolares en los maestros y que hay prácticas que realizan tanto los del ciclo inicial como los del ciclo básico. Los mismos maestros lo confirman al expresar algunos elementos que son innegociables en sus prácticas: “Entro a clase, saludo, las organizo [...] yo siempre, siempre les digo cuál es el derrotero y lo que voy a trabajar en cada clase, lo escribo en el tablero.” (Entrevista C7)

El saludo, la organización y la escritura de la agenda se vuelve cotidianidad y se repiten una y otra vez en los maestros que se encuentran la mayor parte del día con los niños, como en aquellos maestros que pasan de un salón a otro para enseñar un área específica. Incluso, en el ciclo inicial el cambio de bloque, que implica cambio de tópico, se realiza el mismo ejercicio. El protocolo de clase se hace casi inmodificable, porque el docente soporta buena parte de su seguridad profesional en unos hábitos consolidados, que al parecer le tranquilizan y le aseguran la lógica de la enseñanza. “Bueno, la mayoría de días me toca todo el día [...] yo traigo arreglado ya mi agenda, para mí es sumamente importante tener la agenda de lo que voy a hacer, retomamos lo que se vio anterior y se escribe.” (Entrevista C4)

Otro de los elementos que no falta en las prácticas de los maestros, independiente del ciclo en el que se encuentren, es partir de los aprendizajes previos que tienen los estudiantes. Este elemento se convierte en punto de partida para la mayoría en la estructuración de las clases que prepara: “Primero está el saludo, la motivación pues del tema, qué se pretende pues con el tema con los niños. Siempre me gusta partir de los intereses de los niños, siempre les pregunto ¿qué conocen frente al tema?” (Entrevista C1, maestro del ciclo inicial)

Estas expresiones de los maestros hacen pensar que la noción de integración se convierte en factor que transforma sus prácticas, mas no dentro del aula, sino en concepciones, paradigmas y maneras de desempeñarse en su rol profesional en espacios como unidades académicas o unidades de grado; dentro del salón realizan acciones similares: “Esta semana trabajé lo que era la argumentación, porque estamos haciendo el discurso de esta semana, entonces empecé a preguntarle a todos los niños ¿qué es argumentar?” (Entrevista C3, maestro del ciclo básico)

En este punto, se considera que la noción de integración sí genera transformación en sus paradigmas, en sus concepciones, mas no necesariamente en todas sus prácticas dentro del grupo porque ellos mismos expresan la necesidad que surge de capacitarse, de leer sobre la noción, de investigar, mas no se muestra incertidumbre frente a la pedagogía a

emplear en el aula. Esta percepción se presenta independiente de que se desempeñen en el ciclo inicial donde se desarrolla la propuesta, o en el básico donde se trabaja por áreas:

Esta noción de integración curricular me ha obligado primero a manejar todas las área, ¿cierto? , me ha llevado a profundizar más en otras áreas que para mí no eran mi fuerte [...] entonces he aprendido a trabajar en equipo, he retomado lo que otros compañeros trabajan o lo que otros compañeros dicen y me han servido de punto de apoyo. (Entrevista C5)

Igualmente, los maestros del ciclo básico, específicamente, expresan que no ha sido suficiente el trabajo que institucionalmente se hace con ellos, sienten que la capacitación al respecto se ha enfocado más en el ciclo inicial, y proponen que para ellos podría ser más frecuente, de manera tal que la transformación no solo sea para algunos maestros en particular.

Todavía en cuarto necesitamos de más herramientas porque como ya los de primero a tercero ya vienen... ya tienen un bagaje más... necesitamos más, necesitamos como más capacitación, herramientas [...] nosotros necesitamos más capacitación, cómo hacerlo, qué hacer. (Entrevista C3)

Si toda la institución realiza capacitaciones dentro de las unidades académicas y de grado, que no solo gire en torno a unificar las comprensiones sobre integración curricular, sino que favorezca la acción, reflexión y dinámicas diferenciadoras en sus prácticas, la transformación del maestro podría hacerse más evidente y se daría mayor coherencia entre lo que dicen los documentos institucionales, el discurso integrador y lo que se hace en las aulas de clase.

Ahora bien, los maestros que han sido capacitados sobre la noción sienten que se generan reflexiones que buscan hacer diferente su quehacer, pero que a la vez les lleva a pensarse en relación con los estudiantes a tal punto que en un alto porcentaje coinciden en que solo los estudiantes permiten hacer evidentes los cambios que se generan en sus prácticas: “Pienso que la forma para ver mis cambios sería hablar con mis estudiantes, cómo se sienten, cómo se ven dentro de la clase.” (Entrevista C7)

En este punto de la investigación, y al notar que para los maestros los estudiantes son la forma tangible de evidenciar los cambios que la noción de integración ha generado en sus prácticas pedagógicas, se hizo necesario acudir a los niños para conocer sus comprensiones y a través del análisis de la información, interpretar como se fusionan sus horizontes de comprensión.

Con esta constante, el mismo recorrido permitió entender que los niños sí evidencian diferencias entre las metodologías empleadas en cada uno de los ciclos, por la

misma estructura en la que están pensados, mas no constatan los cambios que se dan en las prácticas de los maestros desde su quehacer en el grupo. Para los niños, sus maestros son personas que les acompañan y enseñan, pero no son conscientes de las transformaciones que ellos viven en sus prácticas, lo que va en dirección opuesta a lo expresado por los maestros.

Sin embargo, el grupo focal realizado con los niños permitió analizar la mirada que tienen sobre integración y las diferencias que observan entre la forma de enseñar de los maestros del ciclo inicial y los del ciclo básico. Como estudiantes no logran hacer explícita su comprensión sobre la noción de integración: para ellos esta noción está vinculada con el concepto de trabajo en equipo, de unión entre las personas: “integración es estar en un grupo grande, es jugar reunidos.” (Grupo focal)

Los niños no asocian la palabra integración a la propuesta académica que se desarrolla en el Colegio, incluso solo recuerdan lo que tiene que ver con la implementación de la propuesta cuando se les mencionan los tópicos, que son un elemento propio de la misma; para ellos, a pesar de llevar tres años con un planteamiento alrededor de la integración, el significado de la palabra integración tiene un sentido totalmente diferente al que tiene para los maestros. En esta dirección, Gadamer (1993) expresa que:

La comprensión sólo es posible de forma que el sujeto ponga en juego sus propios presupuestos. El aporte productivo del intérprete forma parte

inexorablemente del sentido de la comprensión. Esto no legitima lo privado y arbitrario de los prejuicios subjetivos, ya que el tema en cuestión –el texto que se quiere entender- es el único criterio que se hace valer. Pero la inevitable y necesaria distancia de los tiempos, las culturas, las clases sociales y las razas- o las personas- es un momento suprasubjetivo que da tensión y vida a la comprensión. Se puede describir también este fenómeno diciendo que el intérprete y el texto tiene su propio “horizonte” y la comprensión supone una fusión de estos horizontes. (p.111)

En la línea de comprensión de los estudiantes, estos no buscan conceptualizar la noción, lo que hacen es manifestar gustos, comodidades y tensiones en relación con las metodologías desarrolladas en cada una de las estructuras curriculares de los ciclos. Por su parte, la mayoría prefieren el trabajo por áreas que el trabajo por tópicos; algunas de las razones aluden a que “por áreas puedo entender más sobre lo que me hablan, mientras que por tópicos me confundo porque no sé qué área estoy viendo.” (Grupo focal)

Otros apuntan al proceso evaluativo como un factor relevante para preferir la enseñanza por áreas: “En los cuadernos no sabemos qué estudiar para los exámenes porque por tópicos todo está mezclado, mientras que por las áreas yo sé qué estudiar y qué no, porque están separadas, es más organizado así.” (Grupo focal)

Dentro de sus apreciaciones, el vínculo que establecen con el maestro igualmente es un factor para manifestarse. Aunque no hay unanimidad en este aspecto, prefieren maestros por área, en primer lugar, porque disfrutan más de variados contactos día a día y no de ver siempre al mismo profesor:

Viendo al profe todos los días uno se va acostumbrando, y al final del año uno como que ya está con ganas de hacer cosas con otros profes nuevos; en cambio en cuarto es mejor: uno es como que más feliz porque es mejor ver nuevas personas diferentes todos los días. (Grupo focal)

En segundo lugar, desde la imagen que el maestro da a sus estudiantes en términos de conocimiento, para ellos con ambos, se puede aprender, pero tienen una diferencia: “Creo que aprendo más con ambos solo que cuando es un solo profe, él sabe un poquito de todo, mientras que por áreas él sabe mucho de ese solo tema o área.” (Grupo focal)

Todo lo anterior, a pesar de permitir el conocimiento de las percepciones y las manifestaciones de los niños con respecto a sus experiencias en el Colegio, no son elementos que hagan evidente si un maestro transforma o no sus prácticas pedagógicas a partir de la noción de integración curricular, lo que hace pensar que en este punto el maestro sigue con la oralidad como único medio para dar a conocer lo que hace; es posible que el maestro sí se transforme, pero no está externalizando a dicha transformación.

Además de las relaciones que se mencionan, los niños expresan que sí encuentran semejanzas entre algunos de los temas que ven. Manifiestan que el tópico de convivencia es el más recordado por ellos y que ética y religión, áreas propias de este tópico, se parecen demasiado en los temas. En cuarto, a pesar de no estar trabajando la integración, sienten que hay mucha similitud entre lo que ven en un área y otra, específicamente todo lo que tiene que ver con las relaciones con los otros y la convivencia. “Algunas áreas se parecen como ética y religión porque las dos tratan de la vida y de amar a Dios [...] las materias se parecen últimamente porque hay muchas preguntas del medio ambiente y de la convivencia.” (Grupo focal)

Este aspecto de la convivencia se hace constante en la conversación del grupo focal y empieza a aparecer como evidencia con respecto a lo que el colegio aporta para la vida de los estudiantes. Para los niños, la convivencia y la relación con los otros, son elementos fundamentales de aprendizaje, lo que permite evidenciar un pensamiento muy enfocado en lo humanista, a una formación articulada e intencional con la finalidad de fomentar valores personales y sociales.

4.2.1 Aprender a ser felices

Considerando que a la escuela se le asigna la responsabilidad de formar ciudadanos capaces de convivir, se destaca el hecho de que los niños, de manera espontánea, logran ser conscientes de esto y apuntan, además, que a partir de una buena convivencia alcanzan a ser felices; convivencia que logran aprender en la escuela.

Ahora bien, la convivencia no es un concepto que aparece con naturalidad en la escuela: existe un marco legal que implica que las instituciones educativas enfoquen sus esfuerzos hacia este horizonte. Desde la misma Constitución de 1991 se le delegan a la educación responsabilidades particulares con respecto a la formación para la paz y la convivencia, orientadas a educar ciudadanos respetuosos de la ley, con formación democrática, respetuosos de la diversidad y las diferencias, y capaces de tramitar y resolver sus conflictos de manera pautada, sin recurrir a la violencia.

La Ley 115 de 1994, por su parte, define como uno de los fines de la educación “La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” (p. 2). Define además en su artículo 13, literal b, objetivos comunes a todos los niveles: “Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos” (p.4), lo que hace pensar en la misma preocupación del Estado para que la convivencia sea un factor transversal a todos los procesos educativos.

La convivencia se convierte entonces en más que una noción, es un concepto que está interiorizado en el discurso y las acciones de los niños. Ellos expresan que lo mejor que el colegio les ha brindado durante los años que allí han estado es la formación en valores. Sienten que cuando salen del Colegio logran aplicar todo lo aprendido, que cada área aporta algo significativo para su vida, pero es la convivencia lo que se resalta en cada una de sus manifestaciones futuras.

Además, relacionan la convivencia con su felicidad; esto fue evidente cuando al realizar la pregunta ¿para qué te sirve lo que aprendes en el colegio a tu vida?, por unanimidad expresaron, a través de dibujos y frases, que el Colegio les enseña a ser felices y a convivir con el otro.

La fortaleza que tiene el tema de convivencia para los niños y lo relevante de esta en su felicidad, hace pensar que la formación de un pensamiento humanista ha cobrado fuerza en los procesos académicos del Colegio de la UPB. Sin embargo, proponer el tema de una sana convivencia con el objetivo de ser felices termina siendo un reto, un desafío que la misma Institución no es consciente de estar poniendo en acción.

Al leer sus documentos institucionales, por ejemplo, se encuentra un modelo pedagógico que dentro de sus componentes presenta a los estudiantes como punto neurálgico de la formación y expresa la importancia de integrar a su vida valores que

mejoren la convivencia social, pero no se visualiza la relación de esta con la felicidad como un elemento trascendental en el proceso formativo de los estudiantes.

En su labor formativa, el Colegio de la de la UPB se propone orientar a sus estudiantes en un desempeño como personas que se identifiquen con el Ideal Bolivariano, cuya misión es cristiana, social y cultural; que elijan opciones rectas y libres en la vida diaria, con participación democrática; que compartan con los otros en una entrega generosa y sincera; que aprecien el arte en sus diferentes manifestaciones; que obren de conformidad con los principios de la religión católica y el respeto de otras ideologías, e integren a su vida los valores que facilitan la convivencia social. (Manual de Convivencia, 2015, pp.6 - 7)

Igualmente documentos como lineamientos y estándares no presentan la felicidad como fin de la educación de manera explícita, incluso en la última Ley, denominada Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar (2013), la cual crea una ruta de atención en casos de violencia, y da la posibilidad de brindar incentivos a quienes cumplan las exigencias y expectativas de la convivencia, no se evidencia que la felicidad sea lo que se pretende: buscar más aportar para la construcción ciudadana:

Con esta ley, el Gobierno Nacional crea mecanismos de prevención, protección, detección temprana y de denuncia ante las autoridades

competentes, de todas aquellas conductas que atenten contra la convivencia escolar, la ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes dentro y fuera de la escuela. (p.2)

En este punto, Cherobim (2004) argumenta la importancia de reflexionar la manera como el conflicto no solo significa agresividad y maltrato, sino que también es causado por el empeño de realización humana y cómo esas opciones de realización pueden chocar con las opciones de los demás, lo que genera inmediatamente dificultades en la convivencia. La misma autora, citando a Vinyamata (2003), expresa que:

La situación actual de nuestro mundo es una llamada a hacer un esfuerzo para comprender los conflictos e intentar encontrar soluciones aplicables desde metodologías pragmáticas y capacidades de análisis científicamente rigurosas. Existen posibilidades y recursos para encontrar aquellas soluciones que buscamos para los conflictos, para convivir y crecer para ser felices.” (p. 33)

En este aspecto, es posible pensar que la escuela se convierte en un espacio privilegiado para desarrollar soluciones y comprender el conflicto como un factor de crecimiento que favorece la convivencia, un modo específico de convivencia que se enseña

a los niños a partir de temas o programas como la paz, la ética, la religión y la formación en valores.

La noción de felicidad que presento tiene que ver con el proceso de armonización de las personas, el desarrollo de sus potencialidades y la expresión de sus capacidades. Ese proceso se convierte en un dinamismo de aprendizaje en el arte de vivir. (Cherobim, 2004, p.50)

El Colegio de la UPB no es ajeno a esta afirmación, y aunque en sus documentos institucionales no aparece explícita la relación entre convivencia y felicidad, podría decirse que con las prácticas que realizan sus maestros, terminan asumiendo la responsabilidad de formar el ciudadano que se requiere en este contexto, pero a la vez forman a estudiantes, que a pesar de los conflictos que se les puedan presentar, reconocen que ser felices es lo mejor que pueden aprender en la Institución, no solo por los saberes que adquieren sino por las relaciones que establecen con otros.

En esta línea, lo expuesto en este capítulo denota la existencia de algunas diferencias curriculares entre los dos ciclos, dado el interés Institucional en relación con la noción de integración, mas no necesariamente se muestra una diferencia marcada entre las prácticas pedagógicas de los maestros del ciclo inicial y los del ciclo básico.

El contraste se hace más evidente en las prácticas educativas, es decir, en todo lo que permea a la institución y dado que el Colegio de la UPB tiene una apuesta por la

integración curricular, es inevitable que de una u otra forma las transformaciones se hagan presentes.

4.3 La Escritura Como Mecanismo que da Vida al Pensamiento

La idea de esta investigación se centra en analizar cómo se evidencia la transformación de las prácticas pedagógicas a partir de la noción de Integración curricular, y durante el recorrido que se realiza en los resultados, se pudo constatar que sí hay algunas transformaciones en los maestros, e incluso en la misma Institución, pero no existe evidencia tangible de los cambios que se presentan cuando de práctica pedagógica se habla.

Es por ello que nuestra propuesta gira en torno a dos líneas. En primer lugar, un proceso de sensibilización de forma integradora y en segundo lugar un proceso explícito de lo que hacen los maestros, es decir, promover la escritura como elemento indispensable e innegociable en la práctica pedagógica de un maestro, dado que la escritura es uno de los mecanismos que da vida al pensamiento.

Al hablar de sensibilizar, hacemos alusión específicamente al proceso que el Colegio de la UPB tiene como acompañamiento en las dinámicas relacionadas con su propuesta metodológica. Sus documentos institucionales y sus discursos giran alrededor de la integración; sin embargo, su acompañamiento y capacitación no es integradora porque solo se da para los maestros que se desempeñan en el ciclo inicial.

Si la Institución busca formar a toda la comunidad académica bajo el lenguaje de la integración curricular, requiere trascender ciertos aspectos y momentos en su propia dinámica, como por ejemplo la estructura administrativa que acompaña los procesos académicos de la Institución porque es una estructura fragmentada en sí misma, que va en contravía de la propuesta de integración curricular.

Por eso, es necesario presentar en primer lugar la investigación al consejo académico de la Institución, para que así analice la posibilidad de tener una estructura administrativa desde los tópicos, donde la persona que lidera estos procesos se enfoque más en la intencionalidad del tópico y no en los contenidos que lo cobijan, es decir, que logre entender el diálogo entre los saberes.

Igualmente, se hace necesario cambiar la intencionalidad de los encuentros de las unidades académicas y de grado para que estas sean formativas más que informativas y donde la noción de integración sea el elemento común de todas, independiente de la disciplina en la que gire la unidad académica o el grado en el que se desarrolle el encuentro, así la integración curricular será más que una palabra común en el lenguaje del maestro y se convertirá en el marco que cobija a toda la Institución, lo que llevaría a una coherencia entre sus documentos y algunas de sus prácticas.

De la mano con este proceso administrativo, viene una propuesta enfocada específicamente al maestro, pero que no va en contra de las directrices institucionales; se

refiere al hecho de que se reconoce que la noción de integración sí genera cambios en las prácticas del maestro, pero que estas no están registradas en ningún lugar, no hay evidencia de ello, y por eso consideramos como investigadoras que es imperativo que empiecen a existir. Por ello, se propone que el camino para lograr dicha existencia sea a través de la escritura.

Alrededor de la relación que existe entre el maestro y la escritura, se han planteado varias ideas, algunas dirigidas a la importancia de que ellos escriban en los procesos de investigación para trascender a lo que se escribe en el adentro de la escuela, y otras en torno a la función que realiza la escritura en la profesionalización y transformación de sus prácticas. En esta perspectiva, es importante entender la diferencia entre escribir y escritura y cómo la escritura permite, en primera medida, plasmar los pensamientos reflexivos de los maestros y en segundo lugar favorecer la transformación de su hacer y de sus saberes.

Las concepciones que se tienen de la escritura del maestro se pueden visualizar desde dos atmósferas: una desde el adentro de la escuela y otra desde el afuera de la misma (Echeverri, 2010). En este orden de ideas, tenemos que la escritura que realiza el maestro, en el adentro, está más dirigida a documentos institucionales o, a propuestas de actividades para realizar en clase. Con extrañeza podría verse a un maestro estar ocupando algo de su tiempo para realizar escritura en el afuera de la escuela, es decir, dirigida a la investigación o a la producción de conocimiento a partir de la reflexión que realiza de sus propias prácticas.

Ahora bien, si el maestro, en el adentro de la escuela, realizara una reflexión profunda de su hacer, de sus experiencias, de lo que su entorno le brinda y empezara a atravesar dicha reflexión con la escritura, estaría generando una condición diferente a su propio saber, estaría abriendo la puerta para que su saber se comunicara y se constituyera como producción de conocimiento. Peña (2007) lo afirma al expresar que:

Lo que el maestro nos comunica no es simplemente el registro de su experiencia, es el resultado de un ejercicio reflexivo en el que la escritura actúa como elemento mediador. El saber del maestro es el objeto de la escritura, pero ésta es un instrumento intelectual que constituye y aquilata ese saber. (p.2)

Cuando la escritura cobra fuerza en el contexto académico de los maestros, la discursividad en el ámbito escolar toma un giro significativo y se producen nuevas comprensiones alrededor del maestro. Así lo plantea Giroux (1990), cuando expresa que el maestro es el intelectual de la educación, es el que sabe de la escuela, es “un intelectual transformativo” (p. 1) y, en ese orden de ideas, es quien puede hacer reflexiones e interpretaciones de la misma. Esta idea lleva a pensar en maestros que van más allá de ejecutar acciones pedagógicas y los convierte en maestros reflexivos de la enseñanza.

Así las cosas, para que la concepción sobre la experiencia del maestro, en donde se piensa que esta no es un saber pedagógico, comience a difuminarse, se requiere empezar a dar legitimidad a dicho saber a través de la escritura para que sea visto como instrumento intelectual; lo expresa Peña (2007) cuando dice “Darle importancia a la escritura de los maestros significa reconocer que tienen cosas importantes que decir, y valora sus formas propias de conocimiento.” (p.2)

En este punto, es importante aclarar que escribir es diferente de la escritura. El maestro inmerso en el mundo de la escuela puede verse expuesto a ambas actividades. Echeverri (2010) hace una diferenciación, en este aspecto, al mencionar que el maestro escribe, por una parte para el adentro de la escuela y, por otra para el afuera: la primera podría definirse como una escritura funcional en la que el maestro cumple, por así decirlo, con una serie de instrumentos y documentos institucionales propios de su labor; mientras que la segunda corresponde a una “escritura intelectualizada” o en palabras de Jurado (1999) con un “tono de científicidad” donde el maestro acude a una escritura académica supeditada a la investigación.

Puede ser, entonces, que el maestro, en el adentro de la escuela, realice el ejercicio de escribir al cumplir con sus funciones sustanciales, es decir, escribir para llevar a cabo las tareas que demanda la escuela. Ahora bien, la situación que el maestro, en el adentro de la escuela, se dedique a escribir, viene cambiando dado que las mismas demandas insisten en

la necesidad de maestros más profesionales, es decir, más reflexivos de su hacer, que trasciendan sus prácticas y se visualicen como constructores de conocimiento pedagógico.

Cuando el maestro asume su rol de una manera más profesional, deja de escribir y empieza a realizar escritura. La escritura, en este nivel, por así decirlo, requiere cumplir con unos parámetros académicos que dan mayor visibilidad a la profesión del docente, y según Peña (2007) tiene una enorme virtud ya que no solo es un mecanismo para difundir el saber del maestro, sino que se convierte en insumo para reconstruir sus experiencias, tomar distancia de ellas para pensarlas y poder enriquecerlas y transformarlas. En esta misma línea, Schmidt (1995) expresa que la escritura exige del maestro:

[...] organizar sus pensamientos y establecer categorías, tomar distancia de sus acciones, convertirlos en un objeto susceptible de ser mirado desde diversos ángulos, tomar conciencia de la razón de ser de sus intervenciones, de los procesos desencadenados en sus alumnos, hacer explícito un saber pedagógico que ha acumulado a través de su práctica docente y del cual muy probablemente no se reconocía como portador. (p.7)

Todo este recorrido permite comprender que el maestro, como profesional, está en la capacidad de producir conocimiento y dejarlo plasmado como huella en el tiempo a través de la escritura, lo que favorece una transformación no solo de la concepción profesional sino de la misma escuela.

Ahora bien, Al hablar de transformación, se hace necesario entender el concepto. Echeverri y López (s.f), acudiendo al RAE, afirman que transformar es dar otra forma y expresan que “eso es parte de lo que nos hace humanos: la necesidad constante de darnos nuevas, renovadas e inéditas formas.” (pp. 11-12)

La escuela es el espacio en el que ingresan constantes y nuevas propuestas, y, ante esta situación, el maestro requiere de continua movilización de paradigmas, de transformaciones en su saber; requiere de transformarse para poder transformar. Dentro de este proceso de movilización, la escritura es el mecanismo que lleva a hacer evidentes los cambios que se generan, no solo dentro de la institución, sino en la búsqueda por la identidad profesional del maestro.

La profesión del maestro se ha caracterizado, durante muchos años, por existir a través de la oralidad, de la narración de experiencias que con el tiempo tienden a desaparecer, o en palabras de Peña (2007) “a desvanecerse en el momento mismo de ser pronunciado” (p.9). Es la escritura la que favorece la consolidación del pensamiento de quienes escriben, en este caso los maestros, porque les permite conversar con el pensamiento plasmado en el papel, para establecer inferencias, comparaciones, lo que a su vez genera una transformación del conocimiento a partir de los mismos cambios que se hacen de los textos escritos.

Desde este punto de vista, la escritura del maestro se encuentra estrechamente vinculada con la actividad reflexiva, y es en esta actividad donde él gesta la transformación de su hacer, de sus saberes, porque al ser concebida de esta manera tiene la posibilidad, como lo afirma (Carlino, 2003, citado por Olarte y Balbín, 2015) “de ser una forma de estructuración del pensamiento, que lo devuelve modificado.” (p.6)

Echeverri y López (s.f) lo afirman de la siguiente manera:

[...] En todo caso, la producción de los maestros es pensamiento: unas prácticas vueltas experiencia, y ésta volcada en pensamiento, en fundación de una idea que siempre requiere ser nuevamente fundada, que nunca es para siempre, que siempre es para el acontecimiento de siempre estarse dando sentido[...]. (p.18)

La escritura requiere ir más allá de transcribir un discurso; por eso, la escritura del maestro solo cobra sentido en la medida que esté atravesada por la reflexión y la abstracción sobre sus prácticas, para que, a partir de ellas, se genere cambio de pensamiento y construcción de nuevas posibilidades. Por ello, se propone que, en el Colegio de la UPB, procesos como la planeación y el seguimiento de la misma cambien para que el maestro no solo escriba lo que se le pide, sino que reflexione sobre lo que hace.

En este sentido, lo que la Institución llama seguimiento a la planeación podría ser un diario de campo que sea insumo constante de revisión personal y entre pares; así, cuando el maestro registre las reflexiones que hace de sus acciones, da un paso significativo para suscitar transformaciones no solo en su hacer sino también en la concepción que se tiene de la profesión docente.

Igualmente, en la medida que sus reflexiones empiecen a ser concebidas como saber, el Colegio puede abrir espacios para publicación. Estos espacios no necesariamente tienen que ser externos a la Institución, puede pensarse en instrumentos institucionales de divulgación interna como el “Schola Vitae” e incluso a futuro pensar en el diseño y creación de periódicos o revistas propios para maestros; a partir de estas experiencias plasmar la participación en publicaciones académicas. Cabe aclarar que el primer acercamiento propuesto no es requisito obligatorio para la última.

Es importante que el Colegio de la UPB empiece a visualizar, a través de sus líderes académicos y formativos, una intencionalidad diferente para sus unidades académicas y de grado. Estos espacios pueden convertirse en espacios de capacitación no solo sobre la integración, sino sobre la escritura como mecanismo que da voz y existencia a las reflexiones del maestro, es decir, a sus pensamientos.

El maestro requiere verse más expuesto al ejercicio de la escritura, que no la vea como un componente que corresponde únicamente a expertos o investigadores. La escritura de sus experiencias será el inicio para motivar a la construcción de conocimiento pedagógico y de nuevas propuestas que enriquezcan lo que acontece en la cotidianidad del Colegio.

Ahora bien, la existencia de sus reflexiones y de sus transformaciones solo puede darse a través de la escritura, ya que es el mecanismo que hace visible la labor del maestro, no porque se busque cambiar la oralidad del mismo en sus prácticas, sino porque al complementar sus acciones con la reflexión y la escritura, permite que perduren y se conviertan en conocimiento que, a través del tiempo, él mismo u otros legitimarán, bien sea porque acceden a ese conocimiento o porque lo emplean para generar nuevas investigaciones que contribuyan a los cambios que la escuela demanda.

Para finalizar, Vásquez (2008) expresa que, a través de la escritura, el maestro vuelve a tener voz ya que su labor no se limita a replicar el saber de otros, sino que su propio saber se vuelve producción. Además, en este momento, donde se le hace tantas demandas, no solo a la escuela sino al maestro, es necesario hacer diferente la labor y encontrar nuevas estrategias para darle sentido y significado. Solo con la escritura se logrará promover el potencial reflexivo que lleva al maestro a profundizar sus experiencias

para que empiece a descubrir la dimensión de su saber, para que empiece a producir conocimiento.

Estas propuestas no implican una ejecución con límite de tiempo, por el contrario, lo que buscan es que sean un proceso continuo y que ingresen a la vida de la escuela, que el maestro y la institución empiecen a hacerlas propias, que empiecen a integrarlas para que a través de ellas surjan propuestas novedosas.

Si la escritura del maestro empieza a estar presente en las prácticas, propuestas como la integración curricular no se quedarían en la teoría, empezaría a ser reflexión constante de los maestros y sus prácticas estarían en constante resignificación, lo que les permitiría, porque no, aproximarse mucho más a las ideas planteadas por los teóricos. A su vez la Institución estaría en una continua construcción de comunidad académica, no solo sobre asuntos que corresponden directamente a la escuela, sino a procesos que son particulares del Colegio y que dan sello personal, como lo es la propuesta de integración curricular.

CONCLUSIONES

Esta investigación buscó analizar cómo se evidencian las transformaciones de las prácticas pedagógicas a partir de la noción de integración curricular. Se encuentra en primera instancia que el concepto de integración es un concepto apropiado discursivamente por todos los agentes educativos. La palabra integración aparece en documentos institucionales y en el discurso de maestros y directivos, como la carta de presentación que da fuerza a las políticas institucionales y orienta las metodologías y didácticas que se llevan a cabo.

Toda la Institución gira alrededor de esta noción, bien sea para hablar de su modelo pedagógico, del manual de convivencia, de los programas que orientan las prácticas de los maestros e incluso cuando se habla de los estudiantes en términos de comportamiento. Una formación integral es el común denominador en el discurso institucional.

Dentro de las comprensiones que se dan en la investigación, se destaca que los maestros en general conocen de la aplicación de la propuesta de integración, mas no todos la ejecutan, la comparten y la viven. Desde sus discursos, muestran diferencias en las concepciones que ellos poseen sobre el tema de integración; algunos maestros conciben que se integra para que exista una conexión entre la escuela y los conocimientos de la vida; otros perciben la integración curricular como unir las diferentes materias porque poseen algunas temáticas en común, lo cual implica que cada docente aporta algo de su saber en pro de solucionar una situación problemática, mas no necesariamente sus aportes van en línea

con otras áreas. Finalmente, algunos reconocen que la integración curricular es un intento más para lograr los objetivos académicos con los estudiantes por medio de la correlación que se pueda hacer en distintas situaciones.

Por otra parte, es preciso reconocer que los maestros desde sus expresiones manifiestan un consenso respecto a lo que son sus prácticas. Ellos conceptualizan sus prácticas como lo que realizan, no solo dentro del aula, sino fuera de la misma y que además puede trascender al entorno familiar. Todo este actuar está atravesado por la didáctica de cada docente, la pedagogía y las metodologías. Además, dicho hacer está mediado también por la subjetividad del maestro y por elementos como la pasión y la vocación.

Partiendo de estas concepciones y con base en la lectura de algunos documentos institucionales como el Modelo Pedagógico del Colegio de la UPB y el Manual de Convivencia, se encuentra que no siempre hay coherencia entre lo que la institución educativa expresa en los referentes teóricos y lo que cada maestro expresa desde sus experiencias y trabajo diario. En este punto, es imperativo reflexionar cómo las dinámicas institucionales y sus discursos están permeando la práctica de los docentes.

Igualmente, se encuentra que existen algunos factores que permean la propuesta de integración curricular del Colegio de la UPB, entre los que se encuentran, en un primer momento, que la capacitación y el acompañamiento sobre integración no llegan a todos los estamentos de la Institución, a pesar de que administrativos, padres de familia y colectivo docente saben de la existencia de la propuesta. Se considera que los maestros necesitan más capacitación para llevar la integración de los conocimientos al entorno del aula.

En segundo lugar, la planeación y el desarrollo de la propuesta no mantiene un diálogo constante y reflexivo entre las diferentes áreas ya que solo hay una planeación por parte de algunos docentes y el resto solo se dedica a intentar implementar esas propuestas en sus clases, sin hacerlo parte de sus experiencias y sentimientos.

Respecto a lo anterior, se expresa que cada maestro necesita fortalecer ese diálogo entre saberes, puesto que algunos consideran que todos los conocimientos no se pueden integrar, ya que los cursos y estudiantes no son iguales. Esto hace que ellos intenten integrar, pero más desde su experiencia personal y no desde una sólida fundamentación, lo que ocasiona que algunas dinámicas no conjuguen con el discurso planteado sobre integración curricular.

Por otro lado, dentro del discurso de los docentes del Colegio se resalta el tema de la transformación como un común denominador para los maestros por la imperiosa necesidad

de transformar sus actos en el día a día, puesto que los tiempos y los estudiantes cambian vertiginosamente:

para mí transformar la práctica docente es yo cuestionarme, yo como maestro en qué estoy haciendo para que mis estudiantes aprendan y disfruten sobre el conocimiento y que, hasta qué punto yo no estoy repitiendo lo que me enseñaron a mí, como me enseñaron a mí, entonces para mí; transformar es eso, darme cuenta que estoy en otro siglo, estoy en otro siglo porque yo soy del siglo pasado, estoy en otro milenio y tengo niños de otro milenio de la generación zeta que van a vivir en otra época. (Entrevista C5)

Por lo anterior, se resalta que los maestros sí están cambiando sus prácticas y que la noción de integración los ha permeado de cierta forma, para llevarlos a reflexionar, investigar, leer y estar en constante renovación de sus conocimientos; en otras palabras, la noción sí incide en algunas transformaciones de pensamientos, de paradigmas, mas no necesariamente, esos cambios, son llevados a las prácticas.

Los maestros consideran que el discurso institucional acerca de integración ha llevado a transformar igualmente sus discursos de maestros, y que, aunque sí hay algunos cambios en sus prácticas pedagógicas, son más las diferencias en las prácticas educativas porque existen directrices institucionales que los invitan a ello.

Las transformaciones pedagógicas, aquellas que son propias del quehacer del maestro, no son un componente de incertidumbre, se sienten seguros en este aspecto y dicha seguridad hace que sus prácticas se conviertan en hábitos. Fuera del aula de clase, los maestros realizan acciones y sostienen un discurso que se vuelca hacia la integración; sin embargo, dentro de las aulas de clase no se evidencian diferencias sustanciales que hagan pensar que la noción de integración curricular tiene un efecto significativo en sus prácticas pedagógicas.

Para los maestros, la mejor manera de hacer evidentes sus transformaciones es observando y dialogando con los estudiantes, pero esta percepción se cae de su peso porque para los niños el maestro es una figura que le acompaña, le enseña y le cuida; todo lo que tiene que ver con los cambios que se generan en sus prácticas no son de interés para los niños, y por tanto no son conscientes de ellos.

En este caso, para los estudiantes lo más relevante y, que les corresponde directamente, es lo relacionado con el aprendizaje. Ven en la convivencia y la relación con los otros el medio para lograr ser felices. Esto último se convierte, para los niños, en el elemento más notable y significativo en su formación, dado que afirman que al Colegio se va a aprender a ser felices.

De todos modos, los maestros insisten en que, para hacer evidente el concepto de transformación en relación con sus prácticas pedagógicas, es el otro, en este caso el estudiante, la muestra tangible de que están en cambio constante, en transformación diaria de sus prácticas. En sus discursos reconocen que su propia transformación depende más de la cotidianidad en sus prácticas que del mismo concepto de integración. Igualmente, la transformación se da en doble vía: la del maestro y la del estudiante.

Por ello Díaz, citando a (Restrepo y Campo, 2002) expresa que:

La idea que sostenemos aquí es la realización del concepto de currículo a través de la práctica docente, con la cual afirmamos que una verdadera transformación curricular se origina en la transformación de la propia práctica. Muchas reformas educativas pueden llegar al fracaso si no contemplan a los maestros y a sus prácticas como sujetos y acciones capaces de movilizar el cambio en la escuela. Por ello, creemos que es “necesaria la reflexión sobre nuestras prácticas si deseamos dar cuentas de ellas y, más aún, si deseamos transformarlas.” (p.73)

Al mismo tiempo, los maestros reconocen que otro factor importante en la transformación de su actuar pedagógico es lo referente a sus experiencias, tanto las propias como la de los pares, en la medida que se reconocen las experiencias de los otros para nutrir la propia. Sin embargo, no hay evidencia tangible de lo anterior, ni en documentos institucionales, ni en escritos personales. La transformación del maestro se limita a la oralidad y, por tanto, no hay permanencia en el tiempo de lo que acontece con la integración curricular y las prácticas pedagógicas.

Ahora bien, para los maestros la propuesta que actualmente aplica el Colegio es buena, pero es posible que la manera como la Institución la ha visualizado no corresponda al contexto de la misma, y quizás otra de las tantas maneras de integrar podría ejecutarse. Lo anterior lleva a pensar que ellos tienen disposición, y por así decirlo, “ganas” de capacitarse en relación con la noción de integración curricular; sienten que su participación en capacitaciones incrementa en ellos el deseo de investigar y de aprender, pero no se trasciende de esto, es decir, la Institución no brinda otros espacios que fomenten o hagan perdurable los deseos de investigar, y por esto el maestro no encuentra cómo hacer evidentes sus cambios.

A su vez, los maestros en sus discursos sobre la práctica pedagógica y la relación con el nuevo modelo de la integración curricular plantean que es complicado llevarla dentro del aula, puesto que hay distintos factores que confluyen dentro de ella y algunas dinámicas institucionales que permean el discurso integrador del Colegio en general.

El maestro del Colegio UPB constantemente está modificando sus prácticas, tanto las pedagógicas como las educativas; sin embargo, nadie es consciente de ello porque no trascienden la reflexión individual, y cuando se hace colectiva se hace desde la oralidad, como se mencionó anteriormente, lo que implica la no existencia de aquello que se reflexionó, de lo que se transforma en su hacer en la medida que el maestro realice el ejercicio de mirarse sobre sus mismas prácticas.

En relación con lo anterior, se hace necesario apostar al camino de la escritura, para poder hacer tangibles las prácticas de los maestros de la UPB; en palabras de Martínez, Jaime (2002)

El currículo integrado es una experiencia pedagógica que nos ha permitido entender el proceso curricular como un proceso inminentemente investigativo desde el cual se comprende que la lectura y la escritura deben ser las actividades cotidianas de nuestra labor diaria como educadores.
(p.131)

La escritura es el mecanismo que hace evidente los cambios de los maestros, tanto en sus concepciones como en sus prácticas. El Colegio de la UPB actualmente no tiene

mecanismos tangibles como esta, que den existencia a dichas reflexiones. La escritura de los maestros se queda en el diligenciamiento de documentos institucionales porque la oralidad sigue primando en encuentros académicos entre pares.

REFERENCIAS

Aguila, R., Behnan, B., Burniske, R. W., Cerda, C., Valle, R. D., González, M. (2002). *Fase III: Integración de Tecnología y Currículum*. Washington, Estados Unidos: World Links.

Águila, V. (2002). *Conceptos básicos sobre integración curricular*. Recuperado de

<http://morasolano.tripod.com/id15.html>

Arbeláez, A. (2013). *Caracterización de la gestión académica desde el componente curricular, la práctica pedagógica y la didáctica: un estudio de caso en una institución privada del departamento de Córdoba*. (Tesis de maestría). Universidad De Antioquia. Medellín, Colombia.

Baquero, P. (julio-diciembre, 2006). Práctica Pedagógica, Investigación y Formación Docente. *Revista Actualidades Pedagógicas*, (49); 9-22.

Campo, R & Restrepo, M. (1999). *Formación integral. Modalidad de educación posibilitadora de lo humano*. Bogotá: Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana.

Cañizares, O., Sarasa, N. & Labrada, C. (2006). Enseñanza integrada de las Ciencias Básicas Biomédicas en Medicina Integral Comunitaria. *Educ Med Super*, 20(1).

Casagrande, C., Díaz, C., Londoño, G., Salcedo, J., Quaresma, D., Fanfa, D. & otros. (2011). *Currículo y prácticas pedagógicas voces y miradas con sentido crítico*. Bogotá, Colombia: Unisalle.

Cherobim, M. (2004). *La escuela un espacio para aprender a ser feliz* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Barcelona, España.

Colegio UPB. (2013). *Proyecto de integración curricular UPB*. Medellín, Colombia: Colegio UPB.

Colegio de la UPB. (2016). *Modelo Pedagógico*. Medellín, Colombia: Colegio UPB.

Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*.

Conde, N., Rojas, S., Valbuena, C., Moreno, F., Martínez, L. & Pérez, C. (2010). La integración curricular de conocimientos en la propuesta de reorganización de la enseñanza por ciclos en el distrito capital. En *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021*. Congreso llevado a cabo en Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/COMPETENCIASBASICAS/R0643_Conde.pdf

Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115, Ley General de Educación*.

Congreso de Colombia. (2013). *Ley 1620, Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.*

Contreras, J. (1999). *¿Autonomía por decreto? Paradojas en la redefinición del trabajo del profesorado.* Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

Díaz, V. (2006). *Reseña de construcción del saber pedagógico.* *Laurus*, vol. 12, num. 21, 197-198. Venezuela.

Díaz, E., Ramos, R. & Mendoza, C. (2005, enero-marzo,). Un reclamo necesario, la integración de los contenidos en la carrera. *Educación Médica Superior*, 19(1), 1-7.

Duque, P., Vallejo, S. & Rodríguez, J. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico* (Tesis de maestría). Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Echeverri, G. (2010). *El escribir del maestro: entre lo funcional y lo intelectualizado. Escrituras del adentro y del afuera de la escuela.* Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Echeverri, G., Duque, J., Restrepo, M., Graciano, S., López, B. & Echeverri, J. (2007). *Formar el pensamiento científico y tecnológico: una propuesta de integración para*

la Educación Básica. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Echeverri, G. & López, B. (s.f.). *Formación de formadores en el nivel avanzado. La transformación: continuidad e interacción. Grupo de Investigación Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS)*. Medellín, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana.

Gadamer, H-G. (1993). *Verdad y método. Hermeneia 7. Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (5 ed.). Salamanca, España: Sígueme.

Gadamer, H. G. (1994). *Verdad y método* (Vol. II). Salamanca, España: Sígueme.

Gibb, A. (1997). Focus group. *Social Research Update*, 5(2), 1-8. Recuperado de sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html - 23k.

Gimeno, J. (1995). *El currículo. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid España: Morata

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, España: Piados.

Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Husserl, E. (1999). *The Idea of Phenomenology* (trad. Lee, Hardy). Kluwer Academic Publisher. *Informe conjunto Colombia: al filo de la oportunidad* . Bogotá, Colombia: Colciencias.

- Jurado, F. (1999). *Investigación y escritura en el que hacer de los maestros*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, España: Las ediciones de la piqueta.
- Leis, R. (2005). Imaginarios en la arena. *Revista PRELAC*, 164-169.
- López, N. (1997). *Retos para la construcción curricular de la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa*. Bogotá, Colombia: Cooperativa editorial magisterio.
- Martínez, J. (2002). En torno al currículo integrado. *Revista Universidad de San Buenaventura*, (16), 131-133.
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Plan Nacional de Educación*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Plan Nacional de Educación*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Murillo, J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 1(2).

Olarte, E. & Balbín, M. (2015). *Proceso y procedimientos de escritura en establecimientos educativos de la ciudad de Medellín. El caso del premio de Medellín a la calidad de la educación* (Tesis de Maestría). Medellín, Colombia. Universidad Pontificia Bolivariana.

Peña, L. (2007). *La escritura como una forma de reivindicar el saber de los maestros*. Recuperado de www.oei.es/.../escritura_reinvindicar_saber_maestro_borrero.pdf

Rincón, C. (2010). La organización escolar por ciclos. Una experiencia de transformación pedagógica en Bogotá. *Revista Educación y Humanismo*, 12(19), 93-104.

Rodas, J. & Avendaño, D. (2012). *La transición educativa: uso, semejanza y simulacro*. Medellín, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana.

Rojas, M. (2004). Autonomía docente en el marco de la realidad educativa. *Educere*, 8(24), 26-33.

Rudduck, J. y Hopkins, D. (1988). *Aportes de L. Stenhouse a la reflexión sobre currículum*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Sánchez, H. y González, E. (2009). La integración curricular en el proceso de transformación del programa de odontología de la Universidad de Antioquia: un problema de gestión curricular. *UNI-PLURI/VERSIDAD*, 9(1), 1-10

Sánchez, H. (2009). *Hacia un plan de gestión para la integración del currículo del programa de pregrado de odontología de la universidad de Antioquia* (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/726/1/B0074.pdf>

Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: ARFO.

Schmidt, M. (1995). *La escritura, una herramienta clave en la formación de maestros*. Argentina. Recuperado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/8301.pdf>

Tabash, N. (2015). La integración curricular y el uso del libro de texto en la escuela primaria. *Revista de Lenguas Modernas*, (22), 391-404.

Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.

Barcelona, España: Paidós.

Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*. Madrid,

España: Ediciones Morata.

Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. En M. Díaz y J.

A. Muñoz (Eds.) *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 107-119). Bogotá, Colombia:

Corprodic

Vasco, C. (1994). *El saber tiene sentido: una propuesta de integración curricular*.

Bogotá, Colombia: Cinep.

Vásquez, F. (2008, enero-junio,). La escritura y su utilidad en la docencia. *Revista*

Actualidades Pedagógicas, (51); 101-114.

Villar, A. (s.f.). *Hacia una formación de docentes competentes, que posibilite la practica*

pedagógica autónoma investigativa, como elemento articulador del profesional de

la educación. Colectivo de Investigación en Matemática Educativa CIMES. Bogotá,

Colombia

Zuluaga, O. (1979). *Dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*.

Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.