

Educandos y su tránsito por el mundo complejo: Elementos de la transdisciplinariedad en el currículo de una institución educativa del municipio de Palmira



John Jairo Osorio González
Diciembre de 2015

Universidad Católica de Manizales
Caldas.
Maestría en Educación

Resumen

Esta obra de conocimiento nace de una preocupación del autor relacionada con la forma en que se continúa reproduciendo en una institución educativa del municipio de Palmira Valle, el modelo reduccionista de fragmentación del conocimiento a través de las áreas del plan de estudio. La revisión del PEI institucional mostró serias incoherencias en su fundamentación pedagógica, lo que unido a las percepciones y apropiaciones pedagógicas de los profesores, revelaron vacíos conceptuales en el enfoque pedagógico y dificultades en su ejecución, además dejó de manifiesto un no reconocimiento de las emergentes subjetividades y las nuevas interacciones entre los sujetos, elemento clave en la consolidación de prácticas de aula significativas que permitan a los educandos operar en el mundo complejo. En este escenario, emerge la propuesta de incluir en el currículo institucional elementos de la transdisciplinariedad que estén en concordancia con la filosofía institucional y con su enfoque pedagógico, a fin de establecer conexiones que favorezcan en los educandos el acercamiento, deconstrucción, reconstrucción y construcción de un conocimiento más significativo. La propuesta pretende asumir de una manera distinta el ejercicio educativo en la institución al reestructurar el plan de estudios, romper el tradicional “asignaturismo” y posibilitar que los profesores establezcan puentes temático/problemáticos entre las diferentes áreas del saber, que permitan una mirada más amplia de la realidad, evitando llevar al análisis reduccionista las problemáticas económicas, sociales, políticas, culturales y ambientales, para abordarlas en contexto, bajo una óptica global sin dejar de lado lo local.

Palabras clave: Transdisciplinariedad, currículo, formación integral, integración disciplinar, proceso de aprendizaje.

La pedagogía debería rescatar la sintonía con la racionalidad no lineal subyacente a la propia etimología de las palabras im-plicar, ex-plicar, com-plicar, multi-plicar. Se suponen re-pliegues y des-pliegues y, por tanto, multipolaridades, multirreferencialidades. O, como se dice en la teoría del caos y de la complejidad, se suponen atractores extraños.

*Hugo Assmann.
En: Placer y ternura en la educación
Hacia una sociedad aprendiente*

Exordio



Figura 1. Exordio, el tritón.

Fuente: Recuperado de: http://3.bp.blogspot.com/-aMkBF7EK2P4/TY-6wAGedVI/AAAAAAAAAIQ/TCp3wHkmofc/s400/triton_lalaja.jpg

Así como la escultura de Exordio, el tritón, quien según su autor, anuncia y da la bienvenida a la ciudad e invita a los dirigentes a obrar bajo las reglas de la ciudadanía, este apartado inicial busca dar la bienvenida y presentar un mapa a los lectores que como caminantes al igual que el autor de esta obra, llegan a este paraje con la esperanza de encontrar alguna pista. Espero esto pueda llegar a suceder.

También como el tritón, se hace una exhortación durante la obra a pensar de manera distinta la educación, a creer que se pueden lograr transformaciones desde los espacios en los que cada uno interactúa.

Siendo más formales en esta presentación se dirá que el escrito que se expone a continuación es el resultado de una investigación en educación que tiene como título: *Educandos y su tránsito por el*

mundo complejo: Elementos de la transdisciplinariedad en el currículo de una institución educativa del municipio de Palmira. La investigación se aborda desde una problemática que indaga por lo siguiente:

Desde un enfoque transdisciplinar, que reconozca las emergentes subjetividades y a las nuevas interacciones entre los sujetos, ¿qué elementos se pueden aportar al currículo del Colegio Agustiniiano Campestre del Municipio de Palmira, a fin de que los educandos puedan transitar en el mundo complejo?

La preocupación se genera al evidenciar que el modelo clásico de transmisión y fragmentación del conocimiento se sigue reproduciendo en el colegio, no ofreciendo elementos a los educandos para operar en el mundo de hoy.

Las emergentes subjetividades y las nuevas interacciones que se dan entre los sujetos hoy son poco tenidas en cuenta en la institución por lo que puede observarse que el tránsito de los educandos se da por un camino y el de los directivos, directivos docentes y docentes se da por otro.

El interés de conocimiento de este ejercicio investigativo se movió en el sentido de aportar algunos elementos de la transdisciplinariedad al currículo de una institución educativa del municipio de Palmira, para que los educandos puedan transitar de mejor manera en el mundo complejo.

Para lograr este cometido se optó por el enfoque metodológico cualitativo y como camino a seguir, se utilizó el trayecto hologramático. En el camino se utilizaron como estrategias de recolección de información la revisión documental, la observación, las entrevistas y el grupo de discusión.

La obra se estructura a partir de cinco sesiones denominados territorios y que obedecen al trayecto hologramático.

El trayecto uno muestra al lector los tópicos de indagación, es decir aquellas ideas que inquietan al autor y que lo llevarán a formular la pregunta radical de investigación en el territorio dos.

También se encontrará en este territorio una síntesis de trabajos investigativos que caminan en sintonía con la problemática planteada en este trabajo.

Un segundo momento en la organización de la obra corresponde a lo que se denominó territorio dos. En este punto del camino el autor presenta los interrogantes que surgieron al moverse en los tópicos de indagación y expone la pregunta radical que guió la investigación. De igual manera, se muestran los intereses gnoseológicos que se pretenden alcanzar.

En el territorio tres, se hace una exposición conceptual de las dos categorías fundantes en un diálogo con los autores invitados y se determina la forma en que éstas serán entendidas a lo largo del trabajo.

El análisis, reflexión y diálogo complejo alrededor de lo que pudo ser extraído del contexto en el trabajo de campo, puede encontrarse en el territorio cuatro de esta ruta. En este apartado, el autor presenta unas categorías denominadas emergentes y que ingresan al diálogo con los datos encontrados y las categorías fundantes. Este territorio permite recoger un panorama respecto a cómo se da la dinámica pedagógica en la institución.

Finalmente se llega al territorio cinco en el que con la experiencia del viaje, el autor se aventura a presentar una propuesta que pueda dar respuesta o por lo menos dar luces a la pregunta radical planteada y alcanzar el cometido propuesto en los intereses gnoseológicos.

En la lectura de esta obra, el lector de la mano del autor, podrá percibir el hecho de estar recorriendo un camino del que van emergiendo los elementos necesarios para la construcción de la propuesta en el último territorio, que sea dicho de paso, se convierte en el territorio uno de una nueva investigación.

Se espera que este recorrido sea grato para todos aquellos que se acerquen aquí buscando quizá un derrotero para hacer frente de mejor manera al camino problemático y complejo de la educación.

Tabla de Contenidos

TERRITORIO UNO	1
Tópicos de Indagación	1
Lo que inquieta	2
Una mirada hacia lo que se ha transitado.....	9
TERRITORIO DOS.....	17
Problematización e intereses gnoseológicos	17
La cuestión radical	18
Lo que se busca.....	19
TERRITORIO TRES	21
Fundación compleja.....	21
A tejer el conocimiento: Transdisciplinariedad	22
La Carrera por la vida: El Currículo	38
TERRITORIO CUATRO	45
Dialogicidad compleja	45
El sendero transitado ¿Cómo se ha transitado?.....	46
Escudriñando en el PEI del Colegio Agustiniانو Campestre.....	52
Dialogando con los profesores: Percepciones y apropiaciones pedagógicas que guían el quehacer de los docentes del Colegio Agustiniانو Campestre	65
TERRITORIO CINCO	95
Organización creadora del conocimiento.....	95
Elementos de la transdisciplinariedad en el currículo del Colegio Agustiniانو Campestre ..	100
Arribando para volver a partir.....	107
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	111

Lista de figuras

Figura 1. Exordio, el tritón.....	iv
Figura 2. Inquietud.....	1
Figura 3: Pensar.	17
Figura 4. Detalle de mimbre circular.	21
Figura 5. Camino en 1930.-Eudora Welty.-The New York Times.....	45
Figura 6. [Pintura de diversos colores]	95
Figura 7. Territorio problema.	102
Figura 8. [Mujer volviendo la vista atrás.].....	110

TERRITORIO UNO

Tópicos de Indagación



Figura 2. Inquietud.

Fuente: Pedro Figari. Oleo s/cartón. Recuperado de <http://www.pedrofigari.com/nikonXXIX%2022b1a%20w.jpg>

Lo que inquieta

La manera en que es percibido el mundo y la realidad, sus interpretaciones, las leyes que les rigen, así como las formas por las que se ha accedido a su conocimiento, han estado determinadas por el paradigma clásico de la ciencia. Una ciencia imbuida en el positivismo que bajo la óptica reduccionista-analítica, pretendió explicar el complejo mundo desde un solo punto de vista, aislando las partes y deduciendo a partir del estudio aislado de ellas, la dinámica del todo (Petrella, 2007).

En el marco de esa acepción que resultó útil en los estudios de las denominadas ciencias duras, el método científico se aplicó de manera similar en las investigaciones adelantadas en las ciencias humanas y sociales, lo que produjo una serie de estudios parcializados, inexactos, desdibujados de las comunidades y sus problemáticas, lo que agitó el debate sobre los métodos que debían emplearse en la forma de abordar los estudios humanísticos y de las ciencias sociales.

Al cabo de un tiempo, con el avance de los trabajos en la mecánica cuántica, la física clásica y el paradigma clásico de ciencia, empezaron a entrar en crisis, pues los fenómenos a estudiar ya no se enmarcaban por entero en las leyes planteadas desde la ciencia clásica.

El panorama que se muestra, sirve como contraste respecto a los significativos cambios que se empezarán a evidenciar en los albores del siglo XX, cuando emerge una nueva mirada que en reacción al paradigma clásico de la ciencia, propende por la búsqueda de una unidad del conocimiento, que anclada en el holismo y la integración, pueda dar mejor cuenta de la realidad (Petrella, 2007).

En ese contexto surge la Teoría General de Sistemas, en la que se asume a los fenómenos, las sociedades, las comunidades, los lenguajes, etc., como sistemas posibilitando que, con el

concurso de varias disciplinas, pueda acercarse de mejor manera al entendimiento de la complejidad que la realidad enmarca.

Es en este punto en el que se ubican los enfoques interdisciplinarios y transdisciplinarios de investigación, que pretenden responder a eso que se ha venido insinuando como un esfuerzo por integrar los diversos y múltiples saberes científicos (especializaciones) que habían sido el producto de la fragmentación del conocimiento en los dos siglos anteriores.

Si se traslada esta reflexión al contexto educativo actual y con mayor precisión a la organización escolar, hay que manifestar con cierta angustia que el modelo de homogeneización y universalización, así como las miradas que alientan la unidimensionalidad llevan la batuta (Ciurana, 2007), cuando lo lógico sería pensar, por el contrario, que la escuela se erige como la pionera en los procesos de integración de los diversos y múltiples saberes científicos.

No es difícil apreciar en la escuela la réplica del método científico asumido como único desde la modernidad. Uno de los caminos de acceso al conocimiento se da en ella desde las áreas del plan de estudios que son defendidas a “capa y espada” desde los departamentos académicos a las que se adscriben y desde su única visión, se lleva a los estudiantes en el camino de un supuesto saber ajeno, constituido como expresa Larrosa (2003), en la acumulación de información disciplinar que se aprende de forma similar a como se pega una chincheta a un tablero, pero que no provoca al sujeto, no “le pasa”, por lo tanto no genera experiencia. Habría que decir que sin la experiencia no puede hablarse de un saber cómo tal.

Siguiendo la idea de unicidad y normalización, la escuela se ha venido acomodando a modelos pedagógicos, metodologías y métodos e incluso formas de preguntarse sobre diversos fenómenos, que han sido trasladados de un contexto a otro sin que medie allí un cedazo capaz de dejar pasar aquello que resulte valioso para ser abordado en el contexto propio. Esta situación

genera serias dificultades a la hora de acercarse a la problematización de las circunstancias contextuales, pues muchas de las construcciones conceptuales y procedimentales que afloraron en estas regiones, se fundaron en acepciones procedidas de culturas distintas a esta cultura, y quizá el abordar las complejas situaciones particulares con constructos teórico-conceptuales transferidos de otras latitudes, haya ocasionado que se analicen, clasifiquen y comprendan unas realidades que se consideran válidas pero que pueden resultar inexistentes en el propio entorno.

Aquí hay una situación que requiere de la mayor atención. Varios autores coinciden en reconocer a la escuela como uno de los eslabones fundamentales en la transformación social. Un caso puntual, García-Lastra (2013), asume la escuela como un referente primordial en el proceso de inscripción de las personas a la vida social, inscripción que debe darse, o mejor que debe facilitarse, desde una escuela que haga serios esfuerzos por advertir las dinámicas y problemáticas de su entorno.

Sin embargo, si esa construcción del conocimiento del entorno se está dando desde unos referentes teórico- experienciales ajenos, no experienciales en el contexto, esa inscripción del sujeto de la que habla García -Lastra, su rol y relación con el entorno como ser que aporta en la toma de decisiones para abordar los problemas que aquejan a su comunidad, no se dará en términos útiles, o por lo menos no serán útiles para él ni para la comunidad, pues carecen de significación.

La dificultad expresada lanza a escrutar sobre el cómo repensar, releer, reescribir, resignificar el papel de la escuela respecto a las necesidades reales de los sujetos, sus nuevas visiones del mundo y nuevas formas de interrelacionarse, con todo lo que implica ese ejercicio en torno a lo epistemológico, lo curricular, lo didáctico, lo institucional..., y por ende, las relaciones que se dan en su interior; su dinámica, la que debe apuntar a generar posibilidades de conocimiento de un mundo más cercano; más significativo.

En este apartado vale la pena iluminar el camino acercando a Freire (1994) en especial cuando afirma que en ese acercamiento del sujeto al conocimiento del entorno se debe dar una lectura, primero del mundo (contexto) antes que una lectura del texto (teoría), para posteriormente ir al texto y generar reflexiones críticas que permitan asumir una responsabilidad social al momento de la toma de decisiones (en lo político, económico, social, ecológico) en la vida comunitaria.

La invitación de Freire a leer primero el mundo (contexto) para luego ir al texto, es la invitación a no seguir interpretando de manera inocente, virginal o a ciegas, desde experiencias foráneas, sin haberse dejado alterar por el contexto propio. Con la experiencia adquirida en el propio contexto, se va al texto y este se usa en favor del desarrollo del sujeto y de su comunidad.

Es claro que esta concepción requiere un asumir de manera distinta la construcción del conocimiento. Separarse de lo dicho desde textos emanados en otros contextos, no para negarlo sino para pensarlo, repensarlo, deconstruirlo. “Hay que aprender de nuevo a pensar y a escribir” (Skliar & Larrosa, 2009, p. 195). Se trata pues de pensar y escribir de y desde la experiencia, con palabras más cercanas, nuevas, que signifiquen o nos signifiquen.

Vale la pena por consiguiente reflexionar en torno a que si se visualiza una educación que pueda ayudar a transferir estructuras de pensamiento no tradicionales para que los sujetos puedan encontrar estrategias (significativas) que les permitan transitar en la compleja sociedad, es necesario un repensar lo educativo, quizá reescribirlo, releerlo, desde los espacios de interacción e incidencia de las comunidades. Una labor en la que los maestros tienen una tarea categórica, que va desde el imaginarse una nueva manera de ser de la educación, que implique entre otros, el movimiento de estructuras curriculares, institucionales, dentro de un marco de articulación transdisciplinar; un tejido de posibilidades hologramáticas para un sujeto y una sociedad multidimensional.

La disertación anterior sitúa el interés investigativo del autor de esta obra de conocimiento en un escenario particular: El Colegio Agustiniانو Campestre del municipio de Palmira en el departamento del Valle del Cauca. El colegio es propiedad de la Orden de Agustino Recoletos lo que lo ubica en un contexto religioso confesional católico.

El municipio de Palmira cuenta, según los datos del último censo general de población realizado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE) en el año 2005, con una población aproximada de 283.431 habitantes, presente en 1.162 kilómetros cuadrados de territorio, de los cuales 22.89 Km² pertenecen al área urbana y 1.139,11 Km² al área rural. Según la Agenda Ambiental del municipio del año 2002, cuenta con una temperatura media de 23 grados centígrados y se localiza a 1.001 metros sobre el nivel del mar, lo que ha permitido el desarrollo de actividades económicas como la agricultura, en la que se resaltan cultivos de caña de azúcar, café, plátano, cítricos, piña, y hortalizas. Otras actividades presentes son la pecuaria en la se destaca la presencia de acuicultura, porcicultura y avicultura; la industria metalmecánica, madera entre otras.

Administrativamente el municipio está dividido en siete comunas, en una de ellas, la comuna dos (2), en el barrio las Mercedes, está situado el Colegio Agustiniانو Campestre con una población estudiantil proveniente de los estratos socioeconómicos 4, 5, 6 y 7.

El colegio es una institución educativa de carácter privado con cincuenta años de presencia en el municipio y que de acuerdo a la clasificación estatal de calidad educativa, está ubicado en A+ (máximo nivel de calificación para las instituciones educativas según la prueba Saber 11).

A pesar de la calificación estatal, la institución evidencia una discordancia marcada respecto a lo que se plasma en el currículo, lo que se hace y lo significativo que resulta ser aquello que se hace.

Una mirada al Manual de Convivencia institucional en torno a cómo se asume la educación en el colegio, deja ver que ésta es facilitada por el enfoque pedagógico socioconstructivista y la visión pedagógica de San Agustín, en el que la institución se compromete con que sus estudiantes lleguen a un “... desarrollo armónico de sus naturales potencialidades, hacia el crecimiento humano, cristiano católico... con un enfoque pedagógico moderno, progresista y a la vez abierto y flexible, que responda a las nuevas demandas de la sociedad” (Colegio Agustiniiano, 2014, p. 19).

Sin embargo, en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) puede leerse que para los estudiantes se “...privilegia el desarrollo de las habilidades y competencias cognitivas y cognoscitivas, la capacidad de desarrollar procedimientos y el ejercicio de las actitudes propias del quehacer propuesto en los planes de área y asignatura, proyectos de aula, proyectos obligatorios y transversales” (Colegio Agustiniiano, 2010, p. 113).

Si se comparan los dos fragmentos (PEI y Manual de Convivencia) se aprecia una contradicción en lo que a nivel formativo desde el plan de estudios pretende ser la institución, puesto que una cosa es buscar el desarrollo armónico de las naturales potencialidades de los estudiantes, lo que implica un abordaje de la dinámica escolar desde una mirada abierta y flexible y otra muy diferente privilegiar el desarrollo de las habilidades y competencias cognitivas y cognoscitivas así como los procedimientos. Esto supone encasillar el acto educativo únicamente a lo intelectual y operacional. Si bien lo cognitivo y cognoscitivo involucra el elemento de resolver problemas con aquello que se aprende y entender su realidad, el enunciado no profundiza en cómo se asume esto, puede inferirse sí en la lectura posterior del PEI, que interesa de manera puntual la obtención de una calificación estatal satisfactoria.

Lo anterior puede probarse en primera instancia al leer en el PEI que es necesario reordenar las áreas del plan de estudios “...por la necesidad de profundizar y mejorar en los niveles

conceptuales en las pruebas SABER –ICFES” (Colegio Agustiniiano, 2010, p. 125), y en segunda instancia, al observar cómo al trabajo de reorganización de áreas se sumó la preocupación por adiestrar a los estudiantes en la resolución de preguntas tipo Saber 11 a través de la organización de un curso pre-ICFES para los grados décimo y once; luego con la organización de los planes de área tendientes a fortalecer las habilidades de los estudiantes para responder a preguntas tipo ICFES desde cada asignatura, lo que fue llevando al fortalecimiento del trabajo por competencias y a la concepción de un tipo de evaluación fundamentado en el modelo basado en evidencias, en el que la evaluación resulta ser un fin en sí mismo y no un eslabón en el proceso de aprendizaje y, finalmente, la calendarización de simulacros aplicados por entes externos y otros preparados al interior de la institución.

Los resultados en las diferentes pruebas estatales se han dejado ver: Calificación A+. Sin embargo y paradójicamente, cada vez es más recurrente percibir en los estudiantes desgano en lo que concierne a su quehacer como estudiante. En muchos casos, los estudiantes preguntan y reclaman respecto al para qué sirve lo que están trabajando en cada asignatura. Los estudiantes de la institución, como los de muchas del país, están siendo formados en la vía de buscar respuestas y no en la de formularse preguntas.

El horizonte que se ofrece motiva la emergencia de los siguientes tópicos de indagación:

- ✓ El advenimiento de nuevas de las subjetividades e interacciones entre los sujetos, que son el resultado de la cada vez más compleja realidad.
- ✓ El papel de la escuela ante las emergentes subjetividades y las nuevas interacciones entre los sujetos, no como única y principal responsable del proceso educativo de éstos, pero si como parte esencial en el mismo, apostándole a un enfoque transdisciplinar desde el currículo.

- ✓ La transdisciplinariedad como posibilidad de transformación de las prácticas educativas al permear el currículo educativo para que los sujetos puedan reconocer de mejor manera las dinámicas complejas de los contextos en los que interactúan.

Una mirada hacia lo que se ha transitado

En la exploración bibliográfica hecha, se han podido documentar algunos trabajos del orden nacional e internacional que se acercan al interés investigativo que convoca la presente obra. En ese orden de ideas se hará una referencia a ellos privilegiando en la descripción, los puntos de coincidencia y separación con esta obra.

En primer lugar se ubica el trabajo (tesis de grado de maestría) de Médicis & Flórez (2014) titulado: *Posibilidad de transdisciplinariedad y evaluación pedagógica en la modalidad agropecuaria, Institución Educativa Ceilán – sede principal - municipio de Bugalagrande.*

Médicis & Flórez (2014) parten de la siguiente pregunta radical para movilizar su preocupación investigativa: “¿Qué transdisciplinariedad y evaluación pedagógica son posibles de generar desde la modalidad agropecuaria, los procesos sociales y culturales en la Institución Educativa Ceilán sede principal, Municipio de Bugalagrande, Valle del Cauca?” (p. 43).

Como primer aspecto debe decirse que los autores asumen que existen diferentes formas de transdisciplinariedad y de evaluación pedagógica. En este sentido, se da a pensar que hay formas de la transdisciplinariedad que se quedan por fuera o que no fueron tomadas en cuenta en el estudio, algo que no se comparte desde aquí ya que al hacer referencia a la transdisciplinariedad se entiende ella en una unidad que se asienta, como se verá más adelante, en unos pilares fundamentales y que al asumirse como un enfoque en la investigación, compone un solo cuerpo teórico. Es de sostener aquí que no hay diferentes tipos de transdisciplinariedad, como si sucede con la evaluación.

Esta dificultad en la formulación de la pregunta de investigación en el trabajo de Médicis & Flórez (2014) se explica por la escasa profundidad con que se asumió la teorización relativa a la transdisciplinariedad.

Dicho lo anterior, al revisar el trabajo se aprecia una dificultad para entender lo transdisciplinar y sus implicaciones al ser tomada como un enfoque para asumir el trabajo en la escuela. Se tiende a asociar el término transdisciplinariedad con transversalidad e incluso la propuesta final de articular áreas, se mueve más en el sentido de la pluridisciplinariedad, en la que varias áreas compatibles cooperan para llegar a un fin determinado, el cual, para el caso del trabajo de Médicis & Flórez (2014), es la modalidad agropecuaria de la institución educativa en la que se realizó la investigación.

Los resultados del trabajo aparecen difusos y no se logra percibir el alcance de lo propuesto en el título de la obra.

Otra experiencia investigativa corresponde al trabajo titulado: *Tejido de las áreas de humanidades desde una perspectiva transdisciplinaria para la básica primaria*, de Aguilera & Rodas (2014). En esta obra se parte de la pregunta “¿Cuáles son los trazos emergentes del diálogo educativo entre las áreas de la comunicación y las ciencias sociales para la básica primaria en la institución educativa “Sagrado corazón de Jesús” del municipio de Trujillo en el Valle del Cauca?” (Aguilera & Rodas, 2014, p. 13).

Una primer dificultad encontrada en el trabajo de Aguilera & Rodas (2014) con relación a lo que es el interés de la presente obra de conocimiento, radica en que aunque el título de la investigación permite inferir que se buscará una perspectiva transdisciplinaria en el abordaje de las áreas de humanidades para la básica primaria de una institución educativa, al revisar los intereses gnoseológicos de la investigación se encuentra que hay un interés también por lo interdisciplinario.

De hecho, para llegar a un nivel transdisciplinario es necesario el abordaje disciplinario e interdisciplinario. Sin embargo, en el desarrollo del trabajo se nota ausencia de fundamentos teóricos que expliquen la relación interdisciplinariedad-transdisciplinariedad y como se articulan en la propuesta metodológica.

Es de resaltar el esfuerzo que el ejercicio investigativo hace al tratar de concebir una forma de integrar áreas del plan de estudios, lo que sin duda es un gran avance en las formas como algunos educadores dirigen la mirada del trabajo en el aula en pos de romper con enfoques radicalmente disciplinarios. Sin embargo, al acercarse al ejercicio lo que se deja ver es una propuesta de tinte pluridisciplinar.

Quizá hubiese sido pertinente intentar un estudio de tinte interdisciplinar, más acertado para el trabajo con el grupo de disciplinas que agrupan lo que se denomina Humanidades. Apostar por la transdisciplinariedad solo con un área del plan de estudios, puede terminar por relegar a las otras disciplinas o, aislando a las mismas Humanidades al no estar pensado el plan de estudios desde un currículo transdisciplinar.

En la República democrática de Chile se ubicó el trabajo titulado: *Transdisciplinariedad en el currículum integrado: Implementación de aprendizaje basado en problemas en la escuela*, documento que corresponde a tesis de maestría en la Universidad de Chile.

En su trabajo, Cirer (2013) se propone la construcción de un currículo integrado en el que el enfoque disciplinar centrado en asignaturas entronizadas, sea modificado por uno en el que emerjan “supra-asignaturas” que según el autor no implica la desaparición de lo disciplinar sino la articulación de estas al rededor e diferentes actividades.

Cier (2013) parte de la siguiente pregunta: “¿De qué forma y en qué medida las prácticas de integración curricular constituyen herramientas o estrategias para formación de pensamiento

transdisciplinario? En los objetivos del trabajo se observa de qué manera el trabajo de investigación tendrá como base de reflexión las percepciones de los estudiantes del centro educativo en el que se desarrolla la investigación. Esta opción quizá responde a la misma naturaleza del centro educativo en el que se realizó el trabajo, instituido bajo los referentes decrolyanos (Ovide Decroly) quien visualizó una educación en la que se parte de los intereses de todos los niños y niñas y a partir de allí se organiza el currículo.

En ese contexto se propone una integración curricular apoyada en el aprendizaje basado en problemas que permita generar un pensamiento transdisciplinario. La integración que se buscó, involucró a las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas y Biología, con dos cursos del grado primero medio (lo que en Colombia es el grado noveno de educación básica secundaria).

La experiencia de trabajo mostró que los estudiantes pudieron acercarse de mejor forma a una comprensión de la realidad de manera más holística ya que se les permitió trabajar en la búsqueda de soluciones a un problema específico al integrar los discursos disciplinarios de diferentes asignaturas. Una de las dificultades más notorias en este tipo de trabajos radica en el hecho de que al ser una integración parcial de asignaturas en el plan de estudios, puede quedarse como un simple proyecto dentro de la hegemonía curricular tradicional, la que en muchos de los casos no termina modificándose. A pesar de esto, es importante el hecho de empezar a mover estructuras a través del cambio en la dirección de la mirada y la forma de concebir el currículo en aras a que todo lo que se haga en la escuela responda de mejor manera a la dinámica del mundo complejo actual.

Un trabajo de López, Motos & Ulizarna (2007) titulado: *La transdisciplinariedad como eje articulador de un programa educativo en contextos no-formales*, presenta una propuesta de trabajo con niños y jóvenes con el objeto de contribuir a que alcancen un desarrollo personal y social en

un entorno de desarrollo sostenible y de construcción de ciudadanía dentro de la diversidad e interculturalidad. A la par con lo anterior, pretende generar en los jóvenes y niños el compromiso con la defensa del medio ambiente y su participación como ciudadanos y ciudadanas responsables. Como lo expresan los autores “El programa formativo pretende integrar aspectos cognitivos con los afectivos y relacionales” (López, Motos & Ulizarna, 2007, p. 29).

En la búsqueda de una construcción de un programa educativo con enfoque transdisciplinar, los autores consideraron que debía reflexionarse por ejemplo, en aquello de volver a traer a la escena escolar “el sentido del juego, del gusto por aprender en situaciones distintas a las escolares, en contacto con la vida y la naturaleza siempre que sea posible” (López, Motos & Ulizarna, 2007, p. 29), al reconocer que por esta vía y producto de la integración de diversos discursos disciplinares, es posible una construcción del conocimiento que facilite que los niños y jóvenes entren en contacto con realidades y problemáticas más cercanas y significativas.

A través de un análisis crítico del concepto competencia, López, Motos & Ulizarna (2007) han centrado su trabajo en el diseño de competencias aplicadas a los ámbitos educación ambiental, educación social y relaciones interpersonales, educación para la ciudadanía y educación para el desarrollo personal.

Entre las competencias destacan “Comprender la importancia de los problemas medioambientales y desarrollar actitudes para el trato respetuoso y protección del medio ambiente” en el marco de las ambientales, “Participar social y políticamente tanto en la realidad próxima como en ámbitos generales” en las relacionada con educación para la ciudadanía, “Desarrollar el sentido ético y de justicia social” como parte de las competencia en el ámbito de la educación social y relaciones interpersonales y finalmente “Desarrollar la capacidad de adaptación a las situaciones

cambiantes, adoptando comportamientos de integración, versátiles y flexibles” (López, Motos & Ulizarna, 2007, p. 29), en el ámbito de desarrollo personal.

El artículo no arroja datos sobre cómo evolucionó el proyecto y los cambios que se pudieron evidenciar en su aplicación.

La pesquisa bibliográfica lleva ahora a toparse con el trabajo de tesis doctoral de Rosamaria de Madeiros Arnt. Su tesis titulada: *Docencia transdisciplinar: Em busca de novos principios para resignificar a prática educacional*, defendida en la Pontificia Universidad Católica de Sao Pablo, indagó sobre “¿Cuáles serían los principios de una docencia transdisciplinar? ¿Cómo esos principios se materializan en una práctica transformadora? ¿Cuáles serían las consecuencias al ser comparada con una docencia/discencia tradicional?” (De Maderios, 2007, p. 25).

Con base en los cuestionamientos planteados se propuso el siguiente objetivo general: “Comprender de qué manera una propuesta de transdisciplinariedad puede actualizarse y desplegarse, constituyéndose en principios para la docencia” (De Maderios, 2007, p. 25).

La investigación se centró en la figura del profesor, que se concibe por la autora como un sujeto transdisciplinar, comprometido con su entorno y que en su trabajo de aula, tiene la misión de religar las nuevas subjetividades y hacer emerger una concepción del aprendizaje como un proceso de auto-eco-organización que se da en el diálogo tanto individual como colectivo (De Madeiros, 2007).

Al referirse a principios, De Madeiros (2007) los asume como puntos de partida sobre los que es posible pensar en una docencia transdisciplinar, que no pretenden ser principios rígidos, sino una especie de ventanas por la que se puedan mirar otras posibilidades.

La autora determinó los siguientes principios transdisciplinares: 1. Reconocer el mundo en que vivimos. 2. Reencuentro del sujeto-docente en su tiempo. 3. Acoger a todos. 4. Crear circunstancias para la convivencia. 5. Crear juntos. 6.

Aunque el trabajo está dirigido a la educación superior, estos principios pueden ser llevados a los niveles de la educación básica y media, pues como la misma De Madeiros (2007) lo expresa, con la organización de estos principios para la docencia transdisciplinaria es posible la reflexión sobre la formación y el quehacer docente en el mundo de hoy.

Finalmente se tiene el artículo de Juan Miguel Batalloso Navas denominado: *Educación y transdisciplinarietà: aproximación a la práctica*.

En este trabajo el autor presenta su visión de la educación transdisciplinaria. Para Batalloso (s.f) "...reducir los fenómenos educativos a procesos marcados y dirigidos por lógicas rutinarias, tecnocráticas, burocráticas y disciplinares, no solamente resulta simplificador, sino que también puede convertirse en algo esencialmente antieducativo" (p. 3). La reducción en los términos que expresa el autor, no permite que la educación sea lo está llamada a ser: un medio para crecer en humanidad. El reduccionismo termina por mutilar la multidimensionalidad del ser humano.

En este orden de ideas, se da la propuesta por un una educación desde "la totalidad", lo que a decir de Batalloso (s.f) implica que un programa educativo involucra indefectiblemente actuaciones integrales y unitarias, de la misma manera como "adaptaciones y acciones ecologizadas para y con los sujetos" (p. 10) involucrados en el proceso educativo. Estas adaptaciones recaen también sobre los contextos de habitancia de los sujetos.

La propuesta de escuela transdisciplinar que se presenta en el trabajo de Batalloso (s.f) apunta a que esta debe ser "biocentrada" es decir, "... dedicada en todas sus funciones, tareas, recursos y programas a la compleja misión de aprender a vivir/convivir" (p. 21) lo que involucra

la alternación de labores y tiempos para el trabajo cooperativo que potencie la responsabilidad. Asimismo, impulsar el aprendizaje de habilidades manuales y además del trabajo científico.

Un aporte importante que ofrece el autor está relacionado con la manera como se concibe el currículo. Para Batalloso (s.f) el currículo debe transformarse, repensarse, para que lo transdisciplinar tenga cabida. Respecto a los planes de estudio considera que estos habrá que organizarlos en “áreas integradas de conocimiento y experiencia o en proyectos de trabajo relevantes y significativos para el desarrollo personal y comunitario” (p. 22). Es más, el autor considera que en realidad la escuela transdisciplinaria son en realidad escuelas descurricularizadas ya que los contenidos definidos en los planes de área, no son el centro sobre el que gira la actividad en el aula, estos pasan a un segundo o tercer plano, puesto que lo primordial lo viene a constituir el desarrollo de las capacidades propias de los sujetos y la de satisfacer las necesidades humanas y sociales de los mismos, en esta doble función, el currículo “se desarrolla y concreta en la acción” (p.23).

Batalloso (s.f) presenta el trabajo por proyectos como una alternativa en el aula a la hora de buscar la transdisciplinariedad en la escuela. Para él, con el trabajo por proyectos es posible “generar aprendizajes integrados y personalizados a partir del esfuerzo individual y/o colectivo, la búsqueda de información, la investigación, el ejercicio de la creatividad, el trabajo cooperativo, manual, artístico, social, productivo, etc.” (p. 28).

TERRITORIO DOS

Problematización e intereses gnoseológicos

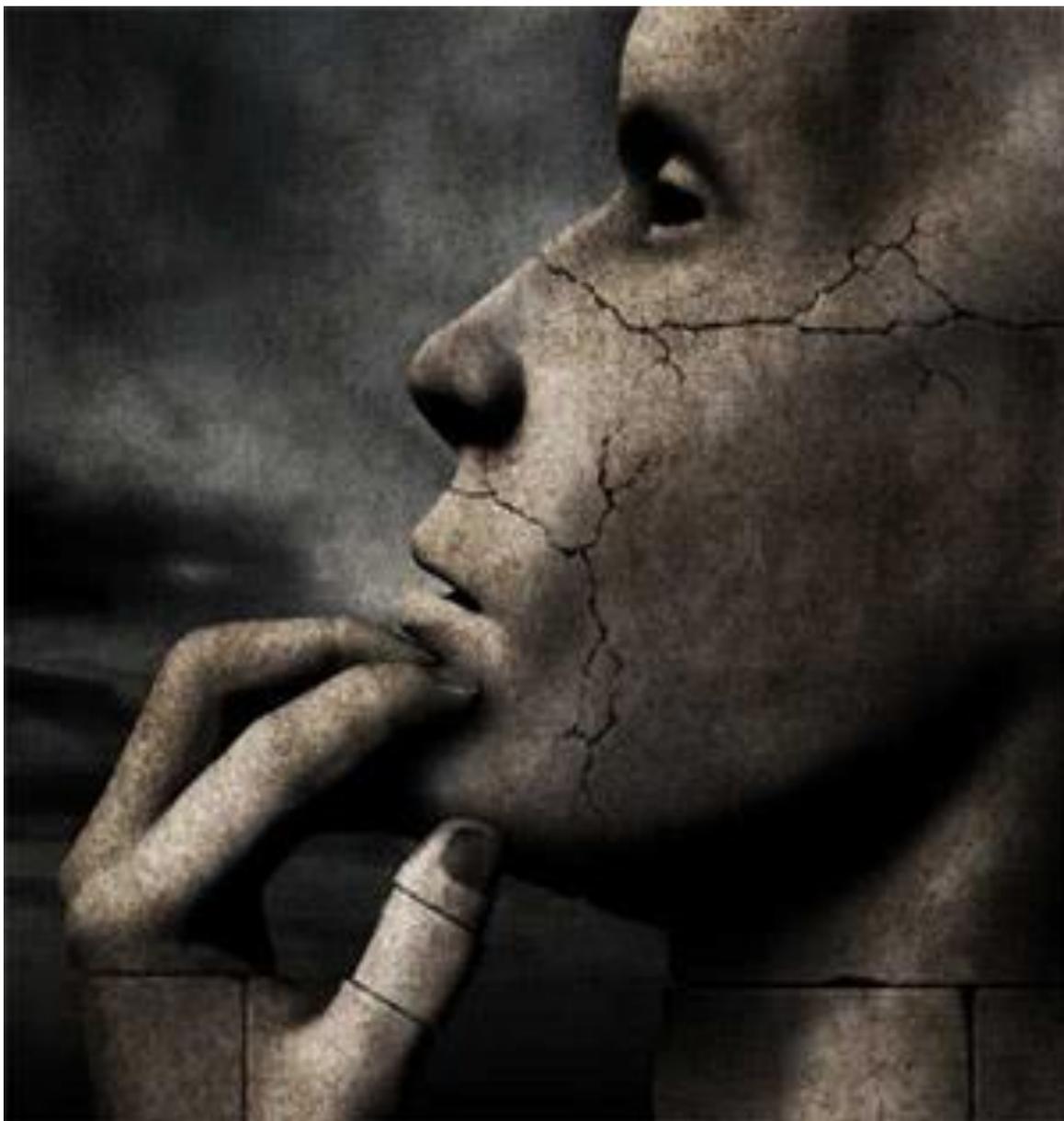


Figura 3: Pensar.

http://3.bp.blogspot.com/-cq8HmBynN74/UK5v_BWcQdI/AAAAAAAAAY/P-Cms8IM12Y/s1600/pensar.jpg

La cuestión radical

Partiendo de los tópicos de indagación presentados en el tránsito 1, la problematización se concreta al colocar la mirada respecto a la manera en que hoy se sigue reproduciendo en el colegio el modelo de fragmentación del conocimiento, la tendencia a asumir que lo más importante es la evaluación como legitimadora del trabajo escolar, el olvido del individuo como sujeto en formación y, unas prácticas desarticuladas del contexto; prácticas que no lo abordan sino que lo asumen sin tener en cuenta las emergentes subjetividades y las nuevas interacciones que se dan entre los sujetos. Esto ha llevado a que surja el interés por preguntarse lo siguiente:

- ✓ ¿Hasta qué punto es consciente la escuela de la reconfiguración que se está dando en las subjetividades y de las nuevas interacciones que se producen entre los sujetos?
- ✓ ¿De qué manera las dinámicas educativas que se facilitan en el aula están permitiendo que los sujetos puedan transitar en este mundo complejo?
- ✓ ¿Cuál podría ser el camino para que la mediación del maestro posibilite una mirada más integradora del conocimiento que se construye, deconstruye y reconstruye en el aula?

Las cuestiones expuestas han permitido plantear la pregunta crucial que guía la investigación y que está dada en los siguientes términos:

¿Desde un enfoque transdisciplinar, que reconozca las emergentes subjetividades y a las nuevas interacciones entre los sujetos, qué elementos se pueden aportar al currículo del Colegio Agustiniانو Campestre del Municipio de Palmira, a fin de que los educandos puedan transitar en el mundo complejo?

La pregunta permitió, de acuerdo al interés investigativo, establecer dos categorías fundantes sobre las que se mueve la reflexión educativa aquí presentada: transdisciplinariedad, la

que aparece como categoría conceptual articuladora y currículo como campo en el que opera la primera. Estas categorías serán abordadas en el territorio tres.

A partir de la reflexión generada por las dos categorías fundantes y que llevó al diseño de estrategias e instrumentos para la recolección de información, en la interacción con los sujetos emergieron las categorías formación integral, integración disciplinar y proceso de aprendizaje. La discusión y reflexión en torno a las categorías emergentes entrarán en escena de manera explícita y articulada a las dos categorías fundantes en el territorio cuatro, el que corresponde a la dialogicidad compleja.

Lo que se busca

Los intereses de conocimiento perseguidos en el presente trabajo transitan en la vía de:

- ✓ Ante la emergencia de nuevas subjetividades e interacciones de los sujetos, aportar algunos elementos de la transdisciplinariedad al currículo del Colegio Agustiniiano Campestre del municipio de Palmira, para que los educandos puedan transitar de mejor manera en el mundo complejo. (Interés gnoseológico general).

- ✓ Identificar la visión pedagógica sobre la que se funda el currículo del Colegio Agustiniiano Campestre.

- ✓ Señalar, a través de sus discursos y prácticas, las concepciones y apropiaciones pedagógicas que guían el quehacer de los docentes del Colegio Agustiniiano Campestre.

- ✓ Proponer a las prácticas pedagógicas del Colegio Agustiniiano Campestre, desde la transdisciplinariedad, conexiones que favorezcan en los estudiantes el acercamiento,

deconstrucción, reconstrucción y construcción de un conocimiento más significativo.

(Intereses gnoseológicos específicos)

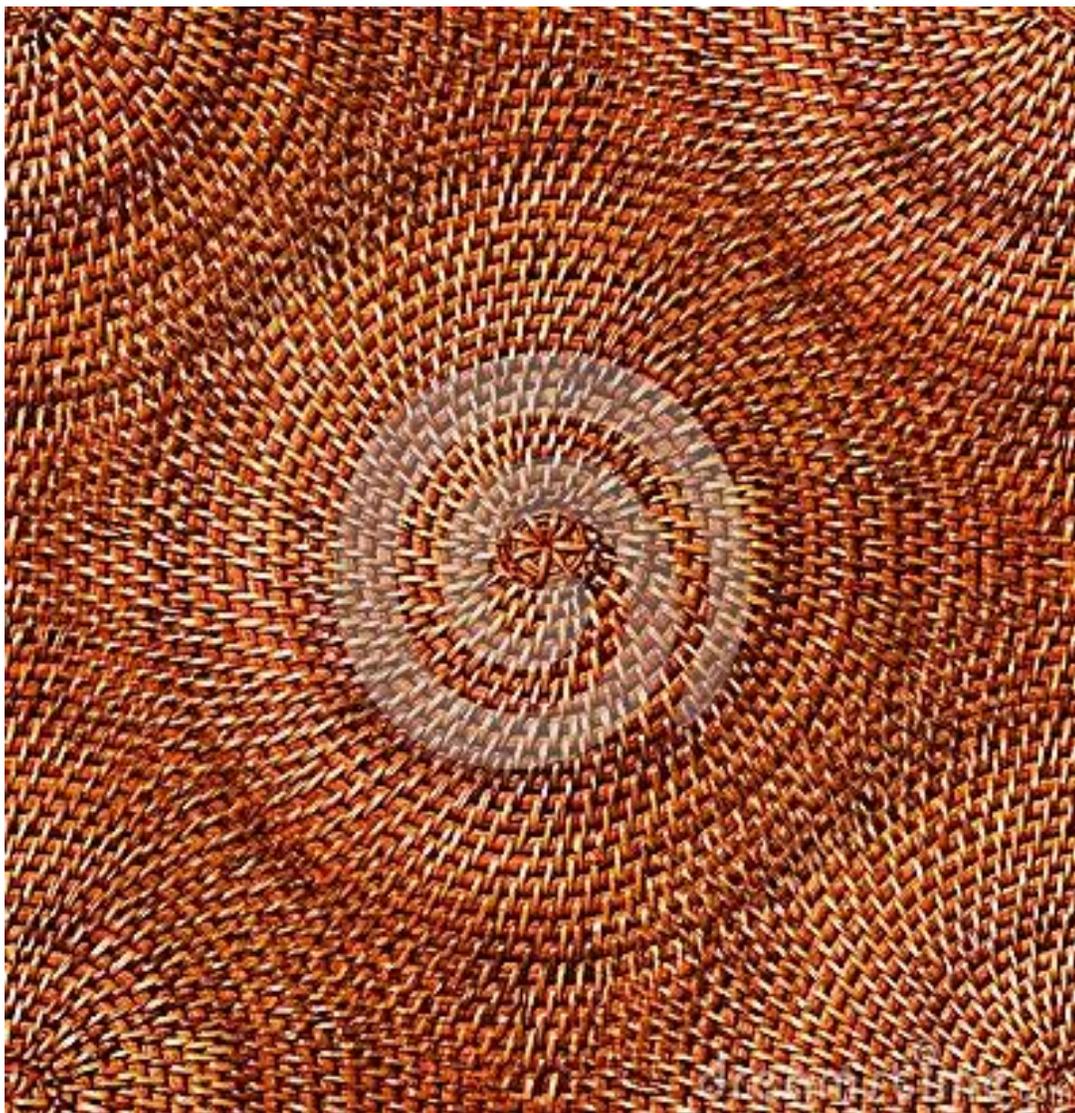
TERRITORIO TRES**Fundación compleja**

Figura 4. Detalle de mimbre circular.

<http://thumbs.dreamstime.com/x/detalle-de-mimbre-circular-36760297.jpg>

A tejer el conocimiento: Transdisciplinariedad

Si se quiere encontrar un punto reciente de la historia en el cual ubicar la aparición formal del concepto transdisciplinariedad, la historiografía señala la mitad del siglo XX como ese momento crucial en la historia de la investigación científica.

Su emergencia se da cuando el desarrollo técnico y científico se topa cara a cara con los nuevos retos que impone la incompletud del conocimiento acumulado por décadas, que no permite explicar, por ejemplo, los problemas que arriban con los descubrimientos de la física cuántica.

Tras la necesidad de nuevas miradas, de volver a caminar sobre el camino hecho para hacer frente a la complejidad de los fenómenos, se empieza a fundar un nuevo campo de estudios e investigaciones vinculadas al problema de la racionalidad y como consecuencia de este proceso, se ha ido “constituyendo un campo heterogéneo y plural al que podemos referirnos con el nombre de transdisciplinariedad, está a su vez considerada como estrategia para enfrentar la complejidad actual en la que vivimos, nos movemos y existimos.” (Osorio, 2012, p. 280).

Sin embargo y de acuerdo a Nicolescu (1996), debe dejarse claro que al hacer referencia a la aparición de la transdisciplinariedad, no se está hablando de la aparición de una nueva ciencia o disciplina, algo con lo que Bataloso (s.f) coincide, añadiendo que la transdisciplinariedad es una manera distinta de “abordar la existencia humana, la construcción de conocimiento y sobre todo la educación.” (p. 2). Lo anterior supone un entendimiento del ser humano como un ser multidimensional que se mueve en un mundo cambiante, en donde el conocimiento del mundo debe responder a las múltiples relaciones que se dan en él. Por eso para Bataloso (s.f), la transdisciplinariedad facilita esa nueva manera de asumir la realidad al rechazar toda concepción unidimensional que opte por la reducción del concepto de ser humano a una simple enunciación, asumiendo que no es posible hablar de una sola realidad si no de diferentes niveles de realidad

(Morin, Nicolescu & Freitas, 1994), lo que rompe con el paradigma científico clásico, positivista y lineal, que De la Herrán (2011) complementa al hablar de un cambio de lógica que sale a flote con la premisa de que el componente humano, como ser multidimensional, es esencial en el proceso de construcción del conocimiento.

Pero bien, en este punto se hace necesario ahondar en el concepto mismo de transdisciplinariedad y debe decirse que hablar hoy de él es moverse en un terreno de polémicas, debates e incluso indefiniciones a causa de su aparición reciente, lo que al decir de Motta (2002) “produce una cierta ambigüedad en su significación y aplicación” (p. 3). A pesar de esto y teniendo presente esta dificultad, se cuenta con ciertos consensos alrededor del término que son producto de la obra de Basarab Nicolescu y Edgar Morin. Desde estos trabajos ha partido un sinnúmero de reflexiones en torno a la transdisciplinariedad.

Aunque ni Nicolescu ni Morin erigen el concepto transdisciplinariedad, si puede decirse que lo han adoptado y han ampliado el camino de su comprensión. Según Nicolescu (2006) el término aparece en Francia hacia 1970 con Piaget en las conferencias que él junto con Erich Jantsch y André Lichnerowicz llevaban a cabo en el taller internacional llamado Interdisciplinariedad-Problemas de la Enseñanza e Investigación en las Universidades.

Piaget citado por Nicolescu (2006) hace referencia a la transdisciplinariedad de la siguiente forma:

Finalmente, esperamos ver que la etapa de las relaciones interdisciplinarias pase a un nivel superior que debiera ser la ‘transdisciplinariedad’, el cual no se limitará a reconocer las interacciones y reciprocidades entre las investigaciones especializadas, sino que buscará ubicar esos vínculos dentro de un sistema total, sin fronteras estables entre las disciplinas (p.1).

El acercamiento de Piaget al concepto deja ver un matiz de lo que hoy se promulga en relación a la transdisciplinariedad, el matiz se ubica en el hecho de concebir las disciplinas como territorios de conocimientos específicos con fronteras inestables; inestabilidad dada por la complejidad de la realidad. Sin embargo, cuando Piaget expresa que se buscará ubicar las interacciones y reciprocidades de las investigaciones en un “sistema total”, se limita la dimensión de la transdisciplinariedad al asumirla, o por lo menos así lo deduce Nicolescu (2006), como una “hiperdisciplina, un tipo de ciencia de las ciencias” (p. 1), que al parecerse a un sistema cerrado entra en contradicción con su principio de concebir a las disciplinas como territorios con fronteras inestables.

La corriente por la transdisciplinariedad tomó gran impulso con la fundación del Centro Internacional de Investigaciones y Estudios Transdisciplinarios (CIRET) hacia 1986 con mayor fuerza en París (Gadotti, 2002).

Reconociendo que Basarab Nicolescu ha ampliado la conceptualización de lo que se intenta comprender por transdisciplinariedad y que al revisar algunos artículos relativos al tema, su obra es referente fundamental, se seguirá avanzando en esta fundación al tenor de sus planteamientos.

Nicolescu (1996) inicia su reflexión en torno a la transdisciplinariedad preocupándose por descomponer la palabra y centrarse en el prefijo “trans”. Se refiere a este, desde la etimología diciendo que es “lo que está, a la vez, entre..., a través de... y más allá de...” (p.37). En ese sentido y a diferencia de Piaget, Nicolescu recoge del significado el término “más allá”, aquel que Piaget no incluye en su definición de los años 70s. Para Nicolescu, Piaget omitió el “más allá” de manera consciente, al creer que el movimiento intelectual de su época no estaba preparado para pensar una manera de abordar la realidad que estuviera más allá de las disciplinas.

Confrontado con lo que DRAE (2012) define, “trans” es lo que está al otro lado, lo que en la definición de Nicolescu, vendría a ser lo que está más allá. Se halla coincidencia en que significa también a través de. Sin embargo, Nicolescu incluye un tercer elemento a la definición: el término “entre”.

Motta (2002) con respecto al “trans”, formula que este prefijo apunta a una serie de relaciones “recíprocas, actividades de cooperación, interdependencia, intercambio e interpenetración” (p. 3). Esto sugiere que lo “trans” es apertura, es no exclusión. Constituye una manera de asumir las complejas dinámicas de la realidad las cuales se caracterizan, esencialmente, por la variedad de los nexos, de las relaciones y de las interconexiones que las componen. (Martínez, 2007).

Ahora, respecto al concepto disciplina se dice que este acusa a “una forma de pensar sistemáticamente la realidad -conforme a las exigencias del método científico-, desde un recorte o fragmentación que se hace de la realidad” (Ander-Egg, 1994, p.25). Al afirmar que es “una forma de pensar” se infiere que solo desde un punto de vista se asume la realidad. En palabras de Nicolescu (1996) esto viene a ser, el análisis de “un solo y mismo nivel de realidad”, desconociendo la existencia de otros, provocando una parcelación del conocimiento; una fragmentación.

La fragmentación del conocimiento conduce a la especialización, la que termina quebrantando más y más el nivel de realidad, haciendo cada vez más lejana la posibilidad de integración, que se refiere a lo que Max-Neef (s.f.) enuncia como un trabajo aislado y solitario.

Esta forma de trabajar de las disciplinas demarca, pone perímetros a su quehacer y es desde allí dentro, al resguardo de sus fronteras, desde donde intenta dar respuestas a las problemáticas propias de su especialización y de la realidad (que termina siendo un nivel de realidad).

Después de este desglose de términos se tiene que, y retomando a Nicolescu (1996), la transdisciplinariedad vendría a significar lo que está a través, entre y más allá de las disciplinas, es decir, a través, entre y más allá de una única forma de pensar sistemáticamente la realidad; de un nivel de realidad. Lo que conduce a decir que la transdisciplinariedad “se interesa por la dinámica generada por la acción de varios niveles de realidad a la vez” (p. 38).

En este mismo sentido Morin revela que la transdisciplinariedad asume al conocimiento como inacabado, relacional y complejo, el cual puede ser siempre revisado. En Edgarmorin.org (s.f) se cita a Von Foerster quien expresa que un mismo objeto puede ser visto de múltiples maneras y no desde la reducción totalizante de una sola. Para Foerster la realidad se asemeja a un prisma de múltiples caras o niveles de realidad.

El ejemplo anterior permite concebir que ese prisma de múltiples caras, necesita de múltiples miradas para ser conocido. Así las cosas, la transdisciplinariedad no descarta la disciplinariedad pero si se opone a la visión disciplinar reduccionista y en contra posición a esta, ofrece una nueva perspectiva que propone sustituir el enfoque disciplinario “por uno que lo atraviesa, el transdisciplinario” (Edgarmorin.org, s.f).

Morin, Nicolescu & Freitas (1994) en la Carta de la transdisciplinariedad al respecto sugieren:

La transdisciplinariedad es complementaria de la aproximación disciplinar; hace surgir de la confrontación de disciplinas nuevas variables que las articulan entre ellas; y nos ofrece una nueva visión de la naturaleza y de la realidad. La transdisciplinariedad no persigue el dominio de varias disciplinas, sino la apertura de todas las disciplinas a aquello que las atraviesa y las supera (p. 3).

La investigación transdisciplinar está fundada por lo que Nicolescu (1996) denomina los tres pilares de la transdisciplinariedad:

- ✓ Los niveles de Realidad
- ✓ La lógica del tercero incluido
- ✓ La complejidad

Nicolescu advierte que para aproximarse a la explicación e interpretación de la transdisciplinariedad, es necesario tener presente ciertos postulados fundamentales de la física cuántica.

Un primer elemento a tener en cuenta y que de hecho fue revolucionario en la concepción que desde la física clásica se tenía del mundo microfísico, es el que tiene que ver con las entidades cuánticas (quanta). Los resultados de las investigaciones en el mundo cuántico permitieron establecer que estas entidades se pueden comportar tanto como corpúsculo, tanto como onda y que según los trabajos de Heisenberg, se puede indicar que es imposible llegar a “localizar un quantum en un punto preciso del espacio o en un punto preciso del tiempo” (Nicolescu, 1996, p. 22). Así las cosas, se concluyó que no es posible que a una partícula cuántica se le pueda asignar una trayectoria específica.

Frente a estos postulados la física clásica asumió que la física cuántica estaba planteando que las interacciones y la dinámica del mundo cuántico eran producto del azar, o sea, de un de juego de dados (significado de azar).

Las respuesta desde lo cuántico a esta se fundamentaron en que si bien un quantum no puede ser localizado en puntos precisos de espacio y tiempo, es errado afirmar que esto sea causa del azar. Según Nicolescu (1996) el problema reside en las preguntas que se formulan para el mundo cuántico. Si las preguntas son formuladas partiendo desde la mirada clásica de la causalidad

local en las cuales debe haber una trayectoria identificable y una continuidad, efectivamente se llegará a la conclusión (sesgada) de que hay un juego de dados que se activa constantemente en el mundo cuántico.

La imposibilidad de ubicar en tiempo y espacio definido a un quantum apela a la noción de indeterminismo, no de azar. El principio de indeterminismo se asoció a imprecisión, al ser asumido desde la posición de trayectorias localizadas y continuidad (Nicolescu, 1996).

El arribo del principio de indeterminación vino a traer consecuencias importantes sobre el principio de causalidad. Según este principio, acogido por la física del siglo XIX, todos los efectos siempre están precedidos de causas, posición ligada a los cimientos del determinismo newtoniano y laplaciano (Morales, 2004).

El principio de indeterminación niega el principio de causalidad. Esto puede apreciarse en el planteamiento de Heisenberg (citado en Morales, 2004) que reza: “En la formulación estricta de la ley causal -si conocemos el presente, podemos calcular el futuro- no es la conclusión la que está errada sino la premisa” (p. 222).

Siguiendo a Morales (2004) al interpretar el planteamiento de Heisenberg, se reconoce que los valores iniciales de la posición y velocidad de una partícula no pueden ser calculados con precisión, lo que lleva a decir que tampoco es posible deducir un futuro único para la partícula si no una serie de posibles futuros. En la idea de Heisenberg solo “la medición determinará qué futuro se observará en la realidad. De esta manera la conexión causal entre presente y futuro se pierde y es sustituida solo por probabilidades de los eventos posibles” (p. 223). Con estos planteamientos el indeterminismo niega el principio de causalidad.

Ahora bien, si se llega al consenso de que el mundo cuántico se escapa a los principios y leyes de la física clásica, la cual se desarrolló partiendo del mundo macrofísico y que estas leyes

no logran desentrañar la complejidad del mundo microfísico, es posible afirmar siguiendo a Niclescu (1996), que es equivocado hablar de realidad en un único nivel de realidad.

Niclescu muestra en sus postulados sobre la realidad, que el más notable avance de la revolución cuántica emana de su capacidad de cuestionar el dogma filosófico contemporáneo de la existencia de un solo nivel de realidad.

Niclescu apela a los niveles de realidad partiendo de la acepción de realidad como “lo que resiste a nuestras experiencias, representaciones, descripciones, imágenes o formalizaciones matemáticas” (p. 23). Lo que “resiste a nuestras experiencias” se puede asumir como lo que a pesar de lo que perciban los sentidos, está ahí, se mantiene.

Al hablar de niveles de realidad el autor se refiere a “un conjunto de sistemas invariantes a la acción de un número de leyes generales: por ejemplo, las entidades cuánticas sometidas a las leyes cuánticas están en ruptura radical con las leyes del mundo macrofísico” (p. 23). Niclescu (1996) explica al respecto que para determinar si dos niveles de realidad son distintos, bastaría con observar qué sucede al pasar de un nivel de realidad al otro bajo las mismas leyes generales. Si se evidencia una ruptura en las leyes generales, puede decirse que se está ante la presencia de dos niveles distintos de realidad.

El acercamiento a la realidad está determinado por unos niveles de percepción del sujeto que observa. De esto Husserl y otros investigadores ya se habían referido en el siglo XX, pero sufrieron los embates de la corriente clásica, que relegó los postulados para luego ser retomados por autores como Niclescu y Morin. Husserl y otros pensadores fueron quizá los precursores de la investigación de una realidad “multidimensional y multireferencial donde el ser humano puede encontrar su lugar y su verticalidad” (Niclescu, 1996, p. 24).

La discusión en torno a los niveles de realidad conduce al abordaje de la lógica del tercero incluido y es necesario dedicar un momento a revisar por qué se erige este concepto.

La lógica clásica se fundó a través de tres axiomas:

- ✓ Axioma de identidad: A es A
- ✓ Axioma de no contradicción: A no es no- A
- ✓ Axioma del tercero excluido: No existe un tercer término T que a la vez sea A y no- A (Nicolescu, 1996, p. 26).

Esta lógica que desde Aristóteles ha marcado el paso en las formas en las que se pretende acceder a la verdad, fue puesta en crisis con la nueva lógica propuesta desde la mecánica cuántica. Nicolescu explica cómo si el análisis se realiza teniendo como base un solo nivel de la realidad (el macrofísico) y la lógica del tercero excluido, indudablemente pueda encontrarse que una cosa no puede afirmarse válida y de igual manera su contrario; es decir, no podrá concebirse un término que sea a la vez A y no- A .

El enunciado anterior, constituye la afirmación del principio de no-contradicción. Este principio apunta a que ninguna afirmación puede ser verdadera y falsa al mismo tiempo como se aprecia en la enunciación A y no- A .

Hacia la mitad del siglo anterior y fundamentado en la física cuántica, Stéphane Lupasco propone una lógica “formalizable y formalizada, multivalente (de tres valores: A , no- A y T) y no-contradictoria” (Nicolescu, 1996, p. 28) que sobrepasa el principio clásico del tercero excluido al introducir el principio lógico del tercero incluido (Lupasco, 1951 & Finkenthal, 1998 en Osorio, 2012). En esta nueva lógica se tiene que:

- ✓ A es A : Principio de identidad
- ✓ A no es no- A : Principio de no contradicción

✓ T (que es a la vez A y no-A): Tercero incluido

Para Nicolescu, el pensamiento de Lupasco fue mal interpretado al creerse que la lógica del tercero incluido violaba el principio de no-contradicción. Lupasco no abordó la concepción de niveles de realidad, lo que según Nicolescu incidió en la resistencia a sus postulados.

Si se vincula al análisis del principio del tercero incluido el concepto de niveles de realidad, entonces la cuestión puede ser aclarada.

Obsérvese como Nicolescu (1996) se refiere a la nueva lógica:

Para obtener una imagen clara del sentido del tercero incluido, representemos los tres términos de la nueva lógica -A, no-A y T- y sus dinamismos asociados por un triángulo del que uno de sus vértices se sitúa a un nivel de Realidad y los otros dos vértices en otro nivel de Realidad. Si uno se queda en un solo nivel de Realidad, cualquier manifestación aparece como una lucha entre dos elementos contradictorios (ejemplo: onda A y corpúsculo no-A). El tercer dinamismo, el del estado T, se ejerce en otro nivel de Realidad, donde lo que aparece como desunido (onda o corpúsculo) en realidad está unido (quanton), y lo que aparece contradictorio se percibe como no-contradictorio.

La proyección de T sobre un único y mismo nivel de Realidad produce la apariencia de los pares antagónicos, mutuamente excluyentes (A y no-A). Un único y mismo nivel de Realidad sólo puede engendrar oposiciones antagónicas. Por su propia naturaleza, es auto-destructor si se separa del todo de los demás niveles de Realidad. Un tercer término, digamos T', que está situado sobre el mismo nivel de Realidad que los opuestos A y no-A, no puede conciliarse. La "síntesis" entre A y no-A es más bien una explosión de inmensa energía, como la producida por el encuentro entre la materia y la antimateria. (p.28).

Es notorio que la lógica del tercero incluido respeta el axioma de la no-contradicción. De hecho, este axioma es fundamental para la postulación del tercer término (T). Nicolescu (1996)

expone que la aceptación del principio de no-contradicción está ligada a la necesidad de ampliar las nociones de verdad y falsedad “de manera que las reglas de implicación lógica conciernan no dos términos (A y no-A) sino tres (A, no-A y T), y coexistan en el mismo momento del tiempo” (p. 29).

Mejía (2015) haciendo una interpretación de la filosofía de Claude Bruaire, la que categoriza como una filosofía tercera, se refiere al tercero y expresa que “Sin el tercero, el uno y el dos no podrían sino tener una relación de contradicción (entre positivo y negativo); el uno sería la negación del otro”(p. 181). En este sentido y siguiendo al autor, A y no -A solamente tendrían la posibilidad de ser contradictorios como lo expresa la lógica del tercero excluido. El tercero (T) concilia, media, no anula ni excluye a los otros dos. Así pues “la mediación es mucho más que una relación, es un tercero original que no es la suma de uno y dos, ni su síntesis, es otro que concilia sin anular y que reporta a la unidad original” (Mejía, 2015, p.86).

Finalmente, Nicolescu (1996) manifiesta que la lógica del tercero excluido no resulta útil a la hora de afrontar situaciones, entornos o casos complejos como los propios de las ciencias humanas, en los cuales y según las palabras del autor “actúa como una verdadera lógica de la exclusión”: lo bueno, lo malo, la derecha, la izquierda etcétera. Ante estos casos es la lógica del tercer incluido la que puede adecuarse de mejor manera al estudio de las situaciones complejas.

A la par de la emergencia de los postulados que revelaban la existencia de niveles de realidad y la lógica del tercero incluido, se va erigiendo en el siglo XX el paradigma de la complejidad. Este paradigma encuentra sus cimientos en tres momentos fundamentales:

- ✓ Los avances en la mecánica cuántica
- ✓ La termodinámica de los procesos irreversibles
- ✓ Las teorías especial y general de la relatividad (De Pomposo, 2014).

Las grandes fisuras que dejaron entrever estos momentos fundamentales en el conocimiento y en la forma como se accedía a él, vendrían a cimentar el paradigma de la complejidad. De Pomposo (2014) respecto al nuevo paradigma lo concibe como la apuesta por una lógica que toma la anterior racionalidad, pero que no se satisface con descubrir orden en la naturaleza, sino que se inquieta por las irregularidades del orden, por las rupturas que terminan en el caos; por el ruido. Frente a una visión clásica de la ciencia en la que sujeto y objeto no se relacionan, con la complejidad se apuesta por un “reintroducir al sujeto en el conocimiento, al observador en la realidad; de reconectar, sin fundir, ciencia, arte, filosofía y espiritualidad, así como vida e ideas, ética y estética, ciencia y política, saber y hacer” (Ceixa citado por Reynaga en De Almeida, 2008, p. 10). Esta visión invita además a aceptar lo paradójico, la incertidumbre y lo que no está terminado como propiedades de los fenómenos y al mismo tiempo, del sujeto que observa.

De Almeida (2008) a fin de proporcionar elementos que ayuden a comprender la complejidad, se apoya en los libros de Morin y Le Moigne: “La inteligencia de la complejidad” y “Educar en la era planetaria” de Morin, Ciurana y Motta, los que sintetizan el pensamiento de Morin respecto a la complejidad. Además de las dos obras mencionadas, De Almeida se apoya en algunos fragmentos que muestran ideas de Ilya Prigogine, Henri Atlan entre otros autores.

En el esfuerzo de entregar elementos que hagan entendible aquello de la complejidad, De Almeida (2008) presenta algunos comentarios en relación a esta, los cuales se han pretendido sintetizar a continuación.

Cuando se indica ‘esto es complejo’ se está expresando la dificultad de describir y explicar un objeto que admite numerosas dimensiones y rasgos diversos. De esta acepción se deriva el hecho, necesariamente, de tener que distinguir entre complejidad y complicación, dos expresiones empleadas equivocadamente como sinónimos en muchos casos.

La complicación o mejor dicho, lo complicado, invita a la descomposición de sus partes para poder ser explicado, para llegar a su comprensión (de la parte se deriva el todo). Lo complejo no admite separación de las partes, pues es en la interrelación de ellas, en sus paradójicas relaciones, en el todo, como se llega a tener una visión del fenómeno. Si lo complejo se disgrega, se lleva a la simplificación, es decir intentar entender un fenómeno a través del análisis de una de sus partes.

A manera de ilustración puede decirse que una ecuación matemática reviste complicación en la medida en que deben separarse sus expresiones a fin de poder ser explicada y encontrar una solución. Se busca dividir para comprender. Por el contrario, estudiar el comportamiento humano requiere dar una mirada en conjunto a las diferentes dimensiones que componen aquello de ser humano. Si se pretende por ejemplo separar las dimensiones biológicas de las dimensiones sociales y analizarlas por separado, sin tener en cuenta además las características psicológicas de la persona, se estará llegando a una aproximación inexacta y parcializada del problema.

A diferencia de lo complicado, lo complejo tiene ceñido a sí la incertidumbre. La ausencia de certezas absolutas, la duda que caracteriza a lo complejo obliga a tener que asumir todas las posibilidades (o por lo menos aquellas que estén al alcance del raciocinio) con el objeto de acercarse a la comprensión. De Almeida (2008) manifiesta que entre mayor sea la complejidad mayor será el peso de la incertidumbre.

Ligado a la incertidumbre se encuentra lo imprevisible, aquello que para Valéry (citado por De Almeida, 2008) es la característica más general que puede asociarse a la complejidad. Lo imprevisible se da al aceptar que sobre lo complejo incurren variadas causas las que interactúan entre sí provocando alteraciones lo que no permite vaticinar la propensión de un fenómeno complejo.

Otro de los elementos que se presentan como asociados a la complejidad es el hecho de que ésta es no-determinista, no-lineal y es inestable. La autora toma como referente algunos planteamientos que al respecto hace Prigogine con relación a que es imposible enmarcar en leyes universales e inmutables a los fenómenos complejos, pues como se ha enunciado sobre ellos opera lo imprevisible, la incertidumbre como señales de la inestabilidad, lo que quiebra toda concepción de linealidad.

Fenómenos complejos como un ecosistema, un movimiento social o la educación, no pueden ser sometidos a un tipo de ley específica, ya que de manera permanente están cambiando, tanto internamente como cambia su entorno. Esta situación, sumada al hecho de no poder identificar, conocer y manipular toda la información y su relación, dificulta trazar líneas secuenciales que permitan prever el devenir de estos fenómenos complejos (De Almeida, 2008).

La imposibilidad de conocer el devenir de un fenómeno complejo está determinada por su propiedad de autoorganización, es decir esa capacidad de modificar, ajustar, regenerar internamente su información, creando diferentes formas de organización. Los fenómenos complejos al ser sistemas abiertos intercambian información con el medio del cual dependen. En la medida en que absorban más información adversa más complejos se vuelven, pues integran esta información a su patrón de organización y al proveerle un nuevo significado, logran enfrentar la adversidad ajustando sus patrones de organización.

Lo anterior conduce a expresar que esas continuas modificaciones en la organización de los fenómenos complejos es una muestra de su incompletud (inacabado). De Almeida (2008) plantea que “Es la propiedad de lo inacabado que permite la interacción con otros fenómenos, materias y sistemas” (p. 25), lo cual conduce a determinar que lo complejo es a la vez dependiente y autónomo.

Como se apreció, un fenómeno complejo al interactuar con otros fenómenos y sistemas está demostrando su dependencia del entorno, sin embargo, su organización parte de sí mismo.

La autora intenta ilustrar a través del ejemplo del proceso cognoscitivo. En este proceso el individuo recibe información del entorno “o que emerge de dominios más arcaicos del espíritu humano” (De Almeida, 2008, p. 25) y la procesa en su interior de acuerdo a sus patrones cognitivos lo que le permitirá producir conocimiento. En este sentido el proceso cognoscitivo resulta dependiente y autónomo. Dependiente al necesitar del entorno para construir conocimiento, lo que construye un proceso interno y autónomo.

Continuando la reflexión en torno a lo complejidad, se llega al punto de indicar cómo lo complejo supone el advenimiento de emergencias, las que pueden entenderse como la manera de combinar originalmente elementos que ya existen, generando una nueva manera de ser, ver o interpretar un fenómeno. Las combinaciones “... son portadoras de propiedades nuevas, definidas emergentes, que no preexistían absolutamente en los elementos aislados. La molécula del agua, por ejemplo, es un excelente solvente, lo que no es de forma alguna el hidrógeno y el oxígeno que la componen” (Reeves citado por De Almeida, 2008, p. 26).

Otra característica de lo complejo es que se instala lejos del equilibrio. Esta aseveración se da al tener en cuenta que lo complejo produce cambios, muta. Prigogine (citado por De Almeida, 2008) manifiesta que “viviendo de la inestabilidad, lo complejo produce bifurcaciones, porque admite nuevos acontecimientos; provoca fluctuaciones, una vez que se alimenta de los ‘posibles’ y de las probabilidades, aunque no induce tendencias” (p. 27). Ese mantenerse fluctuando, produciendo bifurcaciones hace que lo complejo se mantenga alejado del equilibrio. El estado de equilibrio sería lo contrario: no cambios en los factores interiores y exteriores; la estabilidad.

Finalmente, se ubica lo complejo en la tensión entre el determinismo y la libertad. Muy a pesar de su inestabilidad e in-predictibilidad los sistemas complejos están sujetos a los determinismos de la naturaleza. De Almeida (2008) expresa como para Henri Atlan esta es una “de las características de los sistemas complejos y en especial de la complejidad humana” (p. 27).

Atlan (citado por De Almeida, 2008) dice que el ser humano al no poder definir “su destino libre de cualquier determinación, está él conectado a condiciones de las cuales no puede escapar, debiendo, en el interior de esas determinaciones, administrar su destino, tomar sus decisiones” (p. 27). Siguiendo al autor, esto significa que, y a pesar del determinismo, el individuo es responsable de cómo lleva a cabo sus decisiones y acciones haciendo uso de la libertad.

Retomando el concepto de la transdisciplinariedad es importante destacar que lo transdisciplinar, en el agitado y mutable escenario mundial actual, obliga a redireccionar el tránsito de lo educativo. El camino seguro a través de los senderos disciplinares ya no lleva a lugares desde donde se posibilite la comprensión del mundo y el ser humano. Estos senderos ya no son suficientes.

Este contexto imposibilita la mirada en conjunto de las problemáticas sociales, y al llevarse a la escuela el modelo disciplinar, eficazmente se continúa truncando a los sujetos el desarrollo de sus capacidades creativa, imaginativa, afectiva, cognitiva, psicomotriz, que les permitan enfrentar sus problemáticas tanto como individuos como miembros de una sociedad que construye imaginarios colectivos.

Lo transdisciplinar en la escuela convoca a redirigir la mirada hacia esos otros niveles de realidad que Heisenberg (citado en Nicolescu, 1996) propuso: el de la Física clásica, el de la física cuántica, la biología y lo psíquico y el nivel de las experiencias religiosas, filosóficas y artísticas,

en los que también se mueve la dinámica escolar y sus sujetos para desanclar la idea de una sola realidad que ha sido transmitida por el sistema imperante a través de la misma escuela.

Bajo esta misma óptica, la escuela desde un enfoque transdisciplinar está llamada a trabajar incansablemente por la búsqueda del tercero incluido, por la mediación entre contrarios en contra de la polarización hegemónica, en la que no existen otras formas de ser distas a “-A” y “no-A”.

Las tensiones que surgen al optar por el camino de la transdisciplinariedad son el resultado del entramado de posibilidades, del tejido de relaciones que brotan de la convulsionada dinámica escolar y que no soportan más los análisis anclados desde los linderos de cada disciplina, desde la objetividad científica, esa que obnubila la complejidad que encierra la vida en sí misma.

Es aquí en donde la transdisciplinariedad invita a la interacción y no a la individualización; es aquí en donde las subjetividades construidas y las emergentes pueden transformarse en pro de los retos que demanda el mundo presente.

La Carrera por la vida: El Currículo

Una reflexión que esté mediada por el tema del currículo, su problemática, sus alcances y su estructuración, finalmente llevará al reconocimiento de su papel central en la forma como se concibe un tipo de educación particular. Pensar lo curricular en un escenario específico es pensar la educación deseada para los sujetos que habitan ahí.

Sin embargo esa reflexión curricular, su sentido y sus intereses, ha generado la dificultad de llegar a acuerdos en cuanto a su definición. En verdad, el primer acuerdo al que se llega es que no hay una definición ampliamente aceptada y que su construcción va ligada a cómo diversos actores asumen la educación, y en qué medida intereses de orden político, social, económico y cultural influyen sobre ella, lo que devela la complejidad que lo encierra.

El análisis del currículo no se puede dar aisladamente. El currículo no se explica por sí solo, su sentido se encuentra al reconocer que este está íntimamente ligado a la complejidad sociocultural de los pueblos y, esencialmente, al entendimiento de él como producto de las políticas educativas de cada país. (Mendo, 2008).

Por otra parte, se asiste a la dificultad de no diferenciar, como lo formula Díaz Barriga (2003), el concepto currículo y el campo curricular o disciplina curricular.

Si bien al intentar definir currículo se llega a la dificultad que genera encontrarse con diferentes acepciones del término, producto de la necesidad de "...dotar al término de un adjetivo que ayude a su conceptualización... por ejemplo: oculto, formal, vivido, procesual" (Díaz Barriga, 2003, p. 3), esto no debe confundirse con el surgimiento de la disciplina curricular, que muy al margen de las dificultades en la definición del concepto currículo, nace como una "expresión de la teoría educativa que caracterizó al siglo XX, que fue elaborada desde las necesidades de la sociedad generadas por la industrialización y retomadas por el sector educativo" (Díaz Barriga, 2003, p. 4). En este orden de ideas, la disciplina curricular emerge como elemento satisfactor a la necesidad de atender las problemáticas de la enseñanza en el marco del sistema escolar (Díaz Barriga, 2003).

Es importante mencionar que el campo curricular surge en el contexto de tendencias claramente marcadas en lo que concierne a reconocer cuáles son las bases sobre las que se sostiene la construcción curricular. Por un lado se encuentra la tendencia vinculada a "los procesos educativos, las experiencias escolares y el desarrollo de cada estudiante" (Díaz Barriga, 2003, p. 5). Esta tendencia, en la que destaca el filósofo John Dewey, concibe una estructura curricular centrada en el alumno en la que el elemento fundamental en el aprendizaje lo constituye la experiencia.

La propuesta de Dewey en cuanto a estructuración curricular no tiene como base la institución, es decir, todo aquello que gravite en torno a los procesos de enseñanza aprendizaje parte de las necesidades del alumno y esto es lo que determina cómo se estructura el currículo.

Contrario a esta visión está la tendencia centrada en las instituciones que fue movilizada por el ingeniero y profesor de administración Franklin Bobbit. En esta propuesta Bobbit analiza el hecho de que para poder contar con una educación que sea acorde a las necesidades de la época, las instituciones educativas tienen la función de definir con claridad una serie de contenidos que cimienten la escogencia de los temas de enseñanza (Díaz Barriga, 2003).

En el marco de esa discusión académica se realizaron esfuerzos por llegar a puntos de convergencia entre las dos tendencias y así lograr conciliarlas, pero en cambio lo que sucedió fue que se privilegió una de las tendencias: aquella centrada en los programas y contenidos desde el orden institucional relegando la cuestión relativa al sujeto educable en la teoría curricular, “...desplazando la problemática de la experiencia que sólo emergerá con fuerza hasta fines de la década de los años sesenta” (Díaz Barriga, 2003, p. 5).

La generalización de la visión curricular centrada en los planes y programas de estudio llegó al punto de internacionalizarse, para esto resultó de vital importancia el aporte de Tyler con sus “Principios básicos del currículo”, con lo que se buscó poner fin a la discusión sobre las tendencias pero que en realidad lo que hizo fue centrar la mirada en la tendencia de tipo institucional (Díaz Barriga, 2003).

Con el advenimiento de esta internacionalización de la disciplina curricular, aquel modelo de educación de tinte humanista enfocado en estimular por todos los medios posibles las potencialidades del ser humano, se verá relegado por una educación que pretende responder a las exigencias del mercado. Sin embargo y a pesar de la mundialización de esta perspectiva curricular,

se empezó a evidenciar una revitalización de la tendencia curricular que apostó por la experiencia del sujeto y que había estado relegada casi por dos décadas. Para Díaz Barriga, con el surgimiento del concepto currículum oculto, acuñado por Phillip W. Jackson hacia finales de los años sesenta, se estaba asistiendo al resurgir de la tendencia curricular de la experiencia.

Para Díaz Barriga (2003) la entrada en escena de este nuevo concepto en el que se ponía de manifiesto el reconocimiento a la interacción escolar, generadora de experiencias y por lo tanto de conocimiento gracias a la articulación de "...una serie de aprendizajes no explícitos en un plan de estudio, que no son intencionados, pero que se muestran altamente eficaces" (p.7), marcará el inicio de un nuevo campo de posibilidades para el trabajo curricular.

Habiendo hecho la claridad entre lo que significa referirse al concepto de currículum y a disciplina curricular, se tratará de ubicar, entre algunas acepciones del concepto currículum, aquella que responda de mejor manera a los intereses de esta investigación.

Se partirá de la definición oficial de currículum según la Ley General de Educación en la República de Colombia.

En la Ley 115 (1994) el currículum se asume como:

...el 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, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (p. 17).

La definición presentada se instala en la tendencia curricular que apuesta por lo institucional, aquella que se mundializó y que provocó las grandes reformas educativas en América

Latina a mediados del siglo XX, caracterizadas por una visión de la educación como dispositivo¹ que debe dar respuesta a los problemas sociales y a la industrialización. En este sentido, lo importante es el cómo la educación sirve al país pasando por encima de los intereses y necesidades de los individuos.

No se debe entender en este aspecto que la educación no deba servir como punta de lanza al desarrollo de una nación o país; lo cierto es que si se cumple aquello de que la educación facilita que los individuos ganen en humanidad, toda la comunidad gana en humanidad y el desarrollo del país (en el contexto de lo humano) se potencia.

En esta reflexión se comparte el hecho de que existan unos puntos comunes y una ruta que muestre el camino de lo que se pretende con la educación del país. Un proyecto de país tiene que estar guiado por unos ideales a los que la educación debe también apuntar. La discusión se presenta cuando ante el discurso de un currículo que fija la mirada en la construcción de la identidad a nivel nacional, regional y local, los criterios y las políticas públicas apunten por la estandarización y cierren la puerta a esa flexibilidad que en la teoría se pregona.

Al revisar uno de los planteamientos de Stenhouse (citado por Posada, 2009) sobre el currículo, éste es entendido como “...una forma de comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo...” (p. 1). Hasta este punto es claro el hecho de que un Estado, por ejemplo el colombiano, establezca unos criterios por los que comunique a todos el proyecto educativo que se persigue. Sin embargo, cuando se analiza otro planteamiento de Stenhouse (citado por Posada, 2009) en el que menciona que el currículo debe permanecer “...abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (p. 1), se notan serias dificultades en el contexto

¹ En el sentido de un elemento dispuesto para llevar a cabo de manera premeditada una tarea determinada.

colombiano a razón de la tendencia a la estandarización de la educación, en pro de responder a las exigencias del mercado global.

Kemmis (1993) respecto a la concepción que Stenhouse expone sobre el currículo, plantea que este actúa como “...un tipo de "puente" entre los principios y la práctica educativos, y en las actividades para relacionar conscientemente ambos” (p.10). En este aspecto el currículo cumple la función de integrar lo que sustenta (principios) lo educativo y cómo eso que sustenta es hecho vivo en la escuela y en aula.

Si la mirada se direcciona a la etimología del término, “curriculum” como carrera o como pista de carreras, representa el piso sobre el que “corre”, sobre el que transita la vida escolar en la que se articula lo teórico de lo educativo y la práctica. Como lo expresa Stenhouse (citado por Kemmis, 1993), ese buscar la relación entre “nuestras ideas y aspiraciones y los intentos por hacerlas operativas” (p. 10). El mismo Kemmis (1993) en sus reflexiones sobre el currículo encuentra una doble problemática: por una parte, las tensiones que se genera entre teoría (los principios de los que habla Stenhouse) y la práctica; por otra, las que se producen entre la escuela y la sociedad.

El currículo pensado como ese “puente” Stenhouseano media la interacción entre los elementos que producen las tensiones.

Puede apreciarse como en Kemmis (1993) lo curricular no solo se remite a aquella relación entre lo que sucede en el mundo de la teoría curricular y la escuela. Para él, tan importante como esto, están las relaciones entre escuela y sociedad. Un elemento importante a resaltar en los planteamientos hechos por Kemmis (1993) es el de entender a las teorías curriculares como teorías sociales, pues estas a decir del autor, emergen de las sociedades y vinculadas al aparato educativo, cumplen un papel decisivo en la continuidad o transformación de una sociedad.

Con los referentes presentados, la acepción de currículo en este trabajo camina en la vía de asumirlo como esa “pista de carreras” que armoniza lo teórico y lo práctico en el marco de las realidades sociales particulares, para que la vida escolar transite significativamente y pueda responder a las emergentes subjetividades y a las nuevas interacciones de los sujetos en los contextos que habitan.

Los planteamientos presentados anteriormente confirman el carácter complejo del currículo en sí mismo y la complejidad que encierra su construcción y puesta en práctica en el escenario escolar.

Asimismo, se considera que es necesario una mirada distinta de la vida escolar, por lo que el aporte transdisciplinar al currículo provocará transformaciones claves en la vida escolar y en la de los sujetos a fin de que puedan transitar en el mundo complejo.

TERRITORIO CUATRO

Dialogicidad compleja



Figura5. Camino en 1930.-Eudora Welty.-The New York Times.

Fuente: Recuperado de <https://misiglo.files.wordpress.com/2009/12/camino-1930-foto-eudora-welty-llc-the-new-york-times.jpg>

El sendero transitado ¿Cómo se ha transitado?

“...Siempre que le era posible buscaba un camino diferente para recorrer.”

Paulo Coelho en: El Alquimista.

El proceso de investigación emprendido ha permitido avanzar, regresar, serpentear, cruzar y girar. Esto no ha sido asumido como demora o retraso en el proceso, por el contrario y paradójicamente, se considera que siempre se ha avanzado, pues cada nuevo rumbo, cada volver, cada alto en el camino para reflexionar sobre el ejercicio, produjo un nuevo aprendizaje y son precisamente esos aprendizajes los que hacen que siempre se esté en la vía del avanzar.

En este sentido, lanzarse al tránsito de nuevos caminos, así como Santiago, el joven pastor protagonista de la obra célebre de Paulo Coelho, es apostar a la búsqueda de lo nuevo; es apostar a desvelar lo que está latente, es finalmente lanzarse a hacer camino.

Este recorrido fue guiado desde la mirada cualitativa, por lo tanto, no hubo pretensión alguna de replicar fenómenos ni de llegar a conclusiones a partir de leyes generales (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

El tránsito se dio en el ambiente natural de una institución educativa y los datos que fueron recogiéndose por la senda a fin de ir extrayendo de ellos la información requerida, pasaron por un proceso inductivo, iterativo y recurrente.

Las reflexiones y posibilidades de acción que se derivan en la obra están circunscritas al universo en el que se desarrolló la investigación y deben leerse con ese referente ya que en él hay presente unas realidades subjetivas particulares.

Para el proceso de recolección de información se tuvo como base tres estrategias:

a) La observación no estructurada. Se buscó acercarse al contexto con la menor cantidad de prejuicios y extraer los datos con la mayor imparcialidad posible.

Sin duda en el investigador estará presente de ante mano una idea general del contexto a observar, así como cierta estructura en aquello que quiere identificar (unidad de análisis). Sin embargo, el hecho de acercarse sin un guion previo hizo más transparente la observación.

b) La revisión documental de tipo bibliográfico y hemerográfico. Apoyó el proceso de reconocimiento de categorías fundantes y emergentes a fin de dar piso teórico al estudio.

c) La entrevista semiestructurada. Seis profesores (de un total de dieciséis) adscritos a las áreas de matemáticas, educación religiosa, ética, agustinología y ciencias sociales, fueron entrevistados en las instalaciones del colegio. Las preguntas giraron en torno al sentir del profesor con lo que hace, las dificultades presentadas en su quehacer, la capacidad de la escuela en reconocer las nuevas subjetividades e interacciones entre los sujetos, la percepción de los educandos respecto a la unidad del conocimiento, la cooperación entre áreas del saber y la familiaridad con el concepto transdisciplinariedad.

d) El grupo de discusión. Se organizaron tres grupos de discusión, dos grupos de cinco y uno de seis profesores. La discusión giró en torno a tres preguntas que indagaban sobre el qué hacer para que los educandos de la institución adquirieran de mejor manera las habilidades para responder al contexto; Cómo hacer que los educandos tengan mayor interés por el trabajo en el aula y cómo fortalecer el proceso de aprendizaje de los educandos.

Cada grupo discutió las preguntas y redactó sus conclusiones las que luego fueron puestas en común en una plenaria.

En esta obra el camino a seguir correspondió al trayecto hologramático. En él se distinguen “cinco territorios de complejización de la ruta: tópicos de indagación, problematización crucial,

fundamentación epistemológica compleja, dialogicidad compleja y organización creadora del conocimiento” (Amador, Arias, Cardona, García & Tobón, 2004, p. 45), territorios sugeridos desde el enfoque abierto, crítico y complejo al que le apuesta la Maestría en Educación desde donde se germinó esta obra de conocimiento.

Al transitar el primer territorio y alrededor de unos intereses de conocimiento que surgen, se van construyendo ideas que al ir las madurando ubican los tópicos de indagación de la obra (Amador et al., 2004), los que estimulan la pesquisa de conceptos, temáticas, enfoques que orientaran el ejercicio investigativo. A partir de aquí, se consolidan los asuntos que se han ubicados como cruciales y se avanza al territorio de la problematización.

La problematización, como parte del territorio dos, se consigue al reconocer, al desvelar una realidad problemática puntual que se quiere abordar. En este punto se construye un pregunta o interrogante radical que al decir de Amador et al. (2004) “cristaliza una posibilidad en la creación” (p. 47). Es decir, con la pregunta radical se busca ir más allá de la simple reproducción; por el contrario, el aporte innovador es el fin buscado. Fin que en verdad no es un fin, sino el punto de partida para continuar la construcción de nuevos conocimientos alrededor de los tópicos ubicados.

El tránsito por este territorio de problematización hace evidente la complejidad de los asuntos indagados y del conocimiento mismo, pues la pregunta crucial conduce a un sinnúmero de posibilidades de tránsito, de relaciones e interacciones entre sujetos, fenómenos y nuevas problemáticas, que finalmente intentan desvelar la naturaleza misma de las dinámicas sociales.

Al llegar al territorio tres en el que se transita en pro de la construcción de la fundación compleja, debe decirse que se camina también en el territorio dos. El trayecto no es lineal, es más bien helicoidal o bucleico por lo que a medida que se avanza en la fundación, la mirada se vuelve y el caminar se lleva paralelamente a la problematización.

Para el caso particular de esta obra, la pregunta crucial evolucionó en la medida en qué se avanzó en la fundación. En un primer lugar se pretendió que desde el aula se posibilitara una resignificación del concepto de sujeto a través de una mirada transdisciplinar, para que con esta resignificación, los sujetos pudieran afrontar de mejor manera las dinámicas de sus contextos. Sin embargo, en la medida en que se avanzó en la conceptualización hubo necesidad de volver a la revisión de los tópicos de indagación y se reconoció que en verdad una resignificación del concepto de sujeto no era lo que se perseguía con este trabajo, además está sería una labor conceptual que implicaría mayor tiempo del asignado en este proyecto. Se descubrió que el interés apuntaba a conocer si en la labor pedagógica de la institución educativa estaban siendo tomadas en cuenta las nuevas subjetividades e interacciones entre los sujetos y si la transdisciplinariedad podía aportar elementos al currículo institucional para que en este marco, los sujetos pudieran afrontar de mejor manera las dinámicas de sus contextos.

A este giro se llegó a partir de la observación y la relación con los sujetos que habitan el contexto estudiado; así pudo consolidarse la pregunta crucial.

Es pues así como la fundación compleja en torno a las categorías transdisciplinariedad y currículo, permitió afinar la problematización crucial, posibilidad dada por lo recurrente del trayecto hologramático.

La dialogicidad compleja como territorio cuatro de esta ruta supone una pausa en el andar, que intenta regresar una vez más la mirada a la senda recorrida a fin de movilizarse desde dentro como sujetos, a partir de la teoría y ponerse de cara con lo exterior, con lo contextual “desde la crítica autorrecursiva y autoretroactiva” (Amador et al., 2004, p., 53). Este ubicarse entre lo textual y lo contextual fue dado en el proceso de recolección y codificación de la información obtenida en el contexto, lo que fue trayendo a la luz nuevas categorías conceptuales que gravitan en la

cotidianidad de la dinámica contextual particular y que se relacionan con una visión general en el imaginario de los sujetos que participan en el escenario educativo escolar.

Un aspecto crucial en este momento del caminar es el colocar sobre la mesa aquello que se recolecta en el contexto por la propia observación y la interacción con los sujetos y que al confrontarlo con lo textual (teoría) puede ser expresado a través de la palabra, del diálogo entre lo teórico y lo práctico. Es eso que Freire (1994) menciona sobre ir al contexto, recurrir al texto y regresar al contexto para afectarlo.

Puntualmente el ejercicio dialógico necesitó en primera instancia de una organización de la información recogida la cual al seleccionarse permitió identificar códigos que condujeron al establecimiento de categorías conceptuales emergentes. Estas categorías se articularon en una red semántica que hizo posible la interpretación de la información. Posteriormente, con esta información se establece el diálogo en correspondencia con el constructo teórico (fundación compleja).

Es en este proceso en el que (y volviendo a lo dicho un poco atrás) después de haber vuelto del contexto (trabajo de campo) se va al texto (la teoría) y se inicia una dialogicidad compleja que nos coloca en relación con el mundo, con ese mundo particular sujeto a ser investigado.

En el territorio cinco, denominado organización creadora del conocimiento, es en donde esas maneras de afectar el contexto cobran vida. El paso por esta comarca hace posible que todo el recorrido, con sus incertidumbres, angustias, luces y oscuridades, catapulte lo que Amador et al. (2004) han aclamado como esa “aventura a la que se apuesta” (p., 53). Aventura presentada en una propuesta puntual de acción que impacte el contexto particular y que es en última una apuesta, un jugársela por esa nueva travesía que se inicia, pero ahora desde la experiencia de expedicionario; del transeúnte fogueado por los cuatro territorios complejos de la ruta de investigación.

La organización creadora en esta obra recoge lo alcanzado en los cuatro territorios anteriores al presentar los frutos de las reflexiones, interpretaciones y análisis dados en el trayecto.

Una forma alternativa de asumir el ejercicio educativo en el colegio, de la mano del currículo y en la que se tienen en cuenta las nuevas subjetividades e interacciones entre los sujetos, mediada por la transdisciplinariedad, es el aporte que la obra ofrece a la comunidad educativa estudiada a fin de que los educandos puedan transitar de mejor manera en el mundo complejo.

El conocimiento aquí brotado se expresa “...en obra, se torna arte” (Amador et al., 2004, p., 54) y al ser creación producto de la imaginación, lo hace original; lo encumbra a la calidad de obra de conocimiento.

La revisión documental permitió recopilar información del PEI institucional en aras de identificar la visión pedagógica sobre la que se funda el currículo del Colegio Agustiniانو Campestre. En este proceso la observación de aula y las entrevistas aportaron también al análisis y reflexión de la información rescatada.

Para lograr señalar a través de sus discursos y prácticas, las percepciones y apropiaciones pedagógicas que guían el quehacer de los docentes del Colegio Agustiniانو Campestre se efectuaron observaciones en el aula a seis profesores, entrevistas a los mismos y un grupo de discusión con la planta de profesores. Las observaciones se llevaron a cabo en tres grupos de la básica primaria, dos de la básica secundaria y uno de la media.

Finalizado el proceso de observación se iniciaron las entrevistas a los seis profesores observados y mientras estas se realizaban, se aprovechó una jornada pedagógica institucional para realizar el grupo de discusión.

Las unidades de análisis que se escogieron para acopiar la información fueron:

PEI del Colegio Agustiniانو Campestre.

Prácticas de aula de los profesores del Colegio Agustiniiano Campestre.

Escudriñando en el PEI del Colegio Agustiniiano Campestre

Este tramo del camino muestra lo que se encontró al escrutar el PEI del Colegio agustiniano Campestre intentando identificar la visión pedagógica sobre la que se funda su currículo y algunas reflexiones en torno a los contrastes que pudieron evidenciarse en la práctica cotidiana.

Lo primero que se dirá es que para el Colegio, el PEI asume otro nombre: Proyecto Educativo de Pastoral Agustiniana (PEPA), sin desconocer los requisitos que la ley exige para su construcción. Esta denominación permite acercarse de entrada a la visión que el colegio tiene del servicio educativo que ofrece.

Si se observa, lo pastoral es el elemento central en el proceso educativo. En este contexto lo pastoral se relaciona con la presencia permanente de pastores (sacerdotes y/o religiosos) y un equipo de profesores que acompaña y aconseja en el ámbito espiritual a la comunidad educativa y que además, vela por que el currículo institucional esté permeado por el evangelio y el pensamiento de San Agustín.

Bajo esta óptica el objetivo del PEPA se orienta a: "...señalar el camino pedagógico del Colegio para que logre el fin fundamental: Formar personas que valoren su vida, desarrollen sus potencialidades y desde su opción por Jesucristo contribuyan a la construcción de una sociedad humana" (Colegio Agustiniiano, 2010, p. 3), es decir, iluminado por el evangelio, el currículo acompaña el caminar de la comunidad educativa a fin de que en su proyección a la comunidad lo haga como constructora de una sociedad más humana.

Al leer con detenimiento la tarea propuesta en el PEPA se deja notar que en su esencia lo que importa por encima de toda otra pretensión es el sujeto, tarea que es complementada con los postulados de la doctrina agustiniana, el humanismo y el modelo pedagógico socio-constructivista.

Como ya se expresó, la pastoral agustiniana está concebida para que traspase el currículo teniendo en su cimiento los valores de la “interioridad, verdad, libertad, amistad y comunidad” (Colegio Agustiniano, 2010, p. 13), aquí el ejercicio pedagógico es pensado desde unos parámetros puntuales:

- ✓ Búsqueda vivencial de Dios
- ✓ Apertura al hombre
- ✓ Pedagogía del amor
- ✓ Inquietud comunitaria
- ✓ Profundo respeto a la persona
- ✓ Ambiente de amistad y cercanía
- ✓ Fomento del diálogo y mutua aceptación
- ✓ Proceso de libertad (liberación)
- ✓ Espíritu de superación
- ✓ Cultivo de los valores
- ✓ Sentido equilibrado de participación
- ✓ Actualización histórica

Con lo anterior, la institución apuesta a que se potencien las condiciones para que el estudiante se transforme en sujeto de su propio desarrollo y, por esta razón, no se satisface “...con transmitir simples conocimientos; intenta desarrollar la capacidad creadora de los estudiantes; proporciona un contenido dinámico, acompañando las necesidades del educando en un mundo,

también dinámico y acepta una pedagogía que hace pasar de la teoría a la práctica” (Colegio Agustiniiano, 2010, p.14-15).

Hasta este punto puede apreciarse que desde el PEPA y a través del currículo, se privilegia la formación del sujeto desde una orientación holística en la que el centro del proceso es el estudiante. Resulta interesante la propuesta por la dialogicidad a la que se invita y cómo ella está llamada a acompañar los procesos de trabajo colaborativo y en general, todo el camino del proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento.

Para cerrar este primer apartado se dirá que la postura asumida por la institución (desde el texto) concerniente a acompañar las necesidades de los estudiantes a través de contenidos dinámicos para que puedan responder al mundo dinámico en el que habitan, está en la misma dirección que expresa la finalidad de esta obra de conocimiento.

En este segundo bloque de análisis del PEPA se hace referencia a la posición pedagógica definida por el colegio desde el currículo, la cual se ubica en el enfoque pedagógico socioconstructivista o constructivismo social con elementos del pensamiento de San Agustín.

En una mirada rápida a la teoría, se halla que el socio-constructivismo pensado por Vygotsky parte del entendido de que el ser humano es un ser social y que esta condición lleva a que todo aprendizaje que se forme, no solo sea el producto de sus constructos individuales (procesos cognitivos y reflexivos) si no que en este proceso influye el medio en el que habita y las interacciones con los otros sujetos (Páez, 2009). Es en este sentido que Vielma y Salas (2000) citando a Westsch and Tubiste indican que los procesos mentales de un sujeto tienen que ser entendidos con la mirada puesta en los procesos sociales y culturales en los que este se desenvuelve. Según este postulado puede deducirse que todo aquello que incorpora el sujeto viene a ser “reflejo de lo que pasa en la interacción social, en una sociedad determinada y una época histórica” (Páez,

2009, p. 4). Se habla de reflejo pues lo que el sujeto interioriza no es una copia de la realidad si no una nueva construcción que el individuo hace: pasar del mundo exterior al mundo interior (Páez, 2009).

En su puesta en práctica, el socio-constructivismo subraya que el niño requiere de la orientación/guía/acompañamiento del adulto para que aprenda a organizar sus procesos cognitivos. En la escuela, en la interacción del niño con los otros, es el profesor quien hace las veces de acompañante del proceso de “interiorización que el niño puede hacer o conocer en un principio sólo gracias a las indicaciones y directrices externas (regulación interpsicológica), para luego transformarse progresivamente en algo que pueda conocer por sí mismo, sin necesidad de ayuda (regulación intrapsicológica)” (Vielma y Salas, 2000, p. 32).

Volviendo la mirada al PEPA institucional, al currículo y al Manual de convivencia, el colegio expresa cómo enseña desde este enfoque, planteándolo en los siguientes términos:

¿Cómo enseñamos desde el enfoque socioconstructivista?

Creando situaciones problema, relacionadas con el conocimiento específico, de esta manera el estudiante asocia lo aprendido a la vida cotidiana, consiguiendo un aprendizaje verdaderamente significativo.

Proporcionando espacios de trabajo en equipo colaborativo.

Creando ambientes de aprendizaje contextualizado.

Desarrollando planes y programas que incluyan la interacción social.

Desarrollando procesos que permitan pensar. (Reflexionar)” (Colegio Agustiniiano, 2014 a, p. 20).

De igual manera el colegio determina que desde el enfoque socioconstructivista se enseña para:

...desarrollar en nuestros educandos competencias espirituales, comunicativas, motrices, afectivas y cognitivas que les permita ser personas competitivas en un mundo globalizado.

...potenciar el desarrollo de habilidades, permitiéndole ser creativo, disciplinado y dado al trabajo para los demás.

... que aprenda a dar solución a situaciones problemas y sacarles provecho, sin dañar a las personas que le rodean.

... que use de manera asertiva todas las herramientas psicológicas, tecnológicas y materiales que tenga a su alrededor” (Colegio Agustiniiano, 2014 a, p. 20).

Hasta este punto en la revisión del PEPA no se evidencia un fundamento conceptual del socio-constructivismo, en cambio sí es posible apreciar una lista de acciones y comentarios relacionados al enfoque y lo pastoral unidos a aspectos del pensamiento de San Agustín.

La falta de soporte conceptual respecto al enfoque pedagógico hace que al abordar el tema con la comunidad educativa, en especial con los docentes y directivos docentes, se presenten imprecisiones, desconocimiento y confusión respecto a la esencia del socio-constructivismo.

Es común pues ver que el conocimiento del enfoque se limita en algunos casos, a enlistar los elementos presentados desde el PEPA sin que medie una reflexión de cómo opera dentro del enfoque y en la práctica de aula este elemento.

Lo expresado pudo evidenciarse por ejemplo en una de las observaciones de aula hechas a una profesora en su clase de matemáticas en el grado quinto. Si se sigue lo expresado en el PEPA con relación a la posibilidad que da el enfoque pedagógico para crear situaciones problema en el aula, de tal manera que los educandos aprendan a dar solución a las mismas, la observación de aula debiera de alguna manera dar cuenta de esto.

La profesora estaba trabajando en la clase con igualdades y desigualdades aritméticas. Esta era la cuarta clase y el grupo había apuntado en sus cuadernos unas bases teóricas y una serie de ejemplos referentes al tema. La clase inició preguntado a los chicos sobre aquello de lo que se había trabajado en la clase anterior, a lo que algunos respondieron: “los dos ejercicios”. Acto seguido la profesora recordó que se habían desarrollado dos ecuaciones y que era muy importante que ellos tuvieran claro cómo debían resolverlas porque este era un tema que se evaluaba en las Pruebas Saber.

Dicho lo anterior, escribió una ecuación en el tablero y pidió a una estudiante que pasara a resolverla. La niña pasó y desarrolló la primera parte de la ecuación con ayuda de la profesora mientras algunos compañeritos levantaban la mano para pasar al tablero. Llamó la atención en esta observación la disposición que tenían los niños en general para esta clase de matemáticas, cuando es sabido de la “mala fama” que tiene en las instituciones educativas esta asignatura.

Luego de pasar unos cuatro niños, la profesora escribió en el tablero cinco ecuaciones que traía preparadas en su cuaderno de planeación de clase y pidió que cada niño las resolviera en su cuaderno. Lo que siguió del desarrollo de la clase fue encontrar niños tratando de resolver el ejercicio propuesto y preguntando de manera permanente a la profesora, otros por el contrario estaban un tanto distraídos e inquietos pues seguidamente vendría el descanso, además habían transcurrido treinta y seis minutos de clase tiempo en el que normalmente la atención de los niños no es tan centrada como al inicio de la misma.

Antes de sonar el timbre para el descanso, la profesora indicó a los estudiantes que deberían terminar las ecuaciones en casa para ser revisadas en la próxima clase.

El ejemplo anterior muestra como la profesora ante la posibilidad de transformar el eje temático en eje problemático, aprovechando de paso la aceptación que ella tiene entre los niños del

curso por la manera en que se relaciona con ellos, decide quedarse en lo temático y tradicional. En este caso se pudo revisar el cuaderno de un estudiante para observar cómo inició el tema y no se evidenció el planteamiento de un problema en los términos que el PEPA lo expone.

Al revisar los estándares propuestos desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2003) para matemáticas en el caso del tema que estaba abordando la profesora en el grado quinto, se lee que el estudiante construirá “igualdades y desigualdades numéricas como representación de relaciones entre distintos datos desde situaciones de su propia vida” (p. 38), lo que hace necesario un abordaje problemático del asunto.

Ya se ha mencionado la manera en que el PEPA institucional desde el currículo aboga, a partir de lo que concibe como característica del modelo pedagógico socio-constructivista, por llevar el proceso de aprendizaje desde situaciones problema a fin de que los educandos lleguen a dar solución a las mismas. Es decir, por medio del análisis, reflexión, valoración e interacción con una o varias situaciones del contexto, se llega a la comprensión del problema, pues el sujeto hace una nueva construcción del saber en su interior.

Al dialogar con la profesora en la entrevista respecto a cómo la escuela está enfrentando el hecho de que para los educandos no es significativo lo que se trabaja en el aula, ella en una de sus respuestas expresa que se tiene “un currículo del siglo XX para jóvenes del siglo XXI, porque...hay pocos cambios que se han hecho... y todo lo que tiene que ajustarse cuando los ciclos de los jóvenes empiezan pues a cambiar” (SD2², comunicación personal, 14 de mayo de 2015). Es claro que una cosa es lo que se dice y otra lo que se hace (por lo menos en este caso), pues en el aula se observó el desarrollo de una clase bien planeada pero bajo un modelo tradicional que no estaba

² La codificación empleada para identificar a los profesores entrevistadas corresponde a SD (Sujeto Docente) y el número es una manera de diferenciarlos y establece el orden en que fueron entrevistados

respondiendo a eso que la profesora expresó, en otras palabras, de responder a los cambios que presentan los niños y jóvenes de hoy.

El ejemplo presentado muestra una disparidad entre teoría y práctica en el ejercicio pedagógico de la profesora, pero de manera aventurada podría manifestarse que la disparidad puede entenderse al observar las disparidades que el PEPA contiene respecto al enfoque pedagógico.

Para colocarlo en términos claros, se encontró por ejemplo que en el PEPA se habla de crear “situaciones problema, relacionadas con el conocimiento específico, de esta manera el estudiante asocia lo aprendido a la vida cotidiana, consiguiendo un aprendizaje verdaderamente significativo” (Colegio Agustiniiano, 2014 a, p. 20). De entrada se tiene que decir que una situación problema que asocie lo aprendido en la vida cotidiana, lo que le da un tinte de complejidad al asunto, no puede generar aprendizajes significativos si al decir del PEPA, se asume desde el conocimiento específico (de un área o disciplina).

Hay una prevalencia intrínseca de lo disciplinar que riñe con el concepto de aprendizaje por problemas³ y que apunta a la unanimidad de pensamiento lo que se hace patente cuando se lee que “para ello se planea las áreas y asignaturas pensando en conceptos básicos y sus competencias para proyectar un discurso común” (Colegio Agustiniiano, 2010, p. 113), en lugar de un trabajo por la construcción del conocimiento no fragmentado en el que la voz de las disciplinas aportan desde sus discursos al encuentro con el conocimiento único.

³ Si bien en el PEPA no se hace alusión directa ni se teoriza sobre el concepto de Aprendizaje Basado en Problemas, al indicar que se privilegia la problematización de situaciones como medio para acceder al aprendizaje, está intentando caminar en ese terreno.

Es natural que si se evidencian ciertas contradicciones en la forma en que desde el PEPA se presenta el enfoque pedagógico, la profesora replique esto en el aula desdibujando lo que en sí se pretende desde la teoría.

En el ejercicio de aula observado lo que se evidencia es un privilegio por lo cognitivo que no avanza a la aplicación de “los conocimientos a situaciones reales concretas de la vida, utilizando la creatividad, la invención, la innovación, su experiencia y la investigación” (Colegio Agustiniiano, 2010, p. 113), con esto lo que se logra es que la ausencia de esa proyección hacia la aplicación de los conocimientos no genere los aprendizajes significativos en los educandos, pues todo el esfuerzo se concentra en un trabajo por lo intelectual, por lo teórico, desarticulado del contexto en el que finalmente debe validarse ese conocimiento.

Otra situación que termina por hacer más disonante la lectura del PEPA y su coherencia es la que tiene que ver con la prueba estatal Saber 11 y su articulación con el enfoque pedagógico.

En el afán bienintencionado porque el PEPA recoja la mayor parte de los criterios legales y de la comunidad religiosa en los que se mueve el colegio, se han insertado sin mucho análisis unos discursos que terminan por hacer un “revoltijo” de cosas en el modo como se piensa el enfoque pedagógico. Por ejemplo, en el afán de incrementar el puntaje en la prueba saber 11 y así lograr un mejor posicionamiento respecto a otras instituciones privadas del municipio, se decidió reformar el plan de estudios argumentando que:

Por la necesidad de profundizar y mejorar en los niveles conceptuales en las pruebas de ICFES de los núcleos comunes de química y física, el Consejo Académico estableció como asignatura química y física en el área de ciencias naturales y medio ambiente en los grados 6° a 9°, y como área de química y de física en los grados 10^a y 11°, y como área de ciencias naturales en los grados 10° y 11°.

Por la necesidad de profundizar y afianzar los componentes y competencias del área de filosofía el comité académico estableció como área obligatoria en los grados 8° y 9°.

Por la necesidad de profundizar los componentes y competencias del área de sociales se estableció como área obligatoria en los grados 10° y 11° (Colegio Agustiniiano, 2010, p. 127).

A simple vista pudiera pensarse que no hay nada de inapropiado en establecer nuevas asignaturas en los grados que no las tenían a fin de poder obtener mejores resultados. El problema lo constituyó el hecho de definir⁴ desde la coordinación académica que el ejercicio pedagógico giraría en torno a la preparación de la prueba estatal. Según esto, todas las asignaturas desde los comités de área, tendrían que enfocar sus análisis en estudiar los ámbitos, componentes y temas que se evalúan año tras año en la prueba Saber 11 y además, estudiar la estructura en general de la evaluación.

¿A qué condujo todo esto?, a un cambio en la forma en que los profesores se acercaban al aula. Ahora era común observar profesores llevando cuadernillos con ejercicios actualizados de la prueba saber 11 al aula de clase, evaluaciones en el aula bajo el esquema de la prueba y selección de ejes temáticos según lo fuera mostrando la prueba. El punto culmen de este ejercicio llegó cuando dese la rectoría institucional se indicó a todos los profesores que debían presentar un simulacro de la prueba saber; simulacro aplicado por una empresa externa y en el que cada profesor solo desarrollaría las preguntas de su área disciplinar. El argumento central se basó en que si los profesores iban a trabajar con preguntas tipo Saber 11, estos tenían que conocer la prueba. A parte

⁴ Este aspecto no está incluido en el PEPA y no se cuenta con un documento soporte al que se pudiera acceder. Las directrices al respecto se hicieron en reuniones generales de profesores a las que pude asistir como directivo docente en el cargo de coordinador para la convivencia escolar.

de esto se pretendió conocer que tan bien preparados estaban los profesores, de acuerdo al puntaje obtenido en el simulacro.

A partir de esto, los discursos derivados desde lo académico mezclan aspectos del enfoque socio-constructivista con el modelo basado en evidencias que de manera fundamental se centra en la evaluación, convirtiéndola en un fin en sí misma, lo que rompe con los postulados establecidos en el PEPA respecto al socio-constructivismo, en el que la evaluación no es un fin sino un medio para llegar a la construcción del conocimiento. Se lee en el PEPA en relación a la evaluación que esta es “concebida como un sistema de seguimiento de los procesos madurativos, tanto a nivel cognitivo, social y afectivo,... se realiza en forma continua, integral, cualitativa y cuantitativa” (Colegio Agustiniano, 2014 a, p. 31).

No se puede perder de vista que la pastoral aparece en el PEPA como un elemento que como se expresó, permea el currículo, pero que en la práctica se estrella con la realidad de aún no saber exactamente como traspasar ese currículo, a lo que se suma el hecho de que el trabajo de formación se circunscribe a unos cuantos actores educativos.

En este ambiente, la preocupación que surgió en algunos profesores se dio con respecto al lugar en el que quedaba relegada la formación de la persona en la institución, cuando ahora lo que se avistaba era un trabajo encaminado a que los estudiantes aprendieran a resolver preguntas y no hacia una formación integral.

En entrevista realizada a una profesora del área de educación religiosa y moral se deja ver esta preocupación. La profesora expresa que:

Cuando a ti te piden resultados y esos resultados no te tienen que ver con qué cambios significativos has logrado en una persona, te están pidiendo resultados más que todo a nivel cognitivo. Porque ¿cómo miden la calidad de un colegio aquí en Colombia?, a través de las

pruebas de ICFES, en ningún momento, así nos estén hablando de las competencias ciudadanas, no hay como un mecanismo que mida de qué manera tú estás logrando transformar o ponerte a analizar la situación que están viviendo los jóvenes. Un colegio es bueno o malo, se cierra o recibe más gente si sale en la revista Diners, si sale en las grandes encuestas. Entonces hasta qué punto hay una ambivalencia ahí entre lo que el ministerio pide y lo que en verdad requiere nuestra sociedad. (SD3, comunicación personal, 20 de mayo de 2015).

En el reclamo de la profesora finalmente se hace evidente la preocupación por el choque que se está dando en la institución entre las finalidades que se expresan en su PEPA, las incongruencias que el mismo presenta y las decisiones académicas que se han tomado al margen de él.

Quizá uno de los efectos de esta situación pueda apreciarse en el hecho de que algunos profesores han optado, siguiendo directrices institucionales, por pensar el proceso educativo en la institución como un preparar exclusivamente para el mercado y la competencia, algo para lo que el primer paso que se debe dar es que el colegio le garantice al estudiante (y de paso a él mismo como institución) excelentes resultados en la prueba Saber 11, para lo cual se debe encaminar todo el trabajo académico institucional. Escúchese bien, académico, lo que termina echando por la borda los fines que el PEPA promulga respecto al para qué se trabaja con el enfoque pedagógico socio-constructivismo.

Los comentarios de un profesor de matemáticas en la entrevista respecto al para qué se debe formar en Colombia, dejan ver la prioridad del discurso en pro del trabajo escolar en la búsqueda de que los estudiantes se inserten de mejor manera en el mercado laboral, por extensión, este discurso se hace vivo en la institución educativa.

En palabras del profesor, "...Colombia comparado con países como Chile, Uruguay, estamos retrasados diez años y que ellos pensaron en qué era lo que el país necesitaba, que sus jóvenes se formaran para así ser productivamente competentes" (SD1, comunicación personal, 14 de mayo de 2015).

Si se vuelve la mirada atrás, hacia el fundamento pedagógico sobre el que se construye el PEPA institucional del que brota el currículo, es claro identificar que en su condición de campo de actuación de la formación, el currículo no es transitado. Al decir que no es transitado se intenta expresar que este no sirve de camino a lo que el PEPA ha proyectado desde su concepción de lo pedagógico para el colegio, sobre todo si se recuerda que (solo por tomar un ejemplo) en uno de los apartados ya citados se destacó que el currículo no tiene en su cometido quedarse en el transferir conocimientos, aunque se reconoce que el conocimiento se transfiere, también es consciente de que la capacidad creadora debe potenciarse en los estudiantes para acceder a ese conocimiento de mejor manera y posibilitar el acercamiento a nuevas formas de pensar.

Por esta senda (currículo) debería caminar la formación, senda que en este trabajo tiene el sentido de una "pista de carreras" que armoniza lo teórico y lo práctico con elementos de la transdisciplinariedad, en el marco de las realidades sociales particulares, para que la vida escolar transite significativamente y pueda responder a las emergentes subjetividades y a las nuevas interacciones de los sujetos.

Como cierre de este apartado se agrega que es muy difícil lograr una armonía entre la teoría y la práctica cuando lo teórico resulta no suficiente, confuso y contradictorio respecto a la visión que de lo pedagógico tiene la institución. Si bien las prácticas de aula son direccionadas *in situ* por cada profesor, estas tienen que responder a una visión de conjunto, a un estilo curricular y pedagógico al que la institución le ha apostado. Cuando esto no se logra compaginar, cada aula y

cada clase constituyen en tanto a la forma cómo se pretende construir el conocimiento, en una isla dentro del gran océano escolar.

Dialogando con los profesores: Percepciones y apropiaciones pedagógicas que guían el quehacer de los docentes del Colegio Agustiniiano Campestre

El tránsito por esta parte de la senda pretende señalar, como lo expresa el título, las percepciones y apropiaciones pedagógicas que guían el quehacer de los profesores de la institución educativa, haciendo un contraste entre lo que se observó en el aula, las conclusiones del grupo de discusión y la información recogida en las entrevistas.

Por efectos metodológicos en el análisis y discusión de la información recogida se usará como punto de partida lo rescatado en los diálogos personales con los profesores entrevistados y a partir de allí, la reflexión involucrará aspectos de la observación de aula y el grupo de discusión.

Se lograron establecer convergencias en los discursos de los profesores, las que al ser codificadas y agrupadas posibilitaron la emergencia de tres categorías: Formación integral, integración disciplinar y proceso de aprendizaje. El análisis, la discusión y la reflexión giran en torno a estas categorías y a las fundantes de esta obra.

Antes de emprender la discusión y reflexión se quiere dar a conocer al lector la manera en la que se asumen en esta obra los términos emergentes subjetividades y nuevas interacciones entre los sujetos, ya que en la información recogida en las entrevistas y el grupo de discusión se hace de manera implícita referencia a ellos.

Si bien estas categorías no constituyen el eje sobre el que se mueve la obra, sí son importantes al momento de justificar el para qué proponer a las prácticas pedagógicas del Colegio Agustiniiano Campestre desde la transdisciplinariedad, conexiones que favorezcan en los

educandos el acercamiento, deconstrucción, reconstrucción y construcción de un conocimiento más significativo, que finalmente les permita transitar en el mundo complejo.

En este sentido, y en primer lugar se dirá que el significado que se le da a subjetividad en esta obra no se enmarca desde la visión de la psicología clásica que hacía alusión a todo lo que le ocurre al sujeto en su interior. En palabras de Urreitzeta (2009) “lo que siente, lo que piensa, lo que vive y experiencia internamente” (p. 418).

Entendida así la subjetividad, es factible inferir que esta constituye un fenómeno de clara individualidad en el que su construcción se da “en el diálogo consigo mismo” Urreitzeta (2009, p. 418), lo que significa que no hay una influencia en el sujeto de lo exterior, convirtiéndose el contexto en un no condicionante de la subjetividad del individuo.

En contraposición a esto, en esta obra la subjetividad se asume bajo los razonamientos que primero Vigotski y luego Bajtin propusieron sobre una subjetividad construida desde fuera (Bajtin, citado por Urreitzeta, 2009) y el avance hacia la interpretación que hace González (2002) de una subjetividad comprendida como un sistema complejo que no depende en única manera de la

...experiencia asociada únicamente a las experiencias actuales de un sujeto o de una instancia social, sino que forma parte de un entramado histórico cultural que revela la forma en la que una experiencia adquiere sentido y significación dentro de la constitución subjetiva de la historia del agente de significación, el cual puede ser tanto social como individual (p. 430).

A la luz de este entendido, la subjetividad se va rehaciendo en la cultura, en contraste con la idea de que esta es un fenómeno que se mantiene invariable en el individuo a pesar de los cambios en las dinámicas culturales provocadas por los propios sujetos. Es así como en estas sucintas consideraciones, el postulado de emergentes subjetividades a las que se hace referencia en este trabajo encuentra su justificación.

La emergencia de nuevas subjetividades como resultado de la mutabilidad e interacción social y cultural incorpora, desde los planteamientos de Bolstanki & Chiapello (citado en Piracón & Palma, 2010) tres procesos que definen a la sociedad contemporánea:

El auge del sistema capitalista como marco de referencia para la construcción de sujetos; el desarrollo de los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías; y la deslegitimación y crisis de las instituciones tradicionales que fueron la base del sujeto del proyecto moderno (Estado, Escuela, Familia) (Piracón & Palma, 2010, p.136).

Los procesos mencionados están inscritos en el marco de la globalización, por lo que la sociedad colombiana y en ella la comunidad educativa en la que se desarrolla el estudio, no se excluyen de su influencia. Las nuevas subjetividades en niños y adolescentes están siendo construidas no desde los hitos sociales y culturales tradicionales, que se mantuvieron casi invariables por décadas, sino desde la lógica del capitalismo que ha elevado ahora a los niños y adolescentes a la calidad de consumidores (Piracón & Palma, 2010), lo que supone la asunción de nuevos roles para estos. De la mano del capitalismo germinaron a una escandalosa velocidad, las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y se produjo una mayor masificación de los medios de comunicación, instrumentos por medio de los cuales se globalizó un tipo de cultura que como si fuera poco, terminó por desvelar en la cara de la niñez, de manera abrupta y sin el menor atisbo de responsabilidad social, los interrogantes sobre la sexualidad, el amor y la muerte.

El modo de ser de la sociedad local-natal se va perdiendo y en su lugar, el capitalismo siembra el nuevo modo de ser, sentir, percibir, interpretar y en últimas, vivir.

Los efectos de esta dramática situación se dejan ver en lo que (Piracón & Palma, 2010) han mencionado como la deslegitimación y crisis del Estado, la Escuela y la Familia.

Por lo tanto la idea de sujeto construido desde la modernidad se desborona. El imperio de la razón y las certidumbres se va desplazando y en su lugar se instala la incertidumbre por lo que vendrá. Ese sujeto centrado, controlador de la naturaleza y hasta de la historia, gira al camino de la decepción, incredulidad y desinterés por aquello que lo afecta y que otrora era su seguridad.

Estas nuevas formas de representación del mundo, junto al desarrollo de las TIC y el mayor acceso a medios de comunicación masiva, sugieren un nuevo tipo de interacción entre los sujetos.

Nadie discute que los modos en los que hoy se está dando la interacción social distan en mucho de las formas dadas tres décadas atrás. Hoy, los sujetos interactúan dentro de nuevos límites que no son exclusivamente geográficos, habitan nuevos territorios mediáticos, se comunican en un mismo momento con otros que no necesariamente están en el mismo lugar. En este punto se destaca la relevancia que ha adquirido el tema de la velocidad. Álvarez y Botero (2015) al respecto refieren que “asistimos a un tiempo donde la velocidad es lo que garantiza la supervivencia” (p. 133), pues en esto que algunos autores han llamado la era de la información, poder acceder a ella de manera adecuada y en el menor tiempo, coloca al sujeto en ventaja sobre los demás. Esta situación implica por un lado un problema en la calidad de la información y por ende de la comunicación, al privilegiarse el tiempo en lugar de la profundidad, por el otro, gracias lo efímero de las relaciones, se ofrece a los individuos el premio de no tener que preocuparse por pensar y expresar, pues todo ya está pensado y dicho, así, se invita a los sujetos a inscribirse en la dinámica del espectáculo, del show, de la moda, aquello que Bauman identifica como lo líquido, dejando en el sujeto una desprotección que hace que este en su cotidianidad entre “...en franca lucha con lo que tratan de decirle en la escuela y en la iglesia. Absorto en la abundancia de referentes, el sujeto contemporáneo empieza por reconocerse en las identidades que le proponen los medios masivos” (Álvarez y Botero, 2015, p. 136).

Esta situación invita a un reflexionar sobre las formas en las que se siguen estableciendo los puentes comunicacionales en las sociedades de hoy, lo que para el caso particular de esta obra atañe a la escuela.

Si se piensa en sujetos que están en su proceso inicial de formación, en los que se hacen evidentes nuevas subjetividades y entre los que además se generan nuevas interacciones en los nuevos espacios creados por las TIC y los mass media, resulta preponderante trabajar por consolidar una escuela capaz de responder a los nuevos retos que se presentan, que se libere de las antiguas formas en las que se interactuaba con los sujetos y que sea abierta a una nueva forma de asumirlos.

Con los matices hechos en los párrafos anteriores se pasará a la discusión y reflexión propuesta al inicio de este capítulo.

Uno de los elementos interesantes que se hallaron y que vale la pena destacar es el que tiene que ver con que en general se percibe en el discurso de los profesores y en su práctica, deseos de hacer las cosas bien. Es decir, a diferencia de otras instituciones en donde se ha podido compartir con profesores como compañeros de labor, en la institución educativa los profesores se esmeran porque su trabajo salga de la mejor manera posible. Esto se nota en las entrevistas, la observación de aula y el grupo de discusión.

Sin embargo, no solo basta con querer hacer las cosas. Existen factores personales y extremos que limitan y diezman las posibilidades de avanzar en la construcción de unas mejores e indicadas prácticas de aula. Por ejemplo, dentro de los factores personales que están influenciados por los externos, una limitante es la no actualización profesional que en muchos aspectos pasa por una pérdida de interés en continuar la formación como maestro.

Al llegar por medio de una pregunta en una de las entrevistas al tema de la de actualización docente, argumentaba un profesor de la básica primaria con más de 20 años de experiencia docente que “...es que la verdad viejo, eh...uno se mete en este cuento y pues, con esto de que cada vez más...eh... esta vaina [la educación] se pone muy dura. Mucho papel, mucha cosa y la verdad uno se va desinteresando” (SD5 comunicación personal, 4 de junio de 2015).

Un factor externo como lo es la desafortunada burocratización de la educación que coloca por encima de lo formativo lo administrativo, sirve como excusa (sin decir que no tenga peso) a una situación personal de falta de interés. A esto se suma el factor económico que se convierte en un elemento definitivo en algunos casos o por lo menos en este. No tanto por la inversión que se deba hacer, sino por la retribución de esa inversión traducida en un aumento salarial. “Para que se pone uno a estudiar si aquí prefieren sacarlo a uno para no pagarle lo que se merece. No ve lo que pasó con el profesor (...) por ser doctor: le dijeron que estaba sobre calificado” (SD5 comunicación personal, 4 de junio de 2015).

El comentario hace referencia a un momento de la institución cuando se decidió fusionar las dos sedes y se debía escoger los profesores que continuarían en el colegio. El rector de ese momento reunió a los profesores por grupos (los del sector oficial que laboraban en el colegio y los no oficiales que solamente estaban laborando en la institución) y públicamente le expresó a cada uno las razones por las que se iría o se quedaría en el colegio. Efectivamente una de las razones que dio a un profesor con nivel de doctorado era que él estaba muy calificado y el colegio no podía seguirle pagando lo que él estaba percibiendo.

Esta situación dejó una sensación en el profesorado de desilusión y desinterés respecto a la cualificación profesional.

Si bien la remuneración económica no debe ser la única motivación para tomar la decisión de continuar cualificándose, esta si juega un papel importante a la hora de resolver inscribirse en un programa de posgrado o diplomado, ya que existe la aspiración personal y profesional de promoverse no solo en lo concierne al ser sino también en lo económico.

Otro de los factores personales que limitan la oportunidad de construir prácticas pedagógicas relevantes en la institución se encuentra en el caso de profesores con escasa formación pedagógica a raíz de su formación profesional en otras áreas del saber, estos llegaron a la educación por diversas situaciones distintas a las de haber soñado en ser profesores. Para ellos la experiencia de años en las aulas y lo recibido en jornadas pedagógicas institucionales constituyen su formación pedagógica.

Sin embargo se reitera una vez más que lo que se pudo percibir por sobre estas dificultades, fue un querer hacer las cosas de la mejor manera, lo que ya es un aspecto notable, aunque no una garantía a tener en cuenta, al momento de proponer otras formas de trabajo en el aula.

Ahora bien, también se encontraron posiciones que reconocen esa necesidad de capacitarse en pro de un mejor desempeño como profesional de la educación.

...debemos capacitarnos los docentes para saber cuáles son las bondades, para poder de manera armónica ir incluyendo las herramientas TIC y sobre todo, que el estudiante se vuelva a entusiasmar con las prácticas educativas porque es que está siendo muy apático a ello. (SD1 comunicación personal, 14 de mayo de 2015).

El profesor reconoce que se percibe una apatía en los estudiantes y lo atribuye en uno de los casos a la insuficiente o nula capacitación del profesorado en el tema de las TIC. Se puede leer que para el profesor, es fundamental una nueva forma de acercamiento a los estudiantes.

Al observar una de las clases del profesor se pudo notar que este trata de involucrar de la mejor manera herramientas TIC en el desarrollo de sus clases. La clase observada corresponde a uno de los cursos de grado undécimo, se estaba trabajando con circuitos eléctricos y los estudiantes estaban grabando con sus celulares, las explicaciones de sus compañeros a conceptos que permitían el funcionamiento de los circuitos. La idea era subir los videos al canal de youtube del profesor y que esto sirviera como insumo a otros estudiantes que tuvieran dudas sobre el tema.

Se notó participación de la mayor parte de los estudiantes del curso y el profesor intervino en algunos casos para ampliar o precisar algún concepto.

Otra profesora manifestó al respecto de la formación, que se requiere de “docentes capacitados con relación a la formación integral de una persona, de un ser humano, que puedan hacer de ellos no solamente buenos en determinadas competencias básicas sino también con relación al ser humano” (SD6 comunicación personal, 4 de junio de 2015).

La profesora resaltó el concepto formación integral que apareció como coincidente en las seis entrevistas realizadas. Esta coincidencia se hace obvia al relacionarla con el discurso que desde el PEPA se proyecta a toda la comunidad educativa en cuanto se pretende la formación de un sujeto desde competencias espirituales, cognitivas, comunicativas y afectivas, para lo cual es usual escuchar el término formación integral. De igual manera, si se pretende un abordaje curricular desde la transdisciplinariedad, el entender al ser humano bajo la idea de un ser con múltiples competencias (como lo expresa el PEPA), transita en la vía de entenderlo como un ser multidimensional que se moviliza en distintos niveles de realidad (Nicolescu, 1996).

La profesora aboga por una capacitación docente específica en formación integral que no se centre de manera exclusiva, según lo que se puede leer entre líneas, en lo cognitivo y que ante todo se preocupe por la persona humana. En este aspecto hay que decir que la institución cuenta

con una fortaleza: el tinte pastoral que la impregna, el que a pesar de no haber logrado aún permear el currículo tal cual se pretende, si hace esfuerzos por que el proceso educativo no olvide al ser humano. Este cometido es desdibujado como ya se mencionó, por inconsistencias desde lo académico, al cruzar sin reflexión alguna el modelo pedagógico con prácticas pedagógicas que resultan contrarias a la filosofía del PEPA y aquello planteado por el socio-constructivismo.

Tal como sucede con muchas palabras que se hacen moda en el lenguaje educativo, el término formación integral se ha convertido en cliché y su uso en exceso e inapropiado ha hecho que pase sin la fuerza y el sentido que este tiene.

Se pudo encontrar que al referirse a formación integral, las maneras de entenderla entre el profesorado son diversas. Para el caso del profesor identificado como “SD1” la formación integral va en el camino de formar a los estudiantes en las diferentes competencias que el país requiere desde los dictámenes gubernamentales o de la globalización. El profesor plantea que

...de los diferentes informes que uno puede leer en revistas especializadas de educación, vemos que todavía falta un poquito ¿no?, que lo que la formación integral hasta la media está dando para proyectar a los estudiantes universitarios, es cuestionable y sobre todo en las políticas de globalización que se hablan, los estudiantes de, o no solo los estudiantes, el gobierno debería estar comprometido con diversificar a estas nuevas generaciones sobre qué es lo que se necesita y capacitar, y mayor capacitación en los centros docentes para darle a los estudiantes esa luz en qué es que se va a..., en que se los vamos a necesitar a futuro. (SD1 comunicación personal, 14 de mayo de 2015).

Se puede leer en el profesor una tendencia a entender el objetivo de la educación en la institución bajo la óptica de posibilitar de manera exclusiva el ingreso de los estudiantes a la universidad. Si bien la mayor parte de los estudiantes que egresan del colegio ingresan

inmediatamente a universidades de la región, de las cuales también la mayoría son del sector privado⁵, pretender exclusivamente eso no corresponde a lo plasmado en el PEPA que defiende una educación que tome en cuenta las dimensiones del ser humano.

Una mirada al término formación se relaciona, según su etimología con *formatio-onis*, lo que vendría a significar acción y efecto de formar o formarse. Formar hace referencia a la acción de producir una forma, entendiendo forma como imagen o figura (DRAE, 2012). Ahora bien, producir una forma está asociado a dar forma; aquí el término se cruza con el *educare* latino, ese nutrir, dar, guiar desde fuera persiguiendo una imagen o mejor, una forma de ser.

También hay una conexión del *educare* con el *educere*, en este caso, extraer, sacar del ducto; es decir, provocar en el sujeto ese traer de dentro hacia afuera lo mejor de él; que él construya eso que lo caracteriza como sujeto.

La formación entendida desde de esta reflexión constituye un proceso en el que interviene tanto el sujeto como sus congéneres. El sujeto se transforma desde dentro y extrae lo mejor de sí con la ayuda (desde fuera) de otros sujetos: padres, hermanos, profesores, pares, etc., quienes provocan en la interacción dicha transformación. Para el caso particular de la escuela cabe destacar lo expresado por Remolina (citado en Universidad Santo Tomas, s.f) respecto a que la formación como proceso que concierne a la educación ayuda y anima a hacer evidente, potenciar y guiar lo mejor del sujeto.

Al agregar a la palabra formación el término integral (*integralis*), que viene a denotar completud, se está aludiendo a esa acción en la que el proceso de transformación del sujeto se

⁵ Esto desestimaría ese afán desmesurado por trabajar exclusivamente en preparar para la prueba Saber 11, aunque lo que se puede leer es que el afán no es tanto por que los estudiantes ingresen a la universidad pública sino que el colegio quede bien posicionado a nivel local y nacional.

esfuerzo por desarrollar todas las dimensiones de este como persona, para que pueda desarrollarse plenamente en los contextos que habita (Orozco, citado en Universidad Santo Tomás, s.f).

Esta visión se inscribe en la tendencia curricular que apuesta por un modelo de educación de tinte humanista enfocado en estimular por todos los medios posibles las potencialidades del ser humano y que es la característica de la propuesta curricular de la institución, que en palabras de De Zubiría (2013) apunta a "...luchar por una nueva educación que privilegie la integralidad y la complejidad del ser humano" (p.6); esa nueva educación que transita entre y más allá de una única forma de pensar sistemáticamente la realidad y a los sujetos, característica de una visión transdisciplinar.

Un profesor manifiesta su preocupación por la formación integral cuando escucha decir de alguno de sus estudiantes: "Ah, usted es el profesor de sociales no el de castellano, por qué me va a bajar una décima por una tilde..." (SD5 comunicación personal, 4 de junio de 2015).

En este caso se parte de la convicción de que corregir las tildes en los trabajos a los estudiantes es apostarle a la formación integral, lo que deja apreciar una atomización del concepto, pues este gravita solo en el nivel de lo intelectual: saber cuándo y dónde se marcan las tildes, lo que por supuesto, es una labor que compete a todos en la escuela, pero que no contiene la extensión de lo que implica formación integral: "...reconocer las diversas dimensiones humanas y el compromiso que tenemos los docentes de desarrollar cada una de ellas." (De Zubiría, 2013, p. 7).

Otro aspecto que muestra la dificultad en la comprensión de esto que compone la formación integral estriba en el hecho de pensar que los estudiantes deben, de hecho, por naturaleza, entender qué es formación integral.

Al respecto una profesora manifiesta:

...y es que la formación el estudiante debe entenderla porque es integral y que en todas hay un pequeño aporte a la construcción de cada disciplina de manera particular... Lo que tenemos que hacer es hacerle entender al estudiante que la formación es integral y que de cada disciplina es un pequeño aporte a la construcción de todas (SD2 comunicación personal, 14 de mayo de 2015).

Si se siguen los comentarios de la profesora se encuentra que no se asume la formación integral desde la práctica misma, desde la planeación de la clase, desde la relación que se establece con los estudiantes o la articulación con proyectos transversales, sino que se piensa en esta como algo que se debe explicar al estilo de una charla o conferencia y que el estudiante debe entender sin que se dé una participación activa de los sujetos. Es decir no se tiene presente al currículo como esa conexión que plantea Stenhouse (citado por Kemmis, 1993), entre lo que se aspira para la institución y la manera en que es posible hacerlas vivas.

En los comentarios de otro de los profesores se sigue percibiendo una idea de la formación integral solo desde la dimensión intelectual.

Creo que el camino es seguir apuntándole a la investigación, debemos ser investigadores en el aula, se nos ha olvidado como educadores esa parte, solo somos transmisores de información independientemente del modelo pedagógico que estemos profesando veo que en muchas áreas se ve que hay es transmisión de información y deberíamos trabajar más por la formación integral, sea como sea que se llame el modelo, pero debemos ser investigadores en el aula. (SD4 comunicación personal, 4 de junio de 2015).

Si se observa, no solo se entiende la formación integral desde lo académico sino que se asume a la investigación como un proceso de prevalencia cognitiva en el que el sujeto no moviliza todas sus dimensiones. Esa tendencia a limitar el proceso educativo al campo de lo cognitivo, desde

la lógica clásica reduccionista, favorece la primacía de los contrarios irreconciliables. Desde una óptica transdisciplinar que impregne el currículo, Moraes (2012) nos invita a

... transcender a lógica binária, A e não-A, a perceber a existência de uma lógica ternária, capaz de resgatar e unificar o que era contraditório, revelando-nos sua complementaridade. É ela que nos leva a transgredir e a romper as fronteiras disciplinares, reconhecendo-as não como barreiras, mas como novos territórios a serem explorados, como espaços de trocas, de intercâmbio, de enriquecimento mútuo, que permitem novos olhares sobre o conhecimento e a realidade. (p. 29, 30).

La lógica ternaria que Moraes (2012) presenta camina de la mano con el postulado del tercero que concilia presentada por Mejía (2015). El tercero media, no anula ni excluye a los otros dos. Es un elemento de complemento.

En contraste con la idea de formación integral apreciada en los profesores hasta ahora señalados, una de las profesoras entrevistadas se refiere a ella en los siguientes términos:

Te das cuenta que como educador puedes lograr transformar vidas, puedes lograr ayudar a estos chicos que hoy en día tienen unas carencias afectivas y más que contenidos o cumplir con un currículo, vas más allá, te preocupas por la formación en general, y te das cuenta que hoy en día los niños son solos, que necesitan afecto, que necesitan atención, que necesitan ser escuchados (SD3 comunicación personal, 14 de mayo de 2015).

En el discurso de la profesora puede apreciarse una postura abierta de lo que es formación integral y que apela a aquello que expresa Batalloso (s.f) de repeler cualquier idea de reducción del ser humano a una simple dimensión, entendido como un ser unidimensional que se moviliza en un solo nivel de realidad (que es el único bajo la visión clásica de la ciencia) y que desconoce los otros niveles (Nicolescu, 1996).

Finalmente la profesora manifiesta que en el colegio “se trabaja, porque se trabaja desde la cabeza; desde la rectoría siempre se está procurando formar personas integrales, pero también está la exigencia de lo cognitivo que a veces se pone como lo de mostrar” (SD3 comunicación personal, 14 de mayo de 2015).

La profesora reconoce el esfuerzo que desde la rectoría, a través del rector⁶, se adelanta en pro de que la pastoral pueda ser el elemento integrador del currículo a favor de una formación integral. Sin embargo los esfuerzos se diluyen al enfrentar realidades como la falta de claridad respecto a que es la formación integral y su puesta en práctica tal cual se ha podido señalar en los casos mencionados.

A esto se suma y nuevamente se pone en discusión, el problema de tener un PEPA que apunta a un lado y unas directrices académicas que caminan en otro sentido conduciendo a la institución por el boom de las tendencias empresariales-fabriles, en las que es común ya (esto es lo grave) hablar de estándares de calidad, productos y control del producto, metas de calidad, índices de calidad y otros tantos términos que objetivan lo educativo y que finalmente aleja a las instituciones de su cometido principal, el cual se enmarca en apoyar el proceso educativo-formativo de los sujetos en miras a que estos ganen en humanidad.

Precisamente el discurso de los estándares de calidad y las metas de calidad se ha vuelto preponderante en la institución. Ahora bien, no se está desconociendo que la institución engrana en un sistema que desde lo nacional a lo local ha establecido unos parámetros legales sobre cómo se deben estructurar los PEI, qué elementos conforman los currículos, de qué manera se organizan

⁶ El rector al que se hace referencia había asumido la rectoría unos meses antes de la construcción de este trabajo. Desde su llegada se caracterizó por tener una visión abierta y crítica de la educación y en especial de la manera como se estaba llevando a cabo el proceso pedagógico institucional. A esto obedece el comentario de la profesora con relación a los esfuerzos que desde la rectoría se están haciendo por la formación integral.

los planes de estudio y a que debe obedecer la evaluación. Ya se había hecho mención a que este tipo de visión corresponde a un organizar lo educativo desde lo institucional y no desde los intereses y necesidades del sujeto (Díaz Barriga,2003) y se reitera una vez más que como institución hay que responder a las exigencias estatales y dentro de los parámetros que el Estado define, lo que no constituye un argumento sólido para decidir que la educación deba caminar únicamente en la vía de responder a los lineamientos estatales y mucho menos que el único indicador que determina si la institución es buena o no es la Prueba de Estado.

Escoger ese camino suicida reduce toda la acción formativa a simples listas de chequeo de indicadores y al cumplimiento correcto en el diligenciamiento de formatos y procesos de trazabilidad.

Reflexionando sobre esta situación, se evocó una entrevista hecha en 1985 al filósofo colombiano Estanislao Zuleta que fue recogida en el texto *Educación y democracia, un campo de combate*, en el que claramente se expresaba que “Desde la primaria al estudiante se le educa en función de un examen, sin que la enseñanza y el saber le interesen o se relacionen con sus expectativas personales” (Zuleta, 1995, p. 33). Son esas expectativas personales las que la escuela, a través de un currículo abierto debe potenciar, porque tiene que ver con la formación integral. Por eso el trabajo no puede quedarse únicamente en charlas, conferencias o elaboración de proyectos de vida que terminan siendo un trabajo más que deben presentar bien argollados, pintados y organizados esperando una nota del profesor.

Esta forma de concebir la formación ha llevado a que las personas adquieran “la disciplina desgraciada de hacer lo que no [les] interesa” (Zuleta, 1995, p. 33), pero que hacen porque el sistema así lo exige. Entonces los buenos “estudiantes” no vienen a ser los críticos, los creativos; los buenos estudiantes son los cumplidores de tareas, los que responden bien dentro de lo que se

requiere, para obtener excelentes resultados a lo que llama Zuleta (1995) la ensalada de disciplinas que ofrecen los colegios.

Quizá una de las formas que permita hacerle frente a esta situación en la institución educativa, sea partir de uno de los principios transdisciplinarios que Nicolescu (1996) presenta cuando hace alusión a los niveles de realidad. Tener en cuenta este principio otorga la oportunidad para que el currículo opere como el campo sobre el que actúa la formación, entendiendo ese actuar no desde una visión unidimensionalidad del sujeto; no desde un único nivel de realidad, sino desde la multidimensionalidad del sujeto que se mueve en distintas regiones de realidad, esas que Heisenberg presentó en sus manuscritos de 1942 y que Nicolescu (1996) ha denominado niveles de realidad que corresponden al nivel de realidad de lo físico, el biológico, químico y el de las estructuras psicológicas, sociales y culturales.

Reforzando lo anterior, si la pregunta fuera por determinar si la formación integral cabe dentro de un proyecto transdisciplinar en la escuela, la respuesta sería sí.

Si se recuerda, Batalloso (s.f), propone un modelo de educación en el que a través de un currículo transdisciplinar que conciba de manera diferente el plan de estudios, se trabaje por todas las dimensiones del ser humano y por la integración del conocimiento. Su propuesta articula lo científico con lo espiritual, con lo creativo y artístico, lo que no riñe con la propuesta formativa institucional.

La síntesis de las respuestas de los grupos de discusión muestra cómo se sigue abogando por aumentar los talleres y charlas ofrecidas por profesionales egresados y no egresados a fin de que los estudiantes tengan una formación integral. Asimismo, se pide incrementar los simulacros de prueba saber para lograr óptimos resultados en la prueba estatal y hacer un seguimiento más adecuado a las demandas del contexto (carreras profesionales, empleos). A estas conclusiones

llegaron dos de los tres grupos de discusión, un grupo manifestó que debía continuarse el trabajo de acompañamiento desde el comité de pastoral y fortalecer la actitud de escucha y la cercanía con los estudiantes.

Este desafío por una formación integral supone el paso del cliché del término a un pensar de manera juiciosa las prácticas pedagógicas que faciliten procesos de aprendizaje tendientes “al fortalecimiento de una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria y con capacidad de reconocer e interactuar con su entorno” (Ruiz, s.f, p. 10), lo que implica trabajar decididamente en varios frentes: axiológico, Epistemológico, curricular, didáctico, cualificación docente e investigación.

Otro aspecto que salió a la luz al abordar cuestiones relativas al modo en el que se desarrollaban las prácticas pedagógicas de aula y cómo estas apoyaban el aprendizaje, fue el de la integración de áreas del plan de estudio, lo que equivaldría a decir integración disciplinar. Los profesores manifiestan que se hace muy complicado articular conocimientos específicos ya que como manifiesta uno de ellos “...somos como islas...” (SD1, comunicación personal, 14 de mayo de 2015), lo que significa que en la práctica no hay un diálogo entre disciplinas o áreas del plan de estudio propiciado desde el currículo, aunque esto esté escrito en el Manual de Convivencia. Se comentó que cuando se ha hecho o intentado hacer integración disciplinar es por iniciativa del mismo profesor y ni siquiera por una idea que surja de la reunión del comité de área.

La dificultad para este diálogo disciplinar, es atribuida por los profesores entrevistados a que “...difícilmente tenemos los espacios para encontrarnos con otros compañeros” (SD3, comunicación personal, 14 de mayo de 2015), a pesar de que desde el Manual de convivencia como se indicó, se pide a los comités de área “Llevar a cabo planes y actividades en coordinación con los demás comités de área” (Colegio Agustiniانو Campestre, 2014 a, p. 57).

En verdad el espacio para la reunión de comités de área se ocupa en la realización de labores burocráticas encomendadas desde la coordinación académica. Son labores que tienen que ver con diligenciamiento de formatos, estadísticas de cumplimiento de indicadores y análisis de los componentes que evalúa la prueba saber 11. Una profesora también expresa que surgen ideas en el área pero “...el punto está en la falta de tiempo para poder hablarlas y llevarlas a cabo” (SD2, comunicación personal, 14 de mayo de 2015).

Sigue evidenciándose como la institución no tiene posibilidades de ser lo que debe ser o por lo menos lo que dice debe ser, porque está inmersa en el mundo de la gestión de la calidad.

Si la figura del profesor en este contexto se asocia a lo que De Madeiros (2007) denomina el profesor como un sujeto transdisciplinar, este necesariamente tendría que dirigirse bajo los parámetros de la ruptura de los cercos del saber disciplinar y establecer un diálogo permanente entre las áreas del plan de estudio, todo esto generado desde el currículo y garantizado por todos los sujetos que intervienen en el proceso educativo institucional, lo que en la propuesta de Batalloso (s.f) vendría a ser “áreas integradas de conocimiento y experiencia o en proyectos de trabajo relevantes y significativos para el desarrollo personal y comunitario” (p.22).

Pero bien, ¿cómo perciben los profesores la integración disciplinar? ¿Tienen todos ellos la misma concepción?

Lo que se encontró fue una diferencia de apreciaciones al respecto que se mueven entre lo pluridisciplinar y lo interdisciplinar, siendo la idea de lo pluridisciplinar la que sobresalió. Por ejemplo una profesora se refiere a integración disciplinar de la siguiente manera: “...es sentarme con profesores de áreas diferentes a la mía y lograr un engranaje” (SD3, comunicación personal, 14 de mayo de 2015). Esta visión de la integración disciplinar se acerca a una visión interdisciplinar en donde se requiere el trabajo conjunto de las disciplinas en el abordaje de problemas, aunque más

adelante la profesora refiriéndose al concepto de interdisciplinariedad lo confunde, acercándose el ejemplo a lo que se concibe como pluridisciplinariedad.

La profesora expresó:

Cuando uno habla por ejemplo del enfoque cristológico, por decir algo, hablando desde la educación religiosa. Qué hacía Jesucristo en su parte social, y estoy en educación religiosa pero lo involucro con las ciencias sociales. El trabajo en comunidad, porque si uno se pone a analizar la vida de Jesucristo él nos enseñó a vivir en comunidad. El trabajo en valores, la fraternidad, la tolerancia, aspectos que uno dice, bueno, ¿eso qué tiene que ver con la educación religiosa? Mucho, y nos es solo hablar de educación religiosa sino de las otras áreas. En ciencias naturales, el mismo cuidado con el entorno va de la mano con lo que nosotros hablamos en educación religiosa. (SD3, comunicación personal, 14 de mayo de 2015).

La confusión que se percibe tiene que ver con un vacío conceptual que lleva a que la persona dé por sentado un conocimiento que supuestamente tiene, apoyada en sus preconcepciones y al uso desgastado y superfluo del término. Puede notarse que para la profesora, con el hecho de hablar en la clase de religión de las acciones de Jesús en la comunidad, ya se está haciendo un engranaje con las ciencias sociales y por ende se está trabajando interdisciplinariamente.

Similar a la visión anterior, y tal vez más cerca a lo que significa un abordaje pluridisciplinar, para otro profesor la integración disciplinar se da en el caso, por ejemplo, cuando se pregunta a otro compañero profesor:

Ve, por qué tema vas, o en qué tema estás. Ve, podríamos hacer esto, trabajar esto aquí, como se ha hecho de manera muy a fin con el área de dibujo técnico por ejemplo. Con el área de artística que se expresa aquí, si se ha hecho un trabajo. Por ejemplo con el profesor de música cuando explicamos en física, sonido, y que nos explique más a fondo que significan los armónicos y todo ello para entender mejor, no desde el punto físico sino desde otros

ambientes que allí hay física y que se pueden fundamentar diversos aprendizajes” (SD1, comunicación personal, 14 de mayo de 2015).

El concepto de integración disciplinar se mueve por los linderos de la pluridisciplinariedad en la que algunas disciplinas colaboran en el abordaje de un problema que está siendo tratado por una en particular. En este caso se observa que la asignatura de música apoya el concepto de sonido en la asignatura de física.

A diferencia de la concepción de la profesora (SD3), en este caso hay un acercamiento a la otra disciplina para definir los aportes que aquella hará al área orientada por el profesor.

Una situación interesante que dejó ver el divorcio entre lo que se expresó en la entrevista y lo que se constató en la práctica específica de aula, fue la que se presentó en una clase de agustinología en el grado sexto. La profesora (SD3), que también orienta la clase de religión y ética, pide a los niños del curso sacar la guía, la cartilla y el cuaderno de agustinología para iniciar con el trabajo en el tema de “Cristo: camino verdad y vida”.

En el instante en el que la profesora introduce la clase preguntando a los estudiantes qué recuerdan de la persona de Jesús de Nazaret, los niños comienzan a responder: nació en un pesebre, su mamá es la virgen, es el hijo de Dios, entre otras respuesta. Un niño le dice a la profesora que de lo que están hablando es parecido a lo que están viendo en religión. Los otros niños empiezan a ratificar las palabras de su compañero y la profesora les contesta que sí, pero que eso es de religión y ahora están en agustinología.

Dos días después de la clase se hizo un nuevo acercamiento al salón con el fin revisar uno de los cuadernos de religión y se pudo apreciar que el tema que se estaba trabajando correspondía a la pregunta: ¿por qué Dios se hizo hombre?, en el que la profesora había pedido a los estudiantes que dibujaran a Jesús y le colocaran alrededor las características que ellos creían que él tenía.

La profesora en la entrevista expresó que la integración disciplinar se da logrando un engranaje en las áreas, además, hizo una descripción sobre como relacionaba la vida de Jesús con lo que hacía en su parte social, lo que involucraba tocar el área de ciencias sociales.

Pues bien, con todas las posibilidades para hacer una integración de áreas académicas, al ser la misma profesora quien las orienta, se asume la postura clásica disciplinar que fragmenta el conocimiento. Lo más notable es que aunque la profesora es consciente de que hay una coincidencia temática en dos áreas, sigue tras el cerco de la asignatura que en ese momento por asignación del horario está orientando.

¿A qué se debe esta situación? Tal vez lo más fácil y cómodo sea seguir apostando al trabajo por áreas bajo los parámetros de la disciplinariedad. Es posible que la no apropiación de los conceptos lleve a esta sonora contradicción entre lo que se dice y lo que se hace; lo que para este caso es claro que lo que se dice no es lo que en verdad se piensa o que está interiorizado.

Pensando en que pudo haber sido una situación desafortunada y que de manera coincidente sucedió el día de la observación, se decidió consultar la guía elaborada por la profesora para agustinología con el objetivo de encontrar en ella un engranaje con otras áreas o por lo menos con las que la profesora orienta.

Algunos elementos revisados de la guía fueron los siguientes:

LOGRO CONCEPTUAL: Cristo raíz de la vida espiritual. 3.1 Cristo: camino, verdad y vida.

3.2 La Virgen María en la espiritualidad de Agustín. Conoce y explica la importancia de conocer e imitar a Cristo, analizando pasajes de las Sagradas Escrituras y textos de la cartilla agustiniana.

TEMÁTICAS A DESARROLLAR:

3. Cristo raíz de la vida espiritual.

3.1 Cristo: camino, verdad y vida.

3.2 La Virgen María en la espiritualidad de Agustín.

ACTIVIDAD DE CONOCIMIENTOS PREVIOS

...Teniendo en cuenta la importancia de estos saberes previos en este proceso utilizaremos algunas técnicas para indagar esos conocimientos previos tales como: -Responder cuestionarios abiertos, cerrados o de opción múltiple. -Resolver situaciones problema que consistan en sucesos frente a los cuales los alumnos deban realizar anticipaciones o predicciones. -Realizar lluvia de ideas. -Trabajar en pequeños grupos de discusión. Las clases serán realizadas según el cronograma académico realizado por la educadora, donde se especificaran los pasos a realizar y se facilitara el aprendizaje del estudiante. Cada clase será realizada en el salón de clases y en posteriores ocasiones se podrán usar los campos del colegio o la biblioteca, para la parte socializadora, es fundamental la guía, el cuaderno de apuntes, la cartilla agustiniana y la Santa Biblia (Colegio Agustiniano, 2014 b).

Al observar la guía no hay evidencia de relación intencionada con otras áreas. La guía se estructura de forma temática y aunque al leerla es fácil identificar elementos que se trabajan desde los temas en educación religiosa, no se percibe la intención de trabajo articulado entre agustinología y religión.

Hay que decir que en el diálogo con otros profesores entrevistados también se encontraron otras alusiones al trabajo desde la integración disciplinar en los siguientes términos: "... yo lo puedo articular con la otra asignatura para brindar un conocimiento integral y así de pronto los niños aprenderían de una manera más fácil..." (SD6 comunicación personal, 4 de junio de 2015), o "...estamos brindando un aprendizaje aislado y ahí volvemos a lo de la interdisciplinariedad ¿no? Yo creo que en eso el sistema ha fallado ya que fragmentamos el conocimiento, cuando se supone

que el conocimiento es algo integral” (SD4 comunicación personal, 4 de junio de 2015) e incluso un comentario en el que se expresó que la transdisciplinariedad:

...es hacer una colcha de retazos pero una colcha de retazos bien estructurada y yo creo que ese es uno de los sueños frustrados míos. Cómo puedo yo conectarme con la profesora de matemáticas, con la profesora de ciencias sociales, con las naturales y lograr hacer un trabajo articulado en el cual cada una de las asignaturas logre aportar desde los componentes de su área, pero que no se vea que estoy enseñando materias aisladas sino que se está construyendo un conocimiento integrado (SD2 comunicación personal, 14 de mayo de 2015).

A pesar de lo que expresaron los profesores, en la práctica no se da una integración disciplinar o por lo menos esta no se pudo evidenciar. Hay incuestionables vacíos conceptuales al respecto y sin embargo, la institución en una bien intencionada apuesta impulsada desde la rectoría, colocó en marcha un proyecto que consiste en que por áreas integradas, las cuales fueron escogidas por la coordinación académica, los profesores y los estudiantes trabajan alrededor de un problema de investigación (por conjunto de grados) para generar un impacto en la comunidad. Claro está que este cometido espera pueda alcanzarse con los estudiantes de grado décimo y once.

Se utilizó en el párrafo anterior la expresión “sin embargo” porque en primer lugar se parte del supuesto que los profesores conocen las condiciones del trabajo interdisciplinar, pluridisciplinar o multidisciplinar, lo que de acuerdo a lo observado y dialogado no es obvio. En segunda instancia, al conocer el diseño del proyecto y lo que compete a los diversos conjuntos de grados (1° a 3°; 4° a 5°; 6° a 7°; 8° a 9° y 10° a 11°) no se observa que los problemas a abordar tengan articulación con las áreas del plan de estudios que fueron seleccionadas para la integración, es decir, al revisar los planes de área y planes de aula no se visualiza un acercamiento desde lo conceptual, procedimental y actitudinal al proyecto.

El trabajo ha consistido en el acompañamiento de una persona externa quien inicialmente preparó una sesión de motivación y sensibilización, para posteriormente desarrollar reuniones con las áreas integradas y así iniciar el trabajo con los estudiantes. La coordinación académica escogió unos días específicos para que, dentro de una de las horas de clase a la que se denominó investigación, todos los grupos de grados estuvieran reunidos con las áreas trabajando en el proyecto.

Para el presente año lectivo, se estableció dentro del plan de estudios una asignatura denominada investigación, encargada a algunos profesores entre los que están los que fueron escogidos en este trabajo para ser observados y entrevistados.

Es de resaltar el deseo y la voluntad de la nueva administración por hacer cosas distintas en la institución y bajo la mirada de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje y la formación integral, pero la principal dificultad estriba en el hecho de que no se ha realizado un estudio diagnóstico de cómo está la formación del profesorado respecto a los nuevos retos educativos. En verdad se considera que si primero no se trabaja sobre esto muy difícil será llegar a tener resultados significativos en el aprendizaje de los estudiantes bien sea a través del proyecto de investigación o el trabajo diario de aula.

Y es precisamente el proceso de aprendizaje el tercer elemento que emergió en la organización e interpretación de la información recogida en este trabajo.

Como marco de interpretación de esta categoría conceptual emergente hay que remitirse al socio-constructivismo, el que ya se indicó es el enfoque pedagógico sobre el que se desarrolla el proceso educativo en la institución.

Igualmente se planteó que el aprendizaje tiene, desde los planteamientos de Vigotsky, su base en lo social, contexto que da a los estudiantes la posibilidad de “llevar a cabo, de una manera

más exitosa, habilidades más complejas que lo que pueden realizar por sí mismos” (Hernández, 2008).

El aprendizaje entendido como una construcción desde la interacción social implica que el profesor tenga la capacidad de proponer estrategias que permitan a los estudiantes relacionarse, compartir y convivir en la aceptación de la diferencia. Es desde la experiencia ganada en la interacción desde donde el estudiante construye su aprendizaje y el profesor en este proceso actúa como un acompañante. Es quizá quien media en ese proceso de construcción al ofrecer actividades significativas que inviten a la búsqueda de soluciones a problemas cercanos que lo afectan a él y a su comunidad. El aprendizaje en el contexto socio-constructivista se apalanca de “la experiencia, interpretación e interacciones estructuradas con los integrantes del aula escolar (compañeros de clase y profesores)” (Hernández, 2008, p. 28).

Respecto a esto, los grupos de discusión conformados con los profesores del colegio llegaron a la conclusión de que para favorecer el proceso de aprendizaje en los estudiantes era necesario fortalecer el trabajo en grupo, identificar los estudiantes con dificultades (desempeños bajos) para reforzar aquellos conceptos débiles, citar a padres de familia para acordar estrategias de apoyo y nivelación, establecer compromisos escritos con padres de familia y estudiantes, valorar sus esfuerzos (Refuerzo positivo) y presentar a padres de familia y estudiantes técnicas de estudio.

Es de notar que aunque la primera propuesta apunta al trabajo grupal, no se hace énfasis en un diseño de estrategias metodológicas y didácticas que permitan el aprendizaje desde el enfoque socio-constructivista. Es decir, las propuestas así presentadas caben en cualquier enfoque pedagógico.

Cuando se dice que no se aprecian estrategias metodológicas y didácticas, se está pensando en que el grupo de profesores tendría que ser claro al expresar cómo acompañar el proceso de

enseñanza aprendizaje de tal manera que sea congruente con los lineamientos pedagógicos institucionales.

Frente a la pregunta hecha a un profesor respecto a las dificultades que se le han presentado en su labor, el responde que

Sin ninguna duda podríamos pensar que es en el proceso de aprendizaje sobre todo en los estudiantes; esa autonomía que se pretende que ellos alcancen en su formación y que en la actualidad no se está dando como se daba en las décadas cuando nosotros estudiábamos. Nosotros sí o sí teníamos una, un capricho por esa autonomía, teníamos que ser autosuficientes más cuando los medios no estaban dados, nosotros nos tocaba ir a biblioteca, a experimentar de un libro guía. Ahora hay tutoriales, hay las TICs y sin embargo los muchachos están muy, muy arraigados a lo que el profesor pueda exponerles, pueda darles y esas son situaciones pedagógicas que hay que irles cambiando a ellos que hay que irles inculcando, que debe haber una autonomía en ese aprendizaje (SD5 comunicación personal, 4 de junio de 2015).

Hay varios elementos que vale la pena destacar aquí.

El primero está relacionado con una idea del profesor en la cual alude que el proceso de aprendizaje es apropiado en cuanto el estudiante desarrolle la autonomía a partir de lo que el profesor diga en el aula. Se sigue apreciando la tendencia de que el estudiante debe, como en el caso de la formación integral, aprender de autonomía porque el profesor se lo inculca a través de consejos o charlas y no desde la dinámica de la misma clase. Se comparte con el profesor el que hoy hay una dependencia marcada de los estudiantes hacia los dispositivos móviles y que cuando estos son usados para acceder a la información requerida en el aula, no se hace de la mejor manera. Pero es en este escenario en el que el profesor aparece como guía o mediador entre el uso de las TIC y lo que al estudiante le es útil. De la misma manera sucede con las decisiones que al respecto

asuma para potenciar su proceso de aprendizaje. En ese sentido la autonomía no se predica en el aula, esta se impulsa en la práctica, en las vivencias con el colectivo, porque si bien es una actitud personal, el resultado de esas decisiones afecta a una comunidad que convive, comparte y construye conocimiento.

El segundo elemento está relacionado con una idea generalizada, no solo en el colegio, sino en muchas instituciones educativas: se anhela un sujeto de otra época; de la época del profesor.

Son comunes las comparaciones que se hacen por parte de profesores respecto a cómo era que se entendía el mundo en su tiempo; cómo se estudiaba, cómo se interactuaba. En otras palabras, pareciera que, de existir un referente de perfección y normalidad, este está determinado por la época en que estudio el profesor. Entonces, es común escuchar en salas de profesores, pasillos y demás sitios dentro y fuera de la escuela frases como la del profesor: “nos tocaba ir a biblioteca, a experimentar de un libro guía... Nosotros sí o si teníamos una, un capricho por esa autonomía, teníamos que ser autosuficientes” (SD5 comunicación personal, 4 de junio de 2015), aquí pudiera haber un indicio de no reconocimiento de unas nuevas condiciones, de eso que en este trabajo se ha definido como emergencia de nuevas subjetividades e interacciones entre los sujetos y que al no reconocerse imposibilitan cualquier proceso de aprendizaje o como mínimo lo deja maltrecho.

Una profesora reconoce que “...el currículo como tal actualmente no está percibiendo que estos muchachos van en un mundo...en otra era, por decirlo así: en la era tecnológica” (SD2 comunicación personal, 14 de mayo de 2015). La intervención de la profesora tiene que ver con lo que se reflexionó al inicio de este territorio sobre las nuevas interacciones entre los sujetos y la emergencia de nuevas subjetividades. En su respectivo momento, se hizo referencia a que hoy las interacciones entre los niños y adolescentes se dan dentro de nuevos límites que no son exclusivamente geográficos, constituyéndose en su lugar nuevos espacios creados por las TIC.

Percibir que el currículo institucional no asume o reconoce estas nuevas emergencias, es una dificultad al momento de trabajar por que los procesos de aprendizaje sean coherentes a las nuevas realidades de los educandos de la institución.

Precisamente un proyecto de investigación de Hernández (2008) relativo al papel de las TIC en el aprendizaje desde el constructivismo, expresa que

...los ordenadores proporcionan un apropiado medio creativo para que los estudiantes se expresen y demuestren que han adquirido nuevos conocimientos. Los proyectos de colaboración en línea y publicaciones web también han demostrado ser una manera nueva y emocionante para que los profesores comprometan a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje (p. 29).

De hecho, un trabajo en esta línea (que se está en mora de iniciar decididamente en la institución) compromete la formación del profesorado en el manejo y uso de herramientas TIC como posibilidades de fortalecimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes y no como instrumentos mal utilizados en las aulas o fuera de ellas, al carecer de una intensión pedagógica que transite en el camino trazado desde el PEPA.

La percepción de un profesor con respecto al no aprovechamiento de las TIC en el colegio es la siguiente:

Hay muchas asignaturas por decirlo así que todavía no están a la vanguardia de las tecnologías de punta para el aprendizaje y nuevas corrientes en el proceso de enseñanza aprendizaje ya están visualizando que las TICs son una realidad y que hay que incluirlas a los currículos, pero todavía hay esa dificultad en ver cuáles son las oportunidades que presentan las TICs para aproximarlas a ciertos áreas. (SD1 comunicación personal, 14 de mayo de 2015).

Es claro que para muchos profesores el acercamiento a las TIC es escaso, no tanto por incapacidad como si por falta de interés. En las observaciones realizadas en las aulas de clase solo un profesor estaba articulando de manera decidida las TIC en sus prácticas de aula y era evidente la disposición que los estudiantes presentaban en áreas como la matemática y física que por tradición han sido, si se permite la expresión, “el coco” de los planes de estudio.

Pervive en gran parte de los docentes la idea de que realizando presentaciones en sus ordenadores y proyectándolas en una pantalla, o pedir que los estudiantes realicen exposiciones utilizando el PowerPoint o Prezi, significa trabajar con herramientas TIC, lo que desvela un desconocimiento del tema, que aunque no es el único elemento a tener en cuenta para potenciar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, si se constituye en un territorio poco explorado por los profesores, en contraposición, este sí es un es hábitat permanente de los estudiantes.

Resulta indiscutible que en torno a las prácticas de aula de los profesores del colegio gravita un ambiente de incongruencias pedagógico motivadas desde el PEPA y fortalecidas desde las concepciones y apropiaciones conceptuales de cada uno.

Esta situación ha terminado por hacer que cada práctica de aula se convierta en una isla en la que de manera preocupante, lo que mayor relevancia tiene es el trabajo por lo cognitivo olvidando que los educandos como sujetos, son seres multidimensionales.

En este ambiente y desde los dictámenes académicos (de espaldas al PEPA) cada área del plan de estudios se aleja más y más de las otras, reforzando el modelo clásico de fragmentación del conocimiento y entendiendo que la interacción de los sujetos se da en una sola realidad y bajo una subjetividad que no se moviliza.

Los procesos de aprendizaje mediados por estas concepciones no logran ser significativos para los educandos y terminan por hacer que estos se movilicen motivados solo por el

cumplimiento y la calificación del profesor, la que en última instancia no da cuenta de una verdadera aprehensión del conocimiento y que no ofrecerá elementos suficientes para que en su tránsito por el mundo complejo pueda operar de la mejor manera.

Estas consideraciones empujan a proponer una forma distinta de afrontar el ejercicio educativo en el colegio, ejercicio en el que los educandos sean partícipes, actores y autores en la construcción de sus aprendizajes y los profesores se constituyan en esos acompañantes intencionados facilitadores del proceso.

TERRITORIO CINCO

Organización creadora del conocimiento



Figura 6. [Pintura de diversos colores]

Fuente: Recuperado de https://aspgems.com/sites/default/files/post_pictures/823109_98735784.jpg

“Parecía que habíamos llegado al final del camino y resulta que era sólo una curva abierta a otro paisaje y a otras curiosidades.”

José Saramago

El camino transitado, ese que al iniciar el recorrido aparecía ante los ojos del caminante incierto, pedregoso, sinuoso pero alentador, va llevando a un punto de nuevo inicio. El paraje al que se arriba permite reorganizar el equipaje, trazar a lápiz un nuevo itinerario y lanzarse al nuevo viaje. De nuevo el primer paso será vacilante ante la incertidumbre de no divisar el camino completo, pero la esperanza en que ahora, el tránsito se recorra en compañía de otros llena de deseo al caminante y lo proyecta como guía de otros guías hacia parajes transitorios, con la certeza de que el camino no está hecho pero el velado horizonte invita a que este se construya a cada paso.

El nuevo punto de partida que para el caso de esta obra es el paraje de llegada, intenta proponer a las prácticas pedagógicas del Colegio Agustiniiano Campestre, desde la transdisciplinariedad, conexiones que favorezcan en los educandos el acercamiento, deconstrucción, reconstrucción y construcción de un conocimiento más significativo que permita su tránsito por el mundo complejo.

El camino recorrido fue develando los fundamentos pedagógicos sobre los que se soporta el currículo institucional. Permitió, en el andar un tramo de la senda junto a los guías y mediadores del proceso de enseñanza aprendizaje en el colegio, reconocer algunas de las percepciones y apropiaciones pedagógicas que impulsan su labor. Lo recogido en esta aventura ha permitido que en este paraje, en este territorio, se proponga una manera distinta de asumir el proceso educativo en el colegio, que esté apoyada en su enfoque pedagógico y filosofía comunitaria.

La propuesta no puede desconocer el contexto normativo sobre el que se erigen las instituciones educativas en Colombia y en este sentido, debe garantizar que el colegio pueda responder a los requerimientos fundamentales de la ley sin que ese sea su punto de llegada.

En palabras más precisas, lo quiere plantearse es que si bien la institución debe responder a evaluaciones, procesos de seguimiento, calificaciones y otros mecanismos de control, el hecho de tener que responder a estas exigencias, no hace que las mismas sean el faro que ilumine el trabajo por lo educativo-formativo.

Responder a los requerimientos de ley tiene que ser un paraje del camino y no el camino o el fin que se persiga.

Lo que se persigue, ese fin, parte de reconocer que aunque es escasa la fundamentación teórica que sostiene el currículo institucional, en el marco del PEPA, esta posibilita una postura educativa abierta, crítica y compleja del ejercicio educativo institucional.

Una postura abierta en el entendido de que el enfoque constructivista social o socio-constructivismo, propicia la construcción del conocimiento en comunidad, esto abre la ventana a un mundo de posibilidades para imaginar, para soñar probables respuestas a interrogantes cruciales de la vida, de los niveles de realidad, de los territorios del saber. En esta apertura, la crítica surge como elemento que permite la desaceleración en el paso y llevar la práctica educativa las experiencias de los educandos y el desarrollo curricular al análisis y la reflexión.

Es importante resaltar que desde el socio-constructivismo y el pensamiento de San Agustín no se privilegia lo lineal y unidimensional. Ya se ha dicho que la posibilidad de generar conocimiento a partir de las interacciones de los sujetos en el aula de clase o fuera de ella, abre una ventana hacia lo no lineal, ya que el proceso de deconstrucción, reconstrucción o construcción del conocimiento pasa por la mediación de la persona que es multidimensional e interactúa en distintos

niveles de realidad (Nicolescu 1996). Lo que se quiere expresar es que el conocimiento abordado desde esta óptica intentará conservar su unidad.

Por el lado de la visión pedagógica de San Agustín, pudiera suponerse que por el hecho de haber vivido en la edad media y ser una autoridad de la Iglesia Católica, su pensamiento sobre lo educativo camina por la tradición de su época. Sin embargo al acercarse a su pensamiento pedagógico, lo que se encuentra es un hombre adelantado a su tiempo que cuestiona los métodos de su época y cuyas recomendaciones pueden asociarse a ciertos postulados pedagógicos contemporáneos.

Agustín critica el castigo físico tan propio de su época y tan reciente en la historia de nuestras escuelas. Para Agustín el castigo atenta contra la persona (hay un reconocimiento del niño como persona) y se vuelve ineficaz para la enseñanza. En contraposición, propone “el ejemplo del maestro en cuanto a su trabajo y en cuanto a su bondad...y por otro, la habilidad para suscitar la espontánea curiosidad del alumno...” (Galindo, 2002, p. 142).

En otro aspecto; San Agustín resalta las posibilidades que ofrece el juego en el proceso de aprendizaje del niño, criticando postulados de su época en los que se asumía al juego como irreconciliable con el aprendizaje. Para Agustín el juego actúa como instrumento del aprendizaje (Galindo, 2002).

En esa misma línea planteo la importancia del método natural en la enseñanza de las lenguas, la necesidad de que profesor suscite el interés del educando, el enseñar con alegría, la sintonía educativa entre maestro y alumno, la humildad del maestro, la adaptación de la enseñanza a las condiciones del educando y la enseñanza con amor. (Galindo, 2002, p. 142).

Las posturas de San Agustín respecto a lo pedagógico reflejan una apertura al entendimiento de la persona humana, tomando en cuenta su complejidad y siendo crítico a las posturas de su

tiempo en este campo. Asumir por ejemplo el juego como un instrumento del aprendizaje, es aceptar la creatividad que de él se desprende; creatividad que desborda en posibilidades, algo que va en sentido opuesto a la linealidad.

Resulta sorprendente que con las oportunidades que ofrece la posición pedagógica institucional, que a su vez permite escudriñar por sendas alternativas en lo educativo, que propicien nuevas miradas a la rígida estructura disciplinar que presenta en los planes de estudio, lo que se hace es simplemente reproducir el modelo tradicional, conservador y negar a todos los actores educativos en el colegio la posibilidad de innovar, crear y dar mayor trascendencia al trabajo escolar.

Con el marco presentado, lo que se propone es una invitación a dar otra mirada, a desarraigarse de las tradicionales formas que han hecho inmóvil lo educativo en el colegio en una sociedad cada vez más mudable. Es asumir el reto que propone Malinowski (2013) entendiendo que la transdisciplinariedad y la imaginación transforman los currículos educativos. La imaginación que va de la mano de la creatividad se entiende como habilidad para hallar “nuevas soluciones relacionando datos conocidos.” (Malinowski, 2013, párr. 9), lo que coincide con Batalloso (s.f) para quien la transdisciplinariedad es una manera distinta de asumir la educación y la construcción del conocimiento.

Es pues así, partiendo del enfoque pedagógico asumido por la institución y el pensamiento pedagógico de San Agustín, que se proponen unos elementos de la transdisciplinariedad al currículo del colegio.

Elementos de la transdisciplinariedad en el currículo del Colegio Agustiniiano Campestre

El currículo del colegio agustiniano campestre se estructura a partir de cuatro componentes:

- ✓ Objetivos del Currículo
- ✓ Plan de estudio y organización por áreas
- ✓ Secuencia metodológica
- ✓ Procesos de Evaluación

Una de las primeras consideraciones que se hará es la de indicar que la propuesta se plantea para ser desarrollada inicialmente en la básica primaria. Las razones que sustentan esta decisión radican en que en este ciclo educativo, los estudiantes del colegio reciben en sus aulas menor número de profesores que en la básica secundaria y media, es decir, no hay una rotación marcada (máximo 4 profesores) y así el proceso transdisciplinar puede resultar en este primer momento más factible, además en el ciclo de la básica secundaria y el nivel de la media, la rotación es total y hay una arraigada tendencia a la disciplinariedad.

Bajo la significación que en este trabajo se le da al currículo asumiéndolo como esa “pista de carreras” que armoniza lo teórico y lo práctico en el marco de las realidades sociales particulares, para que la vida escolar transite significativamente y pueda responder a las emergentes subjetividades y a las nuevas interacciones de los sujetos en los contextos que habitan, se han diseñado seis elementos de la transdisciplinariedad que pueden aportarse al currículo del colegio, entendidos más como unos principios de acción, y contruidos a partir de los planteamientos de Nicolescu (199&), Batalloso (s.f), y De Maderios (2007).

A continuación se presentan los elementos de la transdisciplinariedad a integrar al currículo institucional:

- ✓ La estructuración del plan de estudios desarraigado de la certidumbre disciplinar.

- ✓ La construcción, deconstrucción y/o reconstrucción del conocimiento desde la reflexión crítica, la dialogicidad y lo axiológico.
- ✓ La sensibilidad y el arte como lenguaje que nombra las realidades desde una visión multidimensional.
- ✓ La conciencia de una identidad como sujeto en interacción continua con otros y con el cosmos.
- ✓ La investigación a partir de proyectos
- ✓ El aprendizaje del vivir juntos

La integración de estos elementos en el currículo institucional no deja de lado el sustento pedagógico que se ha definido desde el PEPA. No se puede perder de vista que el colegio es una institución perteneciente a una comunidad religiosa católica (Orden Agustinos Recoletos, OAR) y como tal su filosofía institucional está iluminada por la doctrina de la iglesia católica y el pensamiento de San Agustín.

Aunque pudiera pensarse que esta situación es una limitante al momento de proyectar un currículo con elementos transdisciplinarios, en esta obra se considera que por el contrario es una posibilidad de buscar la apertura al conocimiento desde el diálogo entre las diferencias, el fortalecimiento de la tolerancia, el respeto y el derecho a disentir. En este aspecto la institución educativa hoy día, y solo por tomar un ejemplo, no restringe el ingreso de estudiantes que profesan otros credos distintos al católico, además de esto, promueve el respeto por las formas distintas de pensar, lo que no limita que día a día siga realizando su labor pastoral con la comunidad educativa.

Conocidos los fundamentos que guían el quehacer pedagógico institucional, a la luz del enfoque socio-constructivista y el pensamiento pedagógico de San Agustín, se sugiere estructurar

el plan de estudios inicialmente y como proyecto piloto en la básica primaria desde lo que se llamarán: Territorios Problemáticos (TP).

Un Territorio Problemático es una aproximación conceptual de esta obra de conocimiento que se refiere a la relación de saberes que se dan en torno a una o varias situaciones problema que constituyen un desafío para el conocimiento de los educandos.

Estas situaciones problemas se orientan desde la propuesta de estándares del Ministerio de Educación Nacional, pero en su desarrollo, traspasan los límites de estandarización propuestos y migran hacia insospechados lugares del conocimiento, inciertos, imprevisibles, inestables y no determinados, lo cual evita quedarse en el peligroso terreno de la estandarización. Por otro lado, las situaciones problema debe tener como referente la interacción del sujeto en los niveles de realidad, en los que las leyes de uno de ellos se rompen al atravesar el campo de otro (Nicolescu, 1996).



Figura 7. Territorio problema.

Fuente: Elaboración propia

Para la definición de los Territorios Problemáticos del plan de estudios se propone a la institución que este ejercicio sea desarrollado en grupos de estudio y discusión conformados por los profesores de la básica primaria en pleno y no por comités de área como es lo acostumbrado.

Definir un TP significa cruzar la información sobre ejes temáticos, problemas y/o desempeños disciplinares que se sugieren para cada conjunto de grados de la educación básica primaria, para luego detallar qué aproximaciones se harán a estos en cada grado. Con esta información, se construirán una o varias situaciones problema que involucren el concurso de varias áreas disciplinares.

La situación problema funciona al estilo del “puente integrador” que propone Malinowski, (2013), el cual hace referencia a la búsqueda de una conexión conceptual entre distintas áreas del plan de estudios que han sido cruzadas por temas comunes entre ellas.

Durante el período académico se recomienda definir máximo dos TP por grado.

En lugar de los tradicionales horarios de clase, parcializados como fincas del saber, ahora aparecerán cronogramas, en los que se plasmará el tentativo camino a seguir de acuerdo a la planeación y programación periódica y semanal. Los profesores de las áreas involucradas ingresarán a los salones de clase de forma individual, en parejas o como lo requiera el desarrollo de las clases para apoyar desde su saber, como mediadores, el proceso de aprendizaje y movilizar a los educandos en la vía de establecer relaciones entre los saberes involucrados y aquellos que puedan irrumpir.

El acercamiento a las situaciones problema definidas en los TP será a través de proyectos de investigación que involucren los contextos (salón, patio de recreo, escuela, familia, barrio, finca, ciudad, etc.) en los que se mueven los educandos, reconociendo las nuevas interacciones que se dan entre ellos y la emergencia de nuevas subjetividades.

Para Batalloso (s.f) La propuesta de trabajo por proyectos es una de las estrategias didácticas que en la escuela puede acercar a una deconstrucción, reconstrucción o construcción del conocimiento desde la transdisciplinariedad.

En sintonía con el segundo elemento de la transdisciplinariedad propuesto en este apartado: La construcción, deconstrucción y/o reconstrucción del conocimiento desde la reflexión crítica, la dialogicidad y lo axiológico, el trabajo por Territorios Problemáticos convoca a que los profesores estimulen procesos de apertura comprensiva al encontrarse con puntos de vista contrarios o posturas a primera vista excluyentes que estén en otro nivel de realidad.

Para ampliar lo relativo a los niveles de realidad que Nicolescu (1996) refiere basado en las regiones de realidad de Heisenberg, se dirá que según esta clasificación, el primer nivel o región de la realidad corresponde a la realidad del macromundo gobernado por la física clásica. A este nivel de realidad es el que se le ha concebido como la única realidad y es del que se nos ha hecho creer puede darse razón de manera más fácil.

Un segundo nivel o región de realidad es el que corresponde al micromundo, el mundo de la física cuántica, de la biología y de los fenómenos psíquicos. Finalmente el tercer nivel lo constituyen las experiencias religiosa, filosófica y artística.

Una mirada transdisciplinar de una situación problema, debe estar sujeta al análisis y reflexión desde la interacción del fenómeno en algunos de los tres niveles de realidad y es la dialogicidad la ocasión para que los sujetos coloquen su voz en escena, refuten, defiendan, sustenten, respeten y valoren las posturas de los otros; este aspecto constituye un paso importante en el aprendizaje del vivir juntos.

En el marco de los Territorios Problemáticos y su desarrollo a través de proyectos de investigación, se considera pertinente indicar algunas estrategias didácticas transdisciplinares que permiten moverse por los diversos niveles de realidad y que Batalloso (s.f) comparte en su obra, los que se adoptarán en el trabajo investigativo con los educandos.

Las estrategias mencionadas corresponden a:

- ✓ Lectura crítica, pensamiento crítico y el arte de hacer preguntas.
- ✓ La literatura y el arte de contar cuentos como posibilidad de desarrollar los potenciales expresivos y comprender los diferentes niveles de realidad, así como para entender el indescriptible mundo de las emociones y de la sensibilidad humana.
- ✓ La música como arte que permite expresar y percibir sentimientos, emociones y experiencias.
- ✓ Espacios para la búsqueda del silencio interior como una necesidad para el ejercicio del autoconocimiento, pero también como la construcción y realización de experiencias de aprendizaje y desarrollo espiritual.
- ✓ Historias de vida.

Es posible que para algún o algunos lectores lo expuesto aquí suene a quimera y piensen que el tiempo invertido en estas reflexiones fue perdido. En verdad puede ser justificada esta postura, pues ante la enraizada disciplinaria del sistema educativo, la visión empresarial de la educación, las presiones estatales a las instituciones educativas para que cumplan los indicadores de calidad y sumado a esto el desinterés de muchos maestros por pensar una educación distinta, sí, podría no verse un panorama muy alentador.

Sin embargo está la otra posición, esa que considera que es precisamente desde el mismo sistema desde donde se derrumban sus postulados. El error está quizá en pretender afectar de manera exclusiva los fundamentos teóricos y no preocuparse por el cambio social, político y de gestión en la comunidad. Quedarse en la mera abstracción y no propiciar impactos en la vida de los sujetos; de la institución y de la comunidad.

La puesta en marcha de esta propuesta transdisciplinaria supone un gran reto para los profesores, educandos, padres de familia y directivos del colegio.

Frente a los profesores quienes asumen el fundamental rol de facilitadores/mediadores en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, se pone de manifiesto la necesidad de formarse, capacitarse, actualizarse; salir de la zona de confort y aventurarse por nuevas sendas que implican renuncias, desapegos y hasta desarraigos en las prácticas tradicionales. Se está hablando aquí de cambiar el rumbo y lanzarse a lo incierto, a lo mutable.

Esta apuesta por una educación en la escuela bajo el faro de la transdisciplinariedad, puede hacer una contribución significativa para el arribo de un nuevo tipo de educación.

La transdisciplinariedad permite una mirada más amplia de la realidad, así, en la construcción del conocimiento, se evita caer en la mirada reduccionista de las problemáticas económicas, sociales, políticas, culturales y ambientales, para abordarlas en contexto bajo una mirada desde lo global sin dejar de lado lo local.

El trabajo transdisciplinar en la escuela apunta a que el ejercicio científico llegue a los sujetos que se educan permitiendo que la enseñanza haga “penetrar al niño, al adolescente o al adulto en el corazón mismo del proceso científico, que es el cuestionamiento permanente en relación con la resistencia a los hechos, las imágenes, las representaciones y las formalizaciones” (Nicolescu, 1996, p. 94).

Este es uno de los caminos a los que la deriva nos puede llevar, imaginando prácticas pedagógicas que en contextos inmersos en el sistema capitalista, propendan por la humanización de los sujetos, por el reconocimiento de sus formas de interpretar el mundo, por entender cómo se relaciona con él y con los otros sujetos y potencien transformaciones significativas de su realidad inmediata.

Finalmente se regresa al epígrafe de este territorio, pues al imaginar y construir la propuesta presentada aquí “Parecía que habíamos llegado al final del camino y resulta que era sólo una curva abierta a otro paisaje y a otras curiosidades” (Saramago, 2011, p. 345)

Arribando para volver a partir

Con el marco de este título está la intención de recoger a manera de colofón los acuerdos y unas últimas palabras después del tránsito por la construcción de esta obra de conocimiento.

En primer lugar se reconoce que la propuesta presenta el reto de poder ser desarrollada en la institución y que en ese proceso habrá que sortear diversos obstáculos de orden personal, profesional, directivo, pedagógico, temporal, entre otros. A parte de esto está presente la aventura de poderla construir y poner en marcha bajo los presupuestos que ella encierra. Es hasta este punto a donde llega la obra, pero queda señalado el camino para seguir avanzando.

Uno de los elementos que mayor dificultad presenta esta apuesta es el de no contar con suficientes experiencias sistematizadas respecto al trabajo transdisciplinar en el aula. Se cuenta con cierto número de visiones de lo que pudiera ser un trabajo de este tipo, pero la operatividad, si se puede dar este nombre, pareciera que en este tiempo debe ser llevada a cabo con decisión y creatividad por el investigador apasionado en cada contexto particular.

Ya se expresó en el territorio dos que hablar de transdisciplinariedad hoy día es caminar en un territorio polémico ya que para algunos aun no es posible llegar a un punto en el que pueda avanzarse a través, entre y más allá de las disciplinas, en parte porque consideran que no existe todavía un piso epistemológico sólido y porque según otros, la transdisciplinariedad “está idealizada [y] cuando algo se idealiza, se distorsiona” (De la Herrán, 2013).

En el encuentro con los profesores desde los diferentes espacios de interacción que se suscitaron, se pudo establecer las limitaciones que el mismo sistema educativo coloca a la práctica docente.

El atiborre de formatos, documentos, listas y tantas inimaginables cosas más, ha terminado por burocratizar la práctica del profesor, quien se debe enfrentar además de todo esto a sus vacíos conceptuales, su incertidumbre laboral (seguridad laboral) y a unas generaciones de sujetos que ya no son como los de la generación de la mayoría de los profesores de hoy.

Es claro que se deben tomar medidas desde la rectoría con miras a dar sentido y congruencia al currículo. Estas acciones incluyen indefectiblemente el generar y facilitar espacios o posibilidades de capacitación a los profesores, revisar y repensar la forma en que se está desarrollando la práctica pedagógica en la institución y dar paso a la creatividad.

Si la institución educativa apuesta por una formación integral iluminada por el evangelio, el pensamiento de San Agustín y el enfoque constructivista social, no es justo, en primera medida, que se siga utilizando el término a manera de cliché y a la libre interpretación y en segunda instancia, que el énfasis por la formación integral quede relegado a los sacerdotes y miembros del comité de pastoral, quienes también deben integrar en su concepción de lo integral la multidimensionalidad del ser humano.

La invitación es para que la institución tome otro rumbo, que se desligue de todas esas ataduras burocráticas que la tienen atada al cerco de la seguridad y las certezas infinitas. Un rumbo en el que los educandos como sujetos que se forman, encuentren sentido a su quehacer en la escuela, seguros de que lo que allí se construye resulta vital para transitar en el mundo complejo.

“No tenía miedo a las dificultades: lo que la asustaba era la obligación de tener que escoger un camino. Escoger un camino significaba abandonar otros.”

Paulo Coelho en: *Brida*



Figura 8. [Mujer volviendo la vista atrás.]

Fuente: Recuperado de <http://www.niguelas.org/wp-content/uploads/2014/05/impresionismo.jpg>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilera, R., Rodas, T. (2014). *Tejido de las áreas de humanidades desde una perspectiva transdisciplinaria para la básica primaria*. (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia.

Amador, Arias, Cardona, García & Tobón. (2004). *Educación, Sociedad y cultura*. Manizales: Centro editorial Universidad Católica de Manizales.

Ander-Egg, Ezequiel (1994) *Interdisciplinariedad en Educación*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Alvarez, M & Botero, L. (2015). Nuevas interacciones sociales. Formas de entender el flujo de la comunicación en las organizaciones y la cotidianidad. En Revista: *Observatorio (OBS*) Journal*, 9 (1) (2015), pp. 131-148. Recuperado de <http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/810/703>

Batalloso, J. (s.f). Educación y transdisciplinariedad: aproximación a la práctica. *Universitas, Nueva civilización*. Recuperado de <http://www.uvirtual.net/spuv/node/232#sdfootnote1anc>

Cier, I. (2013). *Transdisciplinarietà en el currículum integrado: Implementación de aprendizaje basado en problemas en la escuela*. (Tesis de maestría). Universidad de Chile. Santiago de Chile.

Ciurana, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo de Edgar Morin*. Guadalajara: Editorial universitaria (universidad de Guadalajara). Primera edición.

Coelho, P. (2003). *El Alquimista*. Bogotá: Editorial Planeta.

Coelho, P. (2012). *Brida: El don que cada uno lleva dentro*. México: Penguin Random House Grupo Editorial México.

Colegio Agustiniario Campestre. (2010). *Proyecto Educativo Institucional*. Palmira.

Colegio Agustiniario Campestre. (2014 a). *Manual de Convivencia*. Palmira.

Colegio Agustiniario Campestre. (2014 b). *Guía curricular Agustiniología*. Recuperado de http://www.agustinianopalmira.edu.co/Portals/0/Guias/Periodo_3/6/Gu%C3%ADa%20Curricular%20No.%201%20Agustinolog%C3%ADa%206%C2%B0%20III%20Periodo%20-%20Marysol%20Chac%C3%B3n.pdf

Corporación Autónoma Regional del Valle del Cauca. (2002). *Agenda Ambiental del Municipio de Palmira. Resumen ejecutivo*. Recuperado de http://www.minambiente.gov.co/Puerta/destacado/vivienda/gestion_ds_municipal/home/pal.pdf.

De Almeida, M. (2008). *Para comprender la complejidad*. Hermosillo: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C.

De la Herrán, A. (2011). Complejidad y Transdisciplinariedad. São Paulo: Revista *Educação SKEPSIS*, 1, (2) Formação Profissional, (Contextos de la formación profesional.).

De la Herrán, A. (2013). *¿Una transdisciplinariedad inmadura? Consideraciones críticas radicales (pensando desde la Pedagogía y la Didáctica)*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/13152>

De Madeiros, R. (2007). *Docencia transdisciplinar: Em busca de novos princípios para resignificar a prática educacional*. (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica. Sao Pablo. Recuperado de http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4742.

De Pomposo, A. (2014). *Los pilares de la ciencia*. Multiversidad Real Edgar Morin. Video conferencia. Recuperado de <https://vimeo.com/107838547>.

De Zubiría, J. (2013). El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de pedagogía Redipe* 825, julio de 2013. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-327345_recurso_1.pdf

Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>.

Diccionario de la lengua española (DRAE). (2012). 22.ª Edición. Recuperado de <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>. Consultado el 2 de diciembre de 2014.

Edgarmorin.org. (2014). *Que es la transdisciplinariedad*. Recuperado de <http://www.edgarmorin.org/que-es-transdisciplinariedad.html>.

Etimologíasdechile.net. Concepto de currículo. Recuperado de <http://etimologias.dechile.net/?curri.culo>

Freire, P. (1994). *Conferencia de cierre en Congreso internacional: Nuevas perspectivas críticas en educación*. Julio de 1994, Barcelona, España. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=Uixem8Hah6U>

Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la tierra*. México D.F.: Siglo xxi editores.

Galindo, J. (2002). *Pedagogía de San Agustín*. Madrid: Editorial AVGVSTINVS.

García-Lastra, M. (2013). Educar en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo. México D.F: Convergencia. Revista de *Ciencias Sociales*, 20, (62), mayo-agosto, 2013. Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10525851011>.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F: McGraw-Hill Interamericana Editores, SA (Cuarta edición).

Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. En: Comunicación y construcción del conocimiento en el nuevo espacio tecnológico. Revista de *Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 5, (2). UOC. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ElModeloConstructivistaConLasNuevasTecnologiasApli-2799725.pdf>

Kemmis, S. (1993). *El curriculum: Más allá de una teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. México D.F: Fondo de cultura económica. Segunda edición.

López, N., Motos, T., Ulizarna, J. (2007). La transdisciplinariedad como eje articulador de un programa educativo en contextos no-formales. *Revista Encuentros multidisciplinares*. 9, (26) 2007. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2324788>

Malinowski, N. (2013). La complejidad y la creatividad transforman los currículos educativos. En: *Revista electrónica Tendencias de a educación*. Recuperado de http://www.tendencias21.net/La-complejidad-y-la-creatividad-transforman-los-curriculos-educativos_a16165.html

Martínez, M. (2007). Conceptualización de la transdisciplinariedad. *Revista polis* (16) Centro de Investigación Sociedad y Políticas Públicas (CISPO). Recuperado de <http://polis.revues.org/4623>.

Max-Neef. (s.f.). *Fundamentos para un enfoque Transdisciplinario*. Recuperado de http://api.ning.com/files/pPmOMMrBcFM0RlEhyVHLinMDLvVrN*kuaaPoPOTXWVoPr1Igz-7iCLOxM3xktwzCxPSRhbXDDoTYvyfrZf8Aswy8g5A4cfjM/Transdisciplina_Fundamentos_para_una_mirada_transdisciplinaria_MaxNeef.pdf.

Médicis, C., Flórez, J. (2014). *Posibilidad de transdisciplinariedad y evaluación pedagógica en la modalidad agropecuaria, Institución Educativa Ceilán – sede principal - municipio de Bugalagrande*. (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia.

Mejía, N. (2015) Convertibilidad entre ser, espíritu y don. La ontología de Claude Bruaire. En: *Franciscanum* 57, (163).

Mendo, J. (2008). *Concepción de currículo*. Recuperado de http://antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=1189.

Moraes, m. (2012). *Ecología dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação no século xxi*. En V Congreso Internacional de Transdisciplinariedad, Complejidad y Ecoformación “Emergencia de una educación integral de calidad para la transformación social” Agosto 29, 30 y 31 de 2012. Recuperado de <http://www.unisimoncucuta.edu.co/documentos/pedagogia/bitacora/MEMORIA%20V%20CONGRESO%20INTERNACIONAL.pdf>

Morales, D. (2004). Determinismo, indeterminismo y la flecha del tiempo en la ciencia contemporánea. *Boletín de la Asociación Matemática Venezolana*, 11, (2). Recuperado de <http://www.emis.de/journals/BAMV/conten/vol11/morales.pdf>.

Motta, R. (2002). *Complejidad, educación y transdisciplinariedad*. Centro de Investigación Sociedad y Políticas Públicas (CISPO). Recuperado de <http://polis.revues.org/7701>; DOI: 10.4000/polis.7701.

Morin, E., Nicolescu, B. & Freitas, L. (1994). *Carta de la transdisciplinariedad*. Setúbal: Primer Congreso Mundial de Transdisciplinariedad. Recuperado de

<http://www.uv.mx/evargas/CienciaSagrada/TextosFundamentales/CartaTransdisciplinariedad.htm>.

Nicolescu, B. (2006). *Transdisciplinariedad: Pasado, presente y futuro. Visión docente conciencia*. Recuperado de http://www.ceuarkos.com/Vision_docente/revista31/t3.htm

Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad: Manifiesto*. México D.F: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C

Osorio, N. (2012) El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad fenómenos emergentes de una nueva racionalidad. En: *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada*. 20 (1) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90924279016>.

Páez, J. (2009). *El Constructivismo Social: la lección de Lev Vigotsky*. Quito: El comercio.com. Recuperado de http://educacion.elcomercio.com/nv_images/secciones/educacion/revista206/P4.pdf.

Posada, J. (2009). Currículo, tendencias curriculares y la educación de personas jóvenes y adultas. *Revista Latinoamericana de Educación Popular Política*. 2, (29) Panamá. Recuperado de <http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=7698&opcion=documento>

Skliar, C & Larrosa, J. Comp. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Primera edición. Homo Sapiens Ediciones.

Pérez, A. (2007). *Competencia y currículo: transformar el currículo para reinventar la escuela*. IV Congreso Regional de Educación de Cantabria. 18, 19 y 20 de abril de 2007. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=XraE9GmUNgU>

Petrella, C. (2007). *Teoría de sistemas aplicado a organizaciones*. Montevideo: Facultad de Ingeniería de universidad de la República- Uruguay. Recuperado de <http://www.fing.edu.uy/catedras/disi/DISI/pdf/Teoriadesistemasaplicadoaorganizaciones.pdf>. Consultado el 02 de diciembre de 2014.

Piracón, J. A. & Palma, C. J. (2010). Nuevas subjetividades infantiles y medios audiovisuales de comunicación. *Revista de Psicología*, 19 (2) 133-156. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=26416966006>

República de Colombia. Congreso de la República. (1994). *Ley General de Educación*. Santafé de Bogotá. Cuadernillos de Congreso.

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2003). Estándares básicos de competencias en matemáticas. Potenciar el pensamiento matemático: ¡un reto escolar! Santafé de Bogotá. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf2.pdf

Ruiz, L. (s.f). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista de la universidad de sonora*. Recuperado de <http://www.revistauniversidad.uson.mx/revistas/19-19articulo%204.pdf>

Saramago, J. (2011). *El año de la muerte de Ricardo Reis*. Madrid: Penguin Random House Grupo Editorial.

Urreiteizta, M. (2009). La subjetividad como fenómeno sociohistórico. Mérida: *Revista Fermentum*. 9, (55), Mayo - Agosto. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70517703011>

Vielma, E. & Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3 (9). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630907>

Zuleta, E. (1995). La Educación un Campo de Combate. En: *Educación y democracia un campo de Combate*. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta.