



Develando el Currículo Integrado.

Representaciones Sociales que en relación al Currículo Integrado habitan en profesores y profesoras de una escuela que practica la integración curricular.

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN

Mención Didáctica

Vicente R. Jelves Zárate.

Nombre director de tesis: Eusebio Nájera Martínez.

Santiago de Chile, diciembre de 2013

Dedicatoria

La dedicatoria y los agradecimientos, en esta idea de integralidad, son una sola. ¿Cómo no dedicar en el agradecer los tiempos entregados como también aquellos que tuve que restar en este hacer?

A quienes fueron mis maestros en el proceso lejano que hoy encuentro cada vez más cercano en la praxis Rodolfo Bascur, Ana Quiróz, María Helena Bunger, Roberto Chiang, Pedro Herrera, Juan Saavedra, Vicente Pizarro y ...

A quien iluminó esas primeras experiencias pedagógicas y le dio sentido teórico e ideológico: Paulo Freire.

A la conversación contingente y entretenida, pero por sobre todo al consejo siempre sabio del maestro Nájera.

A quien da vida concreta y energía diaria al sueño pedagógico, Yasna.

Al contexto que aviva en sus contradicciones el creer en la transformación: Mar Abierto.

A quienes bajo sus circunstancias me hicieron la persona que soy y que quiero ser Vicente padre y Eloísa siempre madre y en ellos a toda la familia y los sobrinos que son cómplices en el aprendizaje (C.J. I. C.V)

A quienes son sentido en la búsqueda de construir una sociedad mejor mis hijos Aníbal y Vicente.

A todos los que siguen creyendo y necesitando la emancipación en especial al millar de estudiantes que han obligado mi crecimiento personal y profesional.

Porque en ellos encuentro mi EUTOPIA

Andrea Arriagada, Ana Laura López, Melisa Arriagada, Eduard Arriagada, Vicente Parada, Vicente Peredo, Paula Miranda, Jeffrey Adrians, Florencia Almazán, Carlos Navarro, Hugo Elgueta, José Cifuentes, Yerko Mejías, Camila Ulzurún, Lía Jelvez, Dada Salas, Ignacio Ulzurún, Nicolás Díaz, Magdalena Jordán, Marcelo Díaz, Úrsula Iribarra, Patricio Valladares, Javiera Ulzurún, Laura Jordán, Matías Rojas, Mauricio Díaz, Gino Marengo, Millaray Sandoval, Juan Valladares, Catalina Jordán, Leonardo Vadés, Daniela Gajardo, Daniela Guajardo, Nicolás Gatica, Matías Iribarra, Valentina Carrasco, Cristian Vásquez, Ann Valladares, Claudia Valladares, María Jesús

Arriagada, Luciano Díaz,
Cristian Fernández,
Nicolás López, Francisca
Retamal, Isidora Retamales,
Ramiro Frik, Julián González,
Carlos Herrera, Lena Barahona,
Tanya Menay, Vanesa Menay,
Miguel Ogalde, Sebastián
Acevedo, Patricio Jaque,
Gabriela Jaque, Dina Jaque,
Fernando Balbontín,
Evelyn Estay, Bárbara
Salgado, Marcela Jelvez,
Gonzalo Guajardo,
Catalina Balbontín,
Vicente Mujica, René Balbontín,
Mariano Cubillos, Belén Boyé, Sofía
Peredo, Sebastián Ramírez, Karina Michea,
Katherine Michea, Mauricio Pino, Antonio
Zamora, Pablo Miranda, Francisco
Miranda, Gonzalo

Chiang, Adriana Arriagada, Bernardita, Lukas López, Dante Letelier, Camila Zamora, Isadora López, Sebastián Ayala, Elías Gómez, María Inés Jaque, Patricio Sepúlveda, Isabel Ramos, Felicia Salas, Vicente Lombardosi, Vicente Martínez, Manuela Lagunas, José Pedro Luzoro, Gonzalo Miralles, Camilo

Millares,
Claudio Veliz,
Javiera
Quezada,
Claudia
Oyanedel,
Marian Stholer,
Pascual
Arriagada,
Mateo Gaviño,
Javiera Gaviño,
Lukas Gaviño,
José María
Rodrigo, María
Gracia Rodrigo,

María

Belén Rodrigo, Juan Esteban
Jeaneret, Vasti Navarro, Karla Navarro,
Pablo Miranda, Vicente Cáceres, Paloma Saéz,
Andrea Saéz, Guadalupe Paul Iván Paul, Paul
Fernandois, María Fernanda Miranda, María Rodríguez,
Valeska Aravena, Yamil Jadue, Valentina Makcay, Mathiz, Felipe
Rosso, Felipe Jara, Constanza Fernández, Isidora Huerta, Diego
Huerta, Sebastián Hurtado, Laura Cassoni, Gerardo Díaz, Matías
Alveal, Emilio Oyanedel, Enrique Oyanedel, Emilia Lagunas, Garasy
Dávila, Nicolás Hurtado, Joaquín Navarro, Licarayén Aros, Hugo
Robles, Oscar Dávila, Vicente Muñoz, Francisca Muñoz, Sebastián
Villegas, Dante Pesce, Vicente Aburto, Marcelo Osorio, Cristóbal
Martínez, Claudia Zamora, Jorge Montenegro, Rodrigo González,
Carlos Figueroa, Carolina Villalobos, Vicente Astudillo, Navalú,
Alondra Varas, Carmen Flores, Rodrigo, Patricio Benítez, Karla
Benítez, José Luis Benítez, América Nogue, Marcelo Cerda,
Nisim Bracha, Daniela Brito, Juan Pablo Hernández,
Mauricio Hernández, Simone Figueroa, Camila
Soto, María Paz Maluenda, Gonzalo
Maluenda, Sebastián

Escobar, Antonia Polanco,
Antonia Valdés, Valentina Rojas, Branco
Castillo, Matías Higuera, Matías Retamal, Fabián
Lara, Felipe Moraga, Pedro Moraga, Violeta Infante,
Daniel Benavente, Vicente Pérez, Vicente Hola,
Valentina Mena, Javiera Mena, Valentina Salazar,
Camila Herrera, Estrella Abayay, Valentina Camus,
Piero Camus, Francisca Rosso, Tomás Cervella, Ismael
Almarza, Rodrigo Leyton, Sebastián Lozano, Gabriela
Rearte, Sofía Rearte, Sofía Squadrito, Javiera
Squadrito, Alondra Sereño, Jorge Pavéz, Pablo León,
Kristian Stolther, Carminia, Denisse Solther, Pia
Bachelletti, Diego Fernández, Darío Fernández,
Fernanda Molteni, Gabriela Benavente,
Gabriela Carrasco, Cristófer Perán,
Matías Leiva,
Javiera Leiva,
Fernanda Bravo,
Javiera Bravo,
Koan Ahumada,

Manuela

Benítez, Javiera
Salgado, Camila
Salgado,
Daniela Labra,
Javiera Labra.
Nicolás Vivanco,
Sivalena
Cambón,
Consuelo
Carreño,
Roberta Bravo,
Vicente
Bascuñán, Héctor García,
Benjamín Carola García, Carol
Bascuñán, Zenteno, Igor Pezo,
Alejandra Julio Medina, Pamela
Bascuñán, Juan Toledo, Cristian Vásquez,
Carlos Rojas, Luna, Carla De la Fuente,
Héctor Zamora, Jeremy Estay, Catalina, Gonzalo
Riquelme, Priscilla La Rosa, Johana
la Rosa, Catalina Jiménez, Priscilla
Beltrán, Waldo Beltrán, Rodrigo
Martínez, Daniela Juica, Javiera Valdivia,
Rayén Gac, Patricio Ahumada, Francisca
Vilches, Isaura Mujica, Andrés Díaz, Bárbara
Díaz de Alda, Joselyn Díaz de Alda, Sandra
Casas Cordero, Jorge Freyggang, Alondra Bustos,
Demian Bustos, Felipe Aravena, Andrés Castro,
Rubén, Paula Soto, Karla Soto, Benjamín Soto, Paloma
Almazán, Isidora
Almazán, Ximena Ríos,
Ximena Schcrieber,

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	06
<u>Capítulo I:</u> Formulando una búsqueda.	
1.1.- Planteamiento del Problema de Estudio.	09
1.1.1 Elección, justificación y fundamentación del tema.	09
1.1.2 Formulación del problema.	11
1.2.- Objetivo General	12
1.3.- Objetivos Específicos	12
<u>Capítulo II</u> La teoría que envuelve una práctica	
2.- Antecedentes Teóricos.	13
2.1.- Cultura: conocimiento, escuela y currículo.	13
2.2.- El currículo y la teoría curricular en discusión.	22
2.3.- La necesaria aplicación de un currículo integrado.	26
2.3.1 Evolución histórica de la integración curricular	28
2.3.2 El pensamiento complejo en la base de la nueva concepción del Currículo Integrado.	30
2.3.3. La reactualización del Currículo Integrado.	32
2.3.4 Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en los Aprendizajes.	35
2.3.5 El derrotero de las experiencias en la construcción del Currículo Integrado.	37
2.3.6 El Currículo Integrado en el currículum nacional.	40
2.4.- En torno a las Representaciones Sociales.	44
2.4.1 Génesis y desarrollo de las Representaciones Sociales.	46
2.4.2.- ¿Cómo se construyen Representaciones Sociales en torno al Currículo Integrado?	49
<u>Capítulo III</u> Contextos del Colegio Mar Abierto	
3.1.- Dimensión histórica.	52
3.2.- Dimensión geográfica.	53

3.3.- Dimensión socioeconómica.	54
3.4.- Dimensión educativa.	55
3.5.- Dimensión cultural ideológica.	59

Capítulo IV: Metodología: Diseñando aproximaciones

4.1.- Metodología desde la investigación cualitativa.	61
4.2.- Tipo de estudio.	62
4.3.- Diseño de la investigación.	63
4.4.- Muestra.	64
4.4.1. Tipo de muestra.	64
4.5.- Recolección y registro de información.	66
4.6.- Tratamiento de los datos (Análisis de los datos).	70

Capítulo V Presentación de resultados. A modo de reflejos.

5.1.- Análisis del contenido presente en el discurso.	74
5.1.1 Desde la metáfora: comprensión y valoración del trabajo integrado.	75
5.1.2 El carácter intuitivo del trabajo integrado.	84
5.1.3 La compleja tarea de integrar, sus requerimientos.	89
5.1.4 El uso del tiempo efectivo, tiempo de conflictos.	96
5.1.5 El componente ideológico.	99
5.2.- Las representaciones sociales que en relación al currículum integrado habitan en el Colegio Mar Abierto.	105
5.3.- Los resultados en síntesis.	109

Capítulo VII

Conclusiones: Desde la cofa del palo mayor.	112
Reflexiones finales.	124
Bibliografía.	125
ANEXOS	
Transcripción del grupo de discusión.	132
Transcripción de las entrevistas semiestructurada.	159

Introducción

En el marco de críticas y demandas en que se desarrolla la actividad educativa en el inicio de la segunda década del siglo XXI resulta irrenunciable el construir respuesta y alternativas desde una nueva mirada, una nueva perspectiva, una que sea principalmente compleja, crítica y emancipadora.

Se requieren, en un mayor compromiso activo y discursivo, nuevos diseños que acerquen y empapen a los estudiantes con visiones de mundo en su complejidad y globalidad; ya no más una mirada parcelada y profusamente fragmentada de la realidad. Es preciso construir una visión en conjunto en donde las necesidades educativas de la sociedad demandante, los profesores y los estudiantes determinen la orientación de los aprendizajes. Es el momento de decir basta a la soberbia del conocimiento racional y científico que desde el siglo XIX marca pautas enarbolando emblemas de triunfo bajo el paradigma de la modernidad.

Desde la concepción previamente declarada, la tarea de construir aprendizajes significativos e integrados resulta ser ineludible desde toda consecuencia; la segmentación disciplinar heredera del siglo XIX no está en concordancia con las vivencias de los estudiantes y las prácticas apropiadas de los profesores; cada día se reclama más por la significancia de lo que se entrega en el aula, la mayoría de las veces muy alejada del entorno holístico que la rodea. El encontrar los momentos, las fórmulas y las herramientas que consigan derribar esas barreras instauradas en la construcción del conocimiento es un verdadero desafío que promete a quienes lo logren el dulce sabor del triunfo por sobre años de aislamiento y miradas sesgadas.

Es necesario establecer, primero, qué se ha hecho bajo este prisma integrador, qué existe de avances, cuáles son los principales referentes, qué existe en el sustento teórico, cómo la práctica ha iluminado la construcción de esta alternativa basada, no exclusivamente en lo disciplinar; para luego llegar a comprender cuáles son las representaciones sociales que aparecen sustentando la idea del currículo integrado: cómo ha llegado a construirse y cómo se fundamenta

en su necesidad de asumirlo y de aplicarlo. Es preciso establecer; cuáles son los conocimientos, las fuentes de información y las actitudes individuales, colectivas e institucionales que rondan en la escuela que se atreve a pensar su accionar en torno a la integración curricular.

El llegar a conocer y comprender dichas representaciones sociales permitirá establecer bases que sustenten futuras intervenciones que orienten a dar mayor significancia a una idea pedagógica como la que se enuncia.

Es la escuela, el lugar de privilegio donde se pone en contacto el currículo diseñado y el llevado a la práctica, es allí donde la didáctica debe ser reflejo de un modelo compartido, consensuado o muchas veces impuesto y es allí donde las configuraciones espaciales, culturales e ideológicas conformarán representaciones sociales entre los docentes que comparten un trabajo reflejado en prácticas pedagógicas. La escuela en esencia está teñida por representaciones que deben ser develadas y enfrentadas con el objetivo de intencionar de forma clara los fines que de ella se quiere conseguir.

En este caso el modelo de Currículo Integrado aparece como el conjunto de significados a transparentar. Las representaciones sociales constituyen entonces una fuente más de conocimiento, que forma parte de un currículo oculto, necesario de revelar en estos tiempos en que ya se entiende que la calidad formativa está cruzada por una serie de aspectos que conforman el imaginario colectivo propio de las organizaciones educativas.

En consecuencia, el tema que se invita a estudiar es el de Currículo Integrado en la escuela, buscando la posibilidad de configurar desde sus profesores y profesoras las representaciones sociales que dan sustento, posibilidad de vida práctica y vigor pedagógico a un modelo curricular que busca demostrar las potencialidades de ser verdadero aporte pedagógico. El objeto de estudio lo constituye las representaciones sociales que en relación al Currículo Integrado habita en la Comunidad Educativa Mar Abierto de Valparaíso, escuela que viene buscando y practicando el hacer integrado desde la práctica pedagógica de sus profesores y profesoras.

Indagar estas categorías sociales permitiría develar los conocimientos, creencias, ideas, mitos y fundamentos que los informantes relacionan, integran y utilizan en el proceso de construcción y aplicación del Currículo Integrado, dichas

categorías sociales muchas veces orientan y, en oportunidades, modifican sus acciones formativas y a su vez influyen en las relaciones que establecen con los diversos actores educativos.

Es relevante entonces, comprender que las prácticas docentes son permeadas por las representaciones que de ellas tienen sus actores dando cabida a los contextos no solo institucionales, sino que también nacionales y de la globalidad en general.

Todo lo anterior, permitiría estar construyendo, transmitiendo, negociando y renegociando significados individuales y sociales que orientan permanentemente el accionar pedagógico de los profesores y profesoras que practican del currículo integrado.

Poner en relevancia las representaciones sociales de los docentes que trabajan la integración, no significa el exhibir desdeñosamente lo que le da sustento a la práctica de éstos, mucho menos promover el descrédito de un trabajo tan debatido; más bien están presentes ciertas intensiones de poner en el centro de la reflexión pedagógica aquello que se considera un contenido trascendente dentro del proyecto educativo de la Comunidad Educativa Mar Abierto, pues las precogniciones que de éste se tengan, permitirán o no las transformaciones esperadas en el marco de este nuevo currículo planteado y deseado.

Es necesario asumir que la presente investigación se levanta desde una concepción sociocultural del currículo y de un rol docente en permanente construcción, explicados y fundamentados por autores como: Freire, Habermas, Giroux, Grundy, Elliot, Magendzo y Pinto. Además, considera antecedentes nacionales, institucionales y curriculares que dan cuenta sobre la relevancia que tiene el Currículo Integrado como contenido y práctica de formación pedagógica cotidiana.

Se espera entonces, que los resultados pasen a formar parte de los nuevos procesos de construcción de conocimiento pedagógico propios de la Comunidad Educativa Mar Abierto, y de alguna u otra forma se convierta en referente de experiencias educativas similares.

Capítulo I FORMULANDO UNA BÚSQUEDA

1.1.- Planteamiento del Problema de Estudio

1.1.1.- Elección, justificación y fundamentación del tema:

El tema del Currículo Integrado invita a tomar y hacerse parte de una perspectiva pedagógica que asume el tema de la complejidad de la realidad; de la conformación de un emergente sistema de interacciones; de la globalidad; de la globalización y por supuesto de las distancias cada vez más significativas que los seres humanos tomamos de las consecuencias de nuestras acciones.

De allí que el asumir una mirada sistémica integrada del currículo que se hace parte de las necesidades dialógicas de todos sus actores y contextos, necesariamente pone al investigador en la vereda del paradigma crítico y del presupuesto emancipador queriendo buscar, como fin último, un diseño curricular coherente a practicar en la escuela.

Es el currículo integrado el tema que mueve la presente investigación, pues existe la necesidad de remplazar la dinámica descontextualizada del enfoque disciplinar y trabajar una nueva mirada que entienda las nuevas realidades complejas de los momentos actuales.

Los desafíos que significan el optar por un modelo de integración también se vinculan, con firmeza, a la necesidad de construir desde la reflexión nuevos modelos de hacer escuela. La integración necesariamente refleja acuerdos, que sin duda serán fruto de una interacción renovada de las disciplinas y de los actores que la sostienen, de igual forma dicho diálogo supone el incluir a los estudiantes y a la comunidad que es demandante de las nuevas necesidades educativas; es decir la construcción de un currículo integrado demanda la exigencia de buscar horizontes comunes y en dicha búsqueda reflexionar en la acción y en el camino ideológico que oriente dicha opción. La misión contrahegemónica que puede alcanzar el ejercicio de la integración curricular es otra de las exigencias que se debe hacer a este tipo de alternativas y desde ellas postular una escuela que repiense y rehaga su práctica consciente.

La construcción de modelos de integración curricular, de transversalidad disciplinar o el de globalidad de los aprendizajes viene siendo revivida desde mediados del siglo XX, convirtiéndose en una ventana en donde investigadores y pedagogos han colgado sus esperanzas de revertir experiencias educativas que han dado forma a un sistema, principalmente de la academia y escolar, en que la infalible especialización disciplinar ha terminado por abandonar la mirada en conjunto, y por lo tanto ha sido incapaz de dar respuesta a los problemas que el siglo XXI se apura en tratar primero de entender y luego de enfrentar.

La búsqueda de alternativas al modelo disciplinar decimonónico ha sido, en el caso de las experiencias prácticas, muchas veces intuitiva y con pocos referentes teóricos que den sustento, primero, a la necesidad de cambio y luego a las experiencias pedagógicas que van emergiendo. De allí, que el trabajar primero por un estado del arte de la temática y luego el percibir la valoración que de ella se tenga, en su verdadera significancia, es el primer paso que debe iluminar la nueva praxis que emerja de una investigación como la que se propone.

Las primeras complejidades que emergen al enfrentar un tema como este es el tratar de consensuar la variada conceptualización que intenta comprender el fenómeno o modelo curricular alternativo a la estructura clásica disciplinar. Los distintos autores y las variadas experiencias no han logrado instaurar un concepto de base que sirva y dé luz a aquellos que quieran proseguir con la experiencia. Lo anterior, no supone que la nomenclatura sea antojadiza, sino que representa en muchos de los casos visiones pedagógicas e incluso ideológicas distintas y que intentan, a través de giros conceptuales, dar identidad a sus propuestas. Es así, que el investigador que se acerca a la temática tendrá que ir desentrañando significados y objetivos perseguidos en cada conceptualización para, en algún momento, definir con mayor aproximación aquellas denominaciones que mejor cumplan con sus perspectivas epistemológicas.

De igual forma, representa una complejidad el descubrir las mejores estrategias que desde los docentes permitan develar aquellos elementos, actitudes e informaciones que conforman sus representaciones sociales sobre el tema de la integración curricular, pues creemos que allí radica el centro de la investigación, en

el poder formarnos una imagen de lo que los docentes construyen, se informan y practican frente al tema del currículo integrado, allí radica el primer problema a resolver, ¿Qué representación teórica y práctica tienen del objeto social currículo integrado los profesores y profesoras, cómo lo han llegado a construir, cómo se retroalimenta, cómo se sustenta?

1.1.2.- Formulación del problema.

En definitiva el problema de investigación apunta a develar:

¿Cuáles son las representaciones sociales que poseen profesores y profesoras acerca del Currículo Integrado?

El poder resolver dicho problema podrá encaminar con mayor fuerza y decisión futuras acciones que impulsen un modelo distinto al currículo disciplinar.

La pregunta de investigación que orientará metodológicamente el trabajo intentará dar respuesta a:

¿Qué representaciones sociales acerca del Currículo Integrado poseen profesores y profesoras de una escuela que practica la integración curricular?

De la pregunta anterior se desprende entonces el foco de la investigación: el Currículo Integrado y las representaciones que de él han levantado profesoras y profesores; la herramienta conceptual propuesta: representaciones sociales, entendemos, permitiría develar y dar comprensión adecuada a un fenómeno que se alimenta y retroalimenta de vivencias, entornos e información que hace posible que el objeto social se manifieste y exista en idealización o en concreción.

En definitiva, creemos que es posible develar qué hay detrás de las acciones y omisiones de una práctica de currículum integrado; cómo ideológicamente se sostiene, cómo las experiencias se vinculan con lo intuitivo, como sus actores se mueven por voluntad personal o son motivados por una propuesta en común que identifica en la alternativa integradora una posibilidad consciente de transformación.

De igual forma, el desentrañar del discurso y de las prácticas pedagógicas, actitudes y significados, permitirá reconocer potencialidades y fortalezas, posibles rechazos y/o trabas a este tipo de modelo, así como los argumentos en contra que se puedan sostener o la simple ignorancia frente a la temática.

Lo señalado anteriormente pasa a constituir verdaderos supuestos que complementan la guía que aporta la pregunta de investigación.

1.2.- Objetivo General

Comprender las representaciones sociales acerca del Currículo Integrado que poseen profesores y profesoras de una escuela que practica la integración curricular.

1.3.- Objetivos Específicos

- 1.- Develar las Representaciones Sociales que poseen profesoras y profesores acerca del Currículo Integrado.*
- 2.- Indagar en el sustento teórico que manejan profesores y profesoras frente a la temática del Currículo Integrado.*
- 3.- Reconocer las motivaciones que mueven la aplicación de un modelo de Currículo Integrado*
- 4.- Reconocer las trabas y resistencias en la aplicación de un modelo de Currículo Integrado.*

Capítulo II: LA TEORÍA ENVUELVE UNA PRÁCTICA

2.- Antecedentes Teóricos

2.1. Cultura: conocimiento, escuela y currículo.

La capacidad de generar cultura es una de las características, quizás la característica identitaria del ser humano. Las posibilidades de evolución permanente y la potenciadora capacidad amplificadora de nuestras condiciones físicas dan a la cultura un lugar de privilegio en las condiciones ontológica del hombre y la mujer. La cultura se convierte entonces en un verdadero axioma, que en su sentido manifiesto permite el acoplamiento de los miembros de la sociedad al sistema social y que ilumina el andar de la especie humana en los senderos de los espacios físicos y cronológicos de su historia. Esta cultura reconocedora y potenciadora de lo humano constituye por definición antropológica una acumulación de saberes, haceres y estares que se traducen en un posible segundo axioma; el de la tradición que en su ejercicio se entiende como la transmisión de esa cultura ya establecida, a las nuevas generaciones, constituyéndose con el tiempo en conocimiento adquirido, validado, valorizado, transmisible y transmitido. El conocimiento, a partir de ello, es parte de la cultura que pasa de una generación a otra desde los poseedores del conocimiento a los individuos que desde esta perspectiva son ignorantes de él.

Lo que llamamos conocimiento, a partir de lo anterior, es *“el significado social de símbolos construidos por los hombres, tales como palabras o figuras, dotados con capacidad para proporcionar a los humanos medios de orientación. Estos, en oposición a la mayoría de las criaturas no humanas, no poseen medios innatos, o como más frecuentemente se dice, medios instintivos de orientación. Los seres humanos tienen que adquirir durante su desarrollo mediante el aprendizaje los conjuntos de símbolos sociales con sus correspondientes significados y, por tanto, retoman de sus mayores un fondo social de conocimiento...(el conocimiento constituye entonces) Específicos conjuntos de símbolos sociales significativos tienen a la vez la función de medios de comunicación y de medios de orientación y, sin el aprendizaje de los símbolos sociales dotados de esta doble función, no podemos convertirnos en seres humanos”* (Elias, 1994: 55).

Surge la necesidad de aprendizaje y de allí una tercera aproximación axiomática el de la institución; en este caso la escuela, que presta el soporte y aporta formalidad y estructura a la tradición y a la cultura. La escuela que en todas sus dimensiones es la encargada de poner a disposición de las nuevas generaciones el conocimiento que se ha establecido como mínimo para la sobrevivencia de la especie primero y de las realidades culturales configurativas en segunda instancia. La escuela se nutrirá entonces de esa selección de la cultura más significativa para aquellos que deciden en el ámbito de la dirección de los procesos que debe seguir la institución encargada de la enseñanza o en el mejor de los casos del aprendizaje. Es decir, el pasaje de la cultura a través del conocimiento está institucionalizado, la misma cultura le asigna la misión de perpetuarse en las generaciones a aquellos que son poseedores o administradores del conocimiento.

El currículo se levanta como herramienta del poder que significa la educación formalizada y dentro de él la selección e instauración del conocimiento constituye una necesidad que responde de una u otra forma a los perfiles ideológicos que sustentan la capacidad de seleccionarlos, priorizarlos e instalarlos.

No cabe duda que el conocimiento, la escuela y el currículo (quizás sin esa terminología) iniciarán prontamente un camino de encuentros en donde se fortalecerán mutuamente constituyendo institucionalidad base del desarrollo de las primeras organizaciones sociales reconocedoras del valor de la transmisión cultural y del poder que significa el manejo del conocimiento.

El devenir histórico de la relación conocimiento, escuela y currículo, principalmente en occidente, ha presentado un recorrido con constantes y énfasis que son fácilmente reconocibles desde una perspectiva actual: “cuando se estudia la manera como se han formado y desarrollado los sistemas de educación, se descubre que dependen de la religión, de la organización política, del nivel de desarrollo de las ciencias, de las condiciones industriales, etc.” (Durkheim, 1976:3). La Escuela Tradicional, construida como institución desde el fin de la llamada Educación Natural, fin que se vincula con el surgimiento de las primeras culturas civilizatorias; tuvo como finalidad resolver el problema que significaba la creciente complejidad de relaciones edificadas a partir del sedentarismo y sus respectivas

asociaciones de división del trabajo y propiedad privada, complejidad que hizo absolutamente necesaria la transmisión formal de conocimientos y el respectivo aseguramiento de la conservación de las estructuras de poder.

Es claro que esta primera escuela formal tuvo como proyecto ideológico fundamental la consolidación de una forma de organización y de análisis de la realidad vinculada con patrones políticos, religiosos y de conocimiento aferrados a fuertes e incuestionables paradigmas teológicos y teocráticos, lo que en consecuencia marcó que el tipo de conocimiento privilegiado y transmitido fuera el de carácter metafísico en concordancia con el andamiaje cultural sostenido por lo mágico, lo sobre natural, lo místico y finalmente institucionalizado en lo religioso.

Es desde ese paradigma que el modelo educativo griego evoluciona y toma preeminencia en la historia de occidente, así por ejemplo, Aristóteles fundaba sus preceptos en la formación de un hombre bueno y alimentaba la existencia de una Paideia en donde el conocimiento, la música (todas las artes) y el cuidado del cuerpo eran los cimientos del objetivo final griego: honor y virtud. De allí se entiende que los educadores de tradición grecolatina, en su conjunto, buscaran desarrollar un sistema que basado en sus ideales de cuerpo y alma de igual forma dieran respuesta al fin institucionalizado "intentar adiestrar al individuo para que se subordinase ciegamente a la colectividad" (Durkheim, 1976: 2). Así la educación en la Escuela de Isócrates, la Academia de Platón o en el Liceo de Aristóteles tenía un ideal establecido y también perseguido: el conocimiento transmitido se convertía en el pilar fundamental del desarrollo y permanencia de la cultura (Luzuriaga, 1973).

El modelo educativo griego se transformaría luego en el ideal de sumisión que inundaría a los espíritus europeos conquistados por los preceptos cristianos. La formación monástica o la inspiración jesuita sería ejemplo de ello y sus logros o fracasos estarían directamente relacionados con la concepción evangelizadora que se manejara.

La escuela edificada en la antigüedad, refrendada en el Medioevo y vitalizada con la influencia Reformista Religiosa, permanecerá prácticamente inalterable hasta la irrupción de nuevas concepciones del conocer y de su producto transmisible el conocimiento; se produce un inevitable tránsito desde la influencia de la metafísica a la valoración racional de la epistemología.

La apertura hacia las concepciones y realizaciones del mundo moderno marcarán definitivamente los temas del conocimiento, que dentro de la cultura mantendrá el mismo estatus de poder y privilegio pero ahora desde una nueva lectura: deja de ser un proceso que se desarrolla a partir de principios fundamentales aceptados como verdaderos, sino que debe ser capaz de fundar por sí mismo la validez de lo que afirma. Ya no se acepta el carácter verdadero de una premisa mayor fundante del conocimiento y anterior al mismo. Tampoco se reconoce autoridad alguna fuera del ámbito específico del conocer (Echeverría, 2004).

La duda se transformará, en los ámbitos de la modernidad, en la brújula que señala el derrotero del conocimiento; la sabiduría y la fe que reinaron en la Antigüedad y el Medioevo darán paso a la incertidumbre y al escepticismo como origen del conocimiento.

Los problemas del conocimiento empiezan a inundar a los filósofos y teóricos que marcan el inicio de los tiempos modernos, de sus cavilaciones y ajustes emergerán metodologías consideradas científicas para ratificar que el conocer abandona, por el momento, las conexiones con el ser y el sentir para concentrarse en miradas más concretas y reales vinculadas al demostrar y explicar.

Todo el esfuerzo de objetivización del conocimiento tuvo, junto a la idea y los principios de causalidad, también otro fin: el limpiar y sacar el lenguaje metafísico desde los enunciados de análisis científico. La observación y el conocer de Kant se basaban en el carácter neutro de la razón y en los beneficios de imparcialidad que ello brindaba. La ciencia constituía así un buen y defendido argumento lógico que lograba aislar al objeto de estudio y desde la maquinaria de la observación y la verificación construir generalizaciones que tuvieran durante el mayor tiempo posible carácter de verdades irrefutables y, que por supuesto, logran explicar desde un externo observador analítico; los argumentos de regularidad de los fenómenos.

Tal como ocurría en la escuela de la antigüedad era necesario poner en marcha la máquina del convencimiento, de la divulgación y de la instalación de la nueva estructura de conocimiento y de poder; y la escuela nuevamente se vuelve sierva de los intereses del conocimiento.

Sería Durkheim, uno de los principales artífices de la nueva maquinaria, el sociólogo francés sistematizaría los principios de una modernidad que requería de la

edificación de nuevos preceptos ideológicos para asegurar el nuevo orden racional. Las ideas durkheimianas intentan enlazar los cambios económicos y sociales de finales del Medioevo e inicios de la Edad Moderna con los de una sociedad industrial demandante de una educación de masas desprovista, hasta ese momento, de un modelo ideológico nuevo que convenciera a gobernantes y gobernados. Parte del conocimiento, más que antes, era necesario que fuera absorbido pero principalmente aplicado por las grandes masas de productores y consumidores que requería el nuevo modelo de capitalismo industrial que desbordaba desde Europa e inundaba no solamente a la burguesía triunfante sino que también a un proletariado que como instrumento del capital debía demostrar los éxitos de las máximas del racionalismo positivista: orden y progreso.

Durkheim aporta, entonces, el principio que la educación tiene por objetivo suscitar en el educando un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él la sociedad política en su conjunto, es decir el acto de educar durkheimiano es una socialización metódica que hace salir al individuo del estado de egocentrismo. Por lo tanto, la educación pasa a ser una responsabilidad del Estado que no puede desinteresarse de ella y que debe mantenerla sujeta a su control (Durkheim, 1976).

Se construye así, una de las bases sobre la cual la modernidad ha sustentado sus construcciones paradigmáticas, para ello el conocimiento y la escuela han sido vinculadas al instrumento guía, la mayoría de las veces rector del hacer de profesores y estudiantes: el currículo.

El conocimiento empieza a adquirir a través del currículo una posición gravitatoria en la toma de decisiones y ambos desplazan a la escuela quien asume como simple instrumento de aplicación de sus decisiones conjugadas.

En consecuencia, la modernidad se sirve de la escuela y se manifiesta a través del currículo para instalar un clima de seguridad y de progreso sostenido basado en el uso de la razón con bases copernicanas, en la confianza de la secularización del conocimiento, en las realizaciones de la ciencia y la técnica y en los logros políticos de las revoluciones burguesas de fines del siglo XVIII.

El prisma del positivismo fue capaz de convencer a los intelectuales y a su séquito de mecenas colonialistas, que las fuerzas del racionalismo ponían todo a

nuestro alcance y que solo bastaba adscribirse al modelo social y económico pertinente para alcanzar los estados de bienestar que se añoraban o prometían. El mundo moderno se levantó con todas las expectativas que acompañaron la multiplicación del saber acumulado (la Imprenta), la multiplicación de la riqueza (América), la multiplicación de la diversidad religiosa (la Reforma), la multiplicación del conocimiento (la Ciencia Moderna) y la multiplicación del progreso y la técnica (la Revolución Industrial).

Se cifraban, entonces, las esperanzas en modelos teóricos que daban respuesta a todas las posibles emergencias de la sociedad moderna. A pesar de eso la realidad vino a golpear con fuerza demoledora los pilares de estas construcciones: los problemas ambientales, el irresoluto problema del subdesarrollo, la inoperatividad de las estructuras supranacionales, la mutación y transmutación de los virus y enfermedades que creíamos conocidas y controladas; vinieron a sembrar dudas y desesperanza en un camino único y evidente de progreso humano.

Desde la mirada crítica de finales del siglo XX el crecimiento ya no significaba desarrollo, la técnica no era amigable ni con el ser humano ni con el ambiente, la democracia no respondía a la desigualdad; entonces y a partir de lo anterior: ¿de qué servía el conocimiento, a quién servía, podía el conocimiento alcanzado sostener las nuevas demandas y necesidades, el conocimiento transmitido era equitativamente repartido, estaba a disposición y al entendimiento de la mayoría, seguía constituyendo una estructura de poder responsable de todo? (Jelves, 2009)

La argumentación posmodernista emerge, por lo tanto, como consecuencia lógica de un paradigma racionalista fracasado, incapaz de interpretar y dar respuesta a las circunstancias históricas derivadas de los nuevos estilos de relaciones y necesidades de los seres insatisfechos del siglo XX.

Los espacios de incertidumbre inundan las esferas de las relaciones humanas, todo aquello que se intenta aprehender, conocer y transmitir se diluye entre significados cuestionados, símbolos desacreditados y modelos estigmatizados (Bazán, 2006).

La ciencia como base fundamental de la estructura de la modernidad empieza a ser cuestionada, se levantan progresivamente nuevos enfoques que buscan dar sentido comprensivo a los fenómenos que no resolvía lo explicativo.

Frente a la modernidad se levanta el discutido concepto de la postmodernidad como posibilidad de cuestionamiento permanente y como relativización de verdades construidas desde quienes no se hacen parte de lo que pretenden estudiar; es el emergente discurso y propuesta de quienes sujetos a la necesidad de entendimiento dejan de lado los dogmas, las ideologías y también la metodología científica para buscar en un acercamiento y en un reconocerse parte de los fenómenos las posibilidades de resultados que aún no están al alcance desde miradas tradicionales de entendimiento científico.

El siglo XX sustenta y es testigo, entonces, de un enfrentamiento epistemológico entre sujeto v/s objeto o entre sujeto v/s sujeto-objeto o desde una mirada renovada en la coexistencia de los sujetos. La generación del conocimiento se llena de cuestionamientos y las nuevas perspectivas recogen claves en el entendimiento conjugado entre acción y reflexión.

El debate de la modernidad y la postmodernidad está incompleto, sin embargo existen síntomas, quizás aún, con insuficientes evidencias; que demuestran por donde se ha construido diferencia y toma de posición; el conocimiento científico es prueba de ello, la historia de las ciencias desde Galileo nos permiten comprender que el paradigma de la modernidad en su lógica científica de causalidad, cuantificación y objetividad hoy comparte, en avanzadas miradas, nuevas relaciones de entendimiento en donde tienen que convivir los sujetos que estudian con los sujetos estudiados y en esa mezcla de relaciones no hay, no se concibe la mirada del otro por sobre el otro sino el otro en el otro conformando a partir de ello una unión de entendimiento.

En definitiva la luz cegadora que significó el positivismo impidió por mucho tiempo que el caminar nictálope de sus detractores alcanzara la credibilidad que hoy anima a quienes confían en sentar bases en el comprender más que en el explicar.

La encrucijada que despierta el nuevo camino del conocimiento, sin embargo, no ha logrado transitar hacia las vertientes que nutren a las esferas que enmarcan nuestro accionar en sociedad: la democracia, el estado, la religión, la economía y la técnica siguen estando lejos de los nuevos análisis comprensivos; de igual forma, la educación sigue distante del nuevo enfoque y por decisiones

curriculares prima todavía la racionalidad instrumental en el abordaje de las situaciones a resolver.

Desde la concepción de formar parte de una época de cambios y de transición paradigmática, en donde la modernidad y su lógica dan paso a nuevos modelos de relaciones y de entendimientos, es necesario tener en claro ¿Cuáles son las características actuales del conocimiento?

El conocimiento pasa a ser hoy un elemento esencial en la constitución de las relaciones sociales, productivas y de poder, situación que no ha cambiado demasiado, sin embargo en él resaltan nuevas características que de una u otra forma se adecuan a las condiciones de un mundo en transformación.

La ciencia deja de ser la única forma posible de conocimiento y se inicia la progresiva valoración de otras manifestaciones culturales de la práctica social. El conocimiento se presenta en un modelo emergente en donde su sistematización ya no solo se realiza en los centros tradicionales de saber, sino que es capaz de producirse también en los contextos de aplicación. De igual forma la transdisciplinariedad alimenta desde nuevas formas el conocer, ampliando y dando nuevas perspectivas a fenómenos conocidos y aquellos por conocer.

Otra característica importante que ronda los temas del conocimiento es el de la responsabilidad social y reflexiva de quienes lo desarrollan como saber científico, existe una mayor sensibilidad o se exige y vigila con más rigor todo aquello que hace algún tiempo se dejaba pasar por ser solo parte del avance de la ciencia, no cabe duda que la ética del conocer todavía es débil pero hay evidencias que la opinión pública ya se atreve a denunciar lo que antes era irrenunciable en pro del progreso.

En consecuencia, el conocimiento deja definitivamente de ser lento, escaso y estable; características que le habían permitido a los grupos humanos y a la escuela adaptarse gradual y progresivamente a las transformaciones que el conocer producía. Desde un tiempo a esta parte la velocidad, la expansión, la renovación y muchas veces la perplejidad ante la rapidez de la generación del conocimiento no da pausa a la dinámica transformativa y de adecuación.

Pero, no es solo la velocidad lo que simboliza al conocimiento se trata también de sus canales de difusión que no se reducen a los tradicionales centros de saber con visos escolásticos, sino que fluyen a cada hora por los medios masivos de comunicación; siendo los de carácter virtual los de más poderosa influencia en el poner al alcance de mucha población, lo que anteriormente era reservado para elites de intelectuales que entre sí compartían en una retroalimentación que a escala actual sería prácticamente irrisoria.

En definitiva, la concebida “sociedad del conocimiento” se hace fuerte no solo en el imaginario teórico sino que se concreta y marca presencia en el suceder diario de la sociedad actual.

¿Cómo responde la institución educativa frente a las nuevas condiciones del conocimiento, es la escuela capaz de navegar a la velocidad de los cambios?

La pregunta anterior es reiterativa y angustiosa, pero responde a la misma lógica que ha mantenido la escuela: el ir detrás de los cambios y llegar como en la mayoría de los casos con retraso. Se debe reconocer y asimilar que el establecimiento escolar ha dejado de ser el único canal para adquirir conocimiento y que la incorporación del cambio permanente en la escuela es un desafío que debe apuntar a crear las habilidades para discriminar y valorar lo que verdaderamente hace sentido al desarrollo cultural.

“Nos encontramos frente a acontecimientos que no son solo de actualización sino de cambio cultural y que van a exigir a todos los educadores una nueva manera de enfrentar educativa y curricularmente estos procesos... Una de las tareas fundamentales de la escuela va a ser restituir las relaciones entre lo universal y lo local, entre lo homogéneo y lo diverso, dándole cabida en su interior (no solo para la admisión, sino curricular y metodológicamente) a posiciones que, en este nuevo siglo, representan la heterogeneidad, la diversidad y en fin, las múltiples existencias del otro.”(Pinto, 2008: 80)

La triada conformada entre conocimiento, currículo y escuela vuelve nuevamente a tensionarse, pero, esta vez bajo prismas diferentes que exigen de los actores involucrados comprensión de los fenómenos y de los contextos que permitan,

ya no responder tardía, ni en forma descontextualizada; se trata ahora de elevar respuestas empoderadas de sentido crítico, autónomo y razonable; ya no apelando al mínimo cultural determinado por agentes externos si no que provocando el encuentro dialógico entre el conocimiento emergente, las decisiones del currículo y la escuela significativa y contextualizada.

2.2. El currículo y la teoría curricular en discusión

La presencia del currículo en la escuela ha sido ampliamente analizada y discutida desde sus vertientes históricas, psicológicas, sociológicas y desde cada nueva perspectiva que se atreve a levantar opinión sobre un tema trascendente para la permanencia, transformación o proyección de la cultura.

Como ya hemos visto el currículo, desde nuestra comprensión, viene a conformar una triada de relaciones de dependencia, superioridad, subordinación o integración con el conocimiento (nuevamente entendido como el conjunto de saberes que la cultura transfiere) y con la escuela. Este juego de relaciones ha determinado que sobre el rol del currículo se construyan visiones y tomas de posición de distintos autores que en permanente discusión buscan afinar la convergencia hacia un currículo que responda a los contextos que los inspiran o pretendan inspirar.

El currículo aparece, entonces, como la forma de representar la ideología y la manera de tratar de llevar a la concreción lo que los sistemas de educación se proponen; el currículo explícito pasa a simbolizar los distintos modelos sociales, religiosos, políticos y económicos que quieren tener reproducción permanente en la escuela, este currículo resulta por lo tanto ser pensado y diseñado para cumplir los fines ideológicos que así explicita.

La cultura, y por lo tanto el conocimiento en la escuela, tiene su representación oficial en el currículo, cuyo origen indudablemente se relaciona con el contexto en todas sus manifestaciones, es decir, el currículo debiera expresar el sentir de la cultura imperante y en su dimensión democrática recibir y plasmar las necesidades e intenciones del grupo social en su conjunto. Sin embargo, la construcción del currículo oficial, por una constante histórica, la mayoría de las veces representa solamente los intereses de grupos de poder que utilizan la escuela

para alcanzar sus fines que no siempre son congruentes con la finalidad del ideal teórico de escuela. En definitiva, se debe considerar a las escuelas como “instituciones que conllevan tradiciones colectivas e intenciones humanas, las cuales a su vez son producto de ideologías sociales y económicas identificables” (Apple y King, 1998: 3).

La responsabilidad que significa instalar la concepción de currículo y a partir de ella direccionar la construcción de este, es entonces trascendente para la consecución de los ideales de escuela, de educación y en consecuencia de ser humano y de sociedad que nos planteemos. Estamos de acuerdo con Rolando Pinto cuando sintetiza: “Construir currículo significa seleccionar, organizar, transmitir y evaluar contenidos culturales para el proceso de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo a ciertos criterios y procedimientos de validación científica ... construir es un proceso de elaboración social, o sistémico-social, de un instrumento ordenador de la intención y el contenido de una intervención educativa en la institución escolar.” (Pinto, 2008: 91).

En el quehacer curricular están comprometidas, según Abraham Magendzo, una serie de múltiples decisiones, referidas a las selección de conocimiento, organización y estructuración del currículum, distribución de los tiempos, la jerarquización, continuidad e integración de los aprendizajes, el rol de los profesores y los estudiantes y los énfasis de las metodologías de enseñanza y sistemas de evaluación (Magendzo, 2008).

Se reafirma en estos dos teóricos del currículo, Pinto y Magendzo, el sentido que adquiere la construcción del currículo desde una mirada latinoamericana y nacional.

De lo anterior, fácilmente se desprende el concepto de la intencionalidad del currículo que viene a marcar en definitiva parte de la discusión teórica y práctica sobre lo curricular, de igual forma el tema de los procedimientos queda instalado como un tema no resuelto y que separa aguas entre autores de diferente mirada metodológica y a veces paradigmáticas, y por último el tema de la intervención que representa para algunos el sentido primario del currículo y para otros la motivación a la resistencia frente a este.

Los contenidos culturales, entendidos como los conocimientos disciplinares organizados en sectores, asignaturas o áreas de aprendizaje, son entonces lo que

se ven orientados, conducidos, debatidos, reconstruidos y muchas veces determinados por las lecturas y comprensiones diversas que se hacen de la construcción curricular en base a sus procedimientos, intencionalidad y posibilidades de intervención.

El levantamiento de diversas teorías curriculares pasa a ser la respuesta que las distintas concepciones presentan para entretelar propuestas, soluciones o debates abiertos en el diseño y puesta en práctica de la institución educativa; y es aquí que nuestro posicionamiento quiere entender la teoría desde la mirada compleja que Edgar Morin sintetiza como: Una teoría no es el conocimiento que permite el conocimiento. Una teoría no es una llegada, es la posibilidad de una partida. Una teoría no es una solución, es la posibilidad de tratar un problema (Morin, 1999).

Desde lo anterior, constituye un desafío el consensuar los diferentes autores que se plantean sobre el tema del currículo, tarea que desde nuestra mirada no corresponde cuando las visiones en las cuales se sustentan, muchas veces, son antagónicas y buscan anularse unas con otras. A partir de dicho relevamiento es que debemos tomar, nuevamente, partido por la visión que se aproxime lo más posible a nuestras concepciones y modelos teóricos, para que a partir de ella se produzca la contrastación que permita trazar fórmulas de entendimiento del diseño teórico curricular, siempre teniendo en consideración que “algunas presentaciones teórico sociales sobre el currículum serán superiores a otras en cuanto teorías, siempre sujetas a la constrictión de ser productos teóricos de su propio tiempo” (Kemmis: 42, 1998); en consecuencia, las perspectivas y concepciones del Currículo Crítico se edifican en el prisma que dirige y ayuda a entender nuestra comprensión del fenómeno curricular.

La teoría crítica curricular, empodera a los partícipes del sistema educativo como los verdaderos y principales constructores del currículo, es decir, que a pesar de las propuestas formativas macro, son los educadores, estudiantes y comunidad educativa, en su relación y acción cotidiana; quienes construyen su proceso formativo y valoran, median o neutralizan las propuestas educativas formales. Son, por lo tanto, los preconceptos, experiencias, intencionalidades,

valoraciones e intersubjetividades las que contextualizan los procesos y contenidos, haciéndolos vida y concreción en el medio real de formación; el espacio educativo o la escuela.

La perspectiva crítica del currículo, invita a cuestionarnos sobre el origen de la selección de los contenidos, quiénes realizan su diseño; lleva a preguntarse, de igual forma, de qué manera los enfoques le permiten elaborar al estudiante significados que le faciliten el comprender las diversas posturas y posiciones acerca del conocimiento, así como si los conocimientos seleccionados se vinculan con “la capacidad para diagnosticar la sociedad, para construir la visión de una sociedad mejor de la que existe, así como para elaborar los mecanismo y estrategias para optimizarla” (Magendzo, 2008: 122).

Se trata desde la claridad pedagógica del currículo crítico de iniciar la conquista del espacio escolar y asumir desde el docente y la comunidad educativa la función de curriculistas, transformando al profesor, en relación directa con sus referentes, en un “intelectual de su quehacer”. (Pinto, 2008)

Este enfoque curricular requiere de un profesional, de un educador, distinto; se necesita la reflexión y la acción de un docente con sentido crítico que logra permear con autonomía y creatividad los procesos de aprendizaje que contextualizan su ambiente educativo, capaz de recoger de sus estudiantes las valoraciones que de sus realidades tengan así como el sentir del medio cultural en que se inserta. Se trata en parte de asumir lo que Abraham Magendzo concibe en su currículo comprensivo como “lo idiosincrático de cada cultura”; lo que sin duda genera un proceso que logra otorgar poder, en la selección y organización de los contenidos, a todos los actores educativos responsables de la construcción cultural identitaria y desde allí trabajar la aproximación hacia lo que aporta la cultura universal.

Asumir el empoderamiento de esta condición pedagógica representa, sobre todo, quebrar y muchas veces transgredir precogniciones; significa el estar dispuestos a construir, reconstruir y deconstruir relaciones permanentes de análisis, acción y reflexión significando el acto educativo una práctica social siempre nueva y en lo posible irreplicable, pues depende de momentos y actores en cada contexto.

Se trata entonces, de no seguir reproduciendo, desde nuestra perspectiva crítica, una escuela y una educación en las estructuras de una sociedad capitalista,

se trata de producir y lograr confrontación con lo que Rolando Pinto denomina “sentidos históricos”; desarrollando desde su conjugación lineamientos que permitan responder sobre el fin de la escuela, de la educación, de la sociedad. Se trata de lograr que los profesores tengan posición sobre el fin político que les corresponde jugar, para que así puedan realizar propuestas sobre la selección de contenidos, las metodologías, el ejercicio de la didáctica, las formas y el sentido de la evaluación; en definitiva trabajar por la praxis de un currículo que se debe y sueña ejercer; solo de esta manera “el educador comienza a conquistar en el espacio escolar, su función como curricularista” (Pinto, 2008: 88).

El abordaje de la experiencia educativa desde esta perspectiva curricular suma importancia y releva la necesidad de concebir de manera pronta la conceptualización del currículo integrado pues este representa otra, de las posibles, concepciones y experiencias que permiten descubrir y evidenciar la lógica de los procesos formativos vinculados o no al eslabón que significa el o los programas oficiales. Ser capaces de descubrir el entrelazamiento de la institucionalidad oficial con la propia construcción cultural del hacer práctico situado, permitirá el recoger desde el ejercicio de sujetos-actores un rebozado de experiencias enmarcadas en valores y creencias, en singularidades y desafíos, en rebeldías y utopías; en definitiva en lecturas de un currículo crítico propio de un universo escuela-comunidad que requiere ser interpretado e incorporado.

2.3.- La necesaria aplicación de un currículo integrado

En el contexto del sistema educativo, se entiende que el proceso de selección de contenidos y objetivos curriculares de las escuelas, ponen en juego importantes cuotas del poder al interior de las relaciones entre los actores sociales, resultando el currículum un acto no solo técnico, sino también político que distribuye los grados de poder y de saber de los grupos en la sociedad (Magendzo, 2008). Pues bien, la posibilidad de cambiar la práctica curricular en la escuela, es sin duda una expresión de poder, y como tal, un campo o espacio cultural en disputa (Pinto, 2008) que requiere que la propuesta del currículo transformador se legitime como

utopía entre los educadores; en especial en los contextos de reacción y búsqueda latinoamericana.

Por el momento se supone instalada la tesis de que la conformación del currículo en su concepción oficial, e incluso en algunos rasgos de la permeabilidad de sus manifestaciones ocultas, es exógena a la escuela y por lo tanto distante y de poca responsabilidad de los educadores. A partir de lo anterior, incluso desde una mirada pedagógica, no se reconoce participación consciente y activa de los profesores en la construcción del currículo; resulta ser ajeno y en consecuencia no asumible.

La crisis del distanciamiento descrito lleva necesaria e impostergablemente a buscar recursos que reviertan las sensaciones y realidades resultantes de la disgregación infecunda entre el planeamiento curricular y la práctica escolar. El currículo integrado resulta ser, entonces, otra posibilidad de comprensión y reacción comprometida con los cambios necesarios; dicha propuesta de currículo supone en su evolución y reactualizada implementación un medio que logra reunir la función docente con el necesario diseño curricular derivado de su realidad educativa y consecuente accionar.

La racionalidad técnico instrumental del currículo tradicional, anquilosado en un decimonónico intelectualismo academicista lograría ser rota por una renovada mirada integrada desde todas sus perspectivas: la de la investigación, la de las ciencias, la del aprendizaje; la del mundo en general.

El curriculum Integrado aparece en línea divergente al curriculum disciplinar, de allí que la integración curricular en la escuela “significaría ir estructurando el currículo no como un proceso exclusivo de transmisión de saberes eruditos, organizados en las asignaturas escolares clásicas o disciplinas del saber fragmentado, sino que más bien, en una racionalidad más inclusiva, que tiende a integrar dentro del currículo escolar todas aquellas manifestaciones que tiene que ver con las propias características del individuo, de su contexto familiar y comunitario, o de aquellos ámbitos que tienen que ver con el desarrollo científico-técnico más amplio y más actualizado” (Pinto 2008: 25)

2.3.1 Evolución histórica de la integración curricular

La integración curricular en su recorrido histórico debe buscar raíces en aquellos conceptos que orienten la comprensión de los fenómenos naturales y culturales en una sincrónica relación de entendimiento y desarrollo; así no es aventurado aproximarse a concepciones de más de 5000 años en donde la tradición taoísta ya defendía que el hombre y el universo correspondía a una sola cosa, donde todo lo que está separado es al mismo tiempo inseparable. Iluminar desde dicha mirada la comprensión del todo se presenta con distintos énfasis en el desarrollo cultural no solo de oriente. Ya la Grecia clásica dibujó la idea de la paideia desde los valores de la integralidad y la persecución de la kalokagathia (la educación moral y estética unida), desde allí a pesar de la división entre el trívium y el quadrivium remontamos al mundo greco romano donde Seneca defendía que “no hay que aprender para la escuela, sino para la vida” (Luzuriaga, 1973)

Contrario al legado de la escuela para la vida el ascetismo palatino negó la relación educativa con la vida terrena para que luego la universidad medieval instaurara la organización en facultades que separarían paulatinamente las materias del conocimiento.

Con el renacimiento europeo se busca nuevamente el desarrollo del hombre culto, el espíritu cosmopolita y el romper con la excesiva religiosidad, pero no es hasta el siglo XVII donde recién encontramos mayores elementos conceptuales vinculados a una construcción más pedagógica de la idea vinculada a la integración y articulación de las ya llamadas asignaturas. Con el pedagogo, filósofo y humanista de nacionalidad checa Jean Amos Comenius se inicia la reflexión y experimentación en torno a la “correcta concepción del mundo”, que no era otra cosa más que la construcción íntegra de la cultura enseñada a partir de la relación entre todas las disciplinas del conocimiento, se instala el principio de la La Pansophia: la unidad del saber; el mundo relacionado entre sí.

Sería el siglo XVIII, el que volvería a enarbolar las ideas del saber en conjunto, en este caso la Enciclopedia plantea una nueva actitud cognoscitiva, la de ser observante activo de la unidad frente a la diversidad de los saberes. Sin embargo el llamado siglo de las luces cerraría con el planteamiento de una modernidad triunfante, la Revolución Industrial impondría con mayor fuerza el

sentido configurante del nuevo saber científico y desde él se desprenderán directrices en la concepción de currículos asignaturistas.

Desde lo anterior los siglos XIX y XX serán reflejo del pensamiento analítico que se levantaría como la opción de comprensión de la realidad y de la consecuente orientación académica que parcelaría crecientemente los conocimientos.

La acertada interpretación histórica de Jurjo Torres nos permite comprender el poder de las concepciones que dieron sustento a la disciplinariedad absoluta, según Torres, el modelo industrial taylorista abonó una radical transformación del mundo del trabajo instalando la expropiación del saber desde el mundo del operario traspasándola a un planificador externo preocupado exclusivamente de la productividad. El siguiente paso fue concretado por el fordismo que vino a redondear una transformación cultural en el mundo del trabajo y por acto reflejo en el campo educativo. (Torres, 1998).

La concepción educativa pasa a ser entonces consecuencia de un “gerencialismo científico” que en la práctica estructuró un currículo que jerarquizaba los contenidos edificando disciplinas de primera y segunda categoría; las llamadas ciencias exactas ocuparon lugares de privilegio mientras las que se aproximaban a la subjetividad eran relegadas a la indiferencia de la falta de academicismo. Se instalaba así la segmentación curricular y la obvia toma de distancia de la comprensión del todo.

Ya instalada la moderna y por lo tanto “exitosa” parcelación de los conocimientos, el lento resurgir de las ideas de integración fue encontrando eco en aquellos que demostraban su inconformismo con la verticalidad de las fronteras instaladas y la falta de perspectiva para observar y evaluar los fenómenos que se negaban a mostrarse en partes incomunicadas. En la segunda mitad del siglo XIX y sobre todo en el siglo XX las nuevas lecturas del marxismo y el estructuralismo alimentaron y alentaron la crítica y la propuesta alternativa a los modelos segmentados de la disciplinariedad.

Desde lo curricular destacarán las propuestas integradoras planteadas por Ovide Decroly con miras al desarrollo integral individual y social y las de John Dewey en sus modelos orientados a la acción, ambos en la necesidad de una educación para la vida y por la vida de niños y jóvenes.

Las renovadas miradas frente a la opción curricular integrada han tomado fuerza a finales del siglo XX con el surgimiento de un nuevo tipo de relación productiva que ahora, más que antes, necesita de mentes abiertas y consientes de su contexto, la Flexibilidad Laboral, transformada en slogan, exige por lo tanto una capacidad de dar respuestas que solo el trabajo académico sin antiparras de especialidad puede lograr (Torres, 1998). Se apela entonces, a un estudiante obligado a manejar, marcos teóricos, conceptos, procedimientos y destrezas de diferentes disciplinas que pueda dar respuesta a procesos de formación permanente y a modelos de reconversión laboral. Responsable del giro práctico del currículo son, también, nuevas miradas en el entendimiento de los fenómenos que nos rodean y de los cuales somos parte. La teoría de sistemas y las concepciones de complejidad levantarán posturas que intentan superar la concepción analítico-experimental y tecnológica, anhelos que reflejan esperanzas en retomar y renovar propuestas integradoras.

La biología y la ingeniería, según Rafael Echeverría, representan campos que estimularon el entendimiento globalizador de los fenómenos, para la biología resultaba inaplicable el esquema reduccionista que dejaba fuera una perspectiva organizacional, por lo tanto, se hacía necesario el estudiar con nueva mirada el comportamiento de unidades complejas (Echeverría, 2004).

La ecología en su ejercicio recomponedor de fenómenos naturales y sociales también toma la iniciativa en el entendimiento de los sistemas que trabajan en integración; en donde el todo era más que solo la suma de las partes. Se instalaba desde las ciencias del ambiente, el concepto de complejidad organizada.

2.3.2 El pensamiento complejo en la base de la nueva concepción del Currículo Integrado.

La aproximación teórica referencial hacia el pensamiento complejo se basa principalmente en el nuevo impulso y refrescante fundamentación que ha venido construyendo uno de los principales exponentes del cambio de paradigma en educación, nos referimos a Edgar Morin, quien con sus aportes sobre la complejidad da un nuevo sentido a la idea de que la realidad no puede ser sólo entendida desde la mirada segmentada de la racionalidad instrumental y su principal herramienta las

disciplinas científicas. Es necesario, dice Morin, atreverse a alcanzar una visión globalizante de los fenómenos que mueven y moverán al mundo, resulta por lo tanto imperioso elaborar un nuevo sentido de relaciones que se proponga y tienda a incluir en la comprensión de la realidad compleja todas las perspectivas posibles.

Morin argumenta que la división del mundo en pequeñas partes ha limitado la capacidad de conocimiento de este y por lo tanto se debe usar la complejidad para entender el mundo; estudiarlo desde un todo, un todo múltiple que reconsidere la organización del conocimiento para lograr derribar las barreras tradicionales entre las disciplinas y así concebir la manera de volver a unir lo que hasta ahora ha estado separado. Se debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus conjuntos y complejidades.

En su libro “Los Siete Saberes para la Educación del Futuro”, Morin defiende la tesis de que “El ser humano es a la vez físico, biológico, síquico, cultural, social, histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano” (Morin, 1999: 2).

La educación del presente y la del futuro según Morin se encuentra cumpliendo una inadecuada función; pues pone en correlación incorrecta los conocimientos entregados desde la escuela, ellos son presentados como desunidos, divididos y compartimentados. En cambio, las realidades o problemas se muestran cada vez más poli disciplinarios, transversales multidimensionales, transnacionales, globales y/o planetarios (Morin, 1999).

En consecuencia, la educación debe promover una “inteligencia general” apta para referirse, de manera multidimensional a lo complejo y al contexto en una concepción global, pues, según el mismo autor, la segmentación de la realidad y la compartimentación de los conocimientos ha dejado de ser una problemática solamente educativa y como lo enuncia su teoría transversaliza todos los aspectos de la vida y se transforma en una cuestión global en donde las mentes formadas por las disciplinas pierden sus aptitudes naturales para contextualizar los saberes tanto como para integrarlos en sus conjuntos naturales. “El debilitamiento de la percepción de lo global conduce al debilitamiento de la responsabilidad (cada uno tiende a responsabilizarse solamente de su tarea especializada) y al debilitamiento de la solidaridad (ya nadie siente vínculos con sus conciudadanos)” (Morin, 1999:

18). Por lo tanto todo objeto de conocimiento debe ser estudiado en relación con su entorno desde la interacción, el azar, la heterogeneidad; el pensamiento complejo implica entender toda realidad como sistema.

La integración curricular encuentra en el Pensamiento Complejo un argumento potente que aspira a un conocimiento multidimensional que evita el saber parcelado y reduccionista que en su ejercicio ha roto o ha entorpecido la unidad del proceso educativo.

2.3.3. La reactualización del Currículo Integrado

El currículo integrado como opción, constituye una decisión que se enmarca en reconocer el compromiso curricular de profesoras y profesores y como plantea Rolando Pinto “supone que al decidir sobre estas opciones, sus actores asumen compromisos con sentidos de vida y con relaciones de poder y de saber-hacer que configuran verdaderos campos de fuerza epistemológicas, éticas y ontológicas, que se disputan la orientación y la legitimación del acto educativo” (Pinto, 1998: 20). Así, el tomar la vereda de la integración curricular se transforma en un desafío que debe permanentemente reiniciar y redireccionar el camino del que ve en esta propuesta una acción transformadora.

Se apela desde el prisma expuesto, hasta este momento, a una racionalidad más inclusiva; capaz de integrar dentro del currículo los diferentes contextos que en relación dan entendimiento a las realidades complejas que cada día más necesitan su comprensión.

La propuesta del Currículo Integrado se identifica y más bien pertenece, desde sus intenciones transformadoras, al modelo paradigmático de la pedagogía crítica; desde allí recoge los elementos de compromiso efectivo por levantar consciencia de construcción curricular participativa y contextual desde los y las profesoras. Integración curricular que permite y oxigena el diálogo pedagógico que en su acción freireriana posesiona al educador como un constructor no solo de currículo sino que también de posicionamiento político.

La esencia crítica transformativa no solo se limita al papel profesionalizador docente, además en lógica coordinación y confluencia incluye en su propuesta al que se educa. La integración apunta al reconocimiento y desenmascaramiento de la

matriz que instala un conocimiento parcelado con claros fines de manejo y dominación del conocimiento, el Currículo Integrado trabaja por una relación educador- educando posesionada de su rol histórico de ser alternativa a los modelos de implementación pedagógicas tradicionales y por los tanto verticales, competitivas y en esencia parceladoras del conocimiento y del acceso a este

A partir de lo anterior es “evidencia de la causa” que la pedagogía crítica latinoamericana encuentra en Paulo Freire, su pilar fundamental, y en sus seguidores ortodoxos y aquellos que lo han reinterpretado, los principios que reconocen en la integración curricular la estrategia no solo didáctica sino que fundamentalmente ideológica capaz de refundar el sentido del accionar pedagógico

En Europa desde la década del '70 del pasado siglo XX, Basil Bernstein planteaba desde la tradición del currículo anglo sajón nuevos aportes y un nuevo foco de análisis a la Sociología de la Educación. El currículo, desde una perspectiva bernsteiniana, además de ser concebido como pilar de las estrategias de poder en la teoría y el ejercicio de las relaciones educativas; podía develar como la institución educativa y por sobre todo, la escuela reflexiona lo que le está pasando y el cómo se plantea el lugar que quiere ocupar en el mundo desde una mirada práctica pero sobre todo ideológica. Desde esa perspectiva el trabajo sobre los códigos del saber escolar, de Bernstein, pasa a constituir un referente en la tipología y conceptualización de lo que hoy se conoce como: clasificación del currículo.

Bernstein, diseña la comprensión del fenómeno curricular separando aguas entre dos formas de entender y aplicar este fenómeno; por un lado desde la tradición y la verticalidad pedagógica enuncia la permanencia y supremacía empoderada del “currículo de colección”, que no es otra cosa, que el clásico asignaturismo basado en las disciplinas que la educación de rango universitaria permeó hacia las escuelas de primer y segundo grado. Frente al currículo de colección se levanta, desde la perspectiva de Bernstein la posibilidad fresca, alternativa y desafiante del currículo integrado; que sin dudas representa la posibilidad de dar aires nuevos a la relación pedagógica enmarcada en el asignaturismo, surgiendo desde dicha concepción la posibilidad de construir canales de significación entre lo que pretende la escuela y lo que necesitan los estudiantes.

El Currículum integrado constituye entonces la posibilidad de dar sentido a un acercamiento progresivo a ideales más participativos en la relación pedagógica. Según Bernstein, el construir integración curricular es una tarea ardua que significa comprometer voluntades, tiempos y egos disciplinares, para conseguir permear de realidades significativas los aprendizajes que se quieran lograr. Dicho ejercicio de compromiso permite identificar al profesor con una tarea profesionalizante, pero sobre todo le da sentido de unidad y cuerpo al profesorado que sabe o descubre hacia donde se proyectan las líneas de su accionar educativo y necesariamente las conecta y entrelaza con las que la comunidad en donde ejerce está demandando (Bernstein, 1985).

La concepción y defensa que Bernstein realiza de los currículos integrados se sostiene, por lo tanto, en una comprensión de este modelo como una alternativa auténtica de compromiso con lo diverso y complejo de lo humano y en consecuencia de todo aquello vinculado a materias sociales y en especial en lo relacionado con lo educacional. La implementación de un currículo integrado permitiría, en consecuencia, la reconceptualización de las relaciones entre profesor, estudiante y comunidad educativa, entendiéndolas como relaciones comprensivas entre sujeto y sujeto.

La relación pedagógica que emerge a partir del debilitamiento de las fronteras que busca la concepción del currículo integrado apunta a construir relaciones igualitarias entre campos disciplinares distantes y desde la perspectiva bernsteiniana, acercamientos en unidad de objetivos entre profesores y estudiantes, generando, en consecuencia, entre ellas una nueva y movilizadora circulación de la actividad pedagógica.

Desde las búsquedas de cómo bajar la teoría académica a la acción de aula los principios de la integración curricular se construyen en la observación de propuestas de prácticas integradas que desde diferentes alternativas de operatividad pretenden dar sentido a líneas pedagógicas centradas en ideas no asignaturistas; destacan por su intencionalidad y proyección aquellas prácticas que incorporan los principios de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad.

2.3.4 Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en los Aprendizajes

A los significativos logros teórico-conceptuales que desarrollan las bases del pensamiento complejo y del currículo integrado se vienen sumando hasta hoy una serie de publicaciones que orientan, diseñan y analizan experiencias que en diversas instituciones educativas se desarrollan para encontrar respuestas a las necesidades de integrar curricularmente; tal es el caso del profesor español Jurjo Torres quien, construye sus aportes desde las experiencias de integración curricular tendientes principalmente a evitar rupturas bruscas entre las formas de trabajar y el aprendizaje en las instituciones escolares.

“La complejidad del mundo y de la cultura actual obliga a desentrañar los problemas con múltiples lentes, tantos como áreas del conocimiento existen; de lo contrario, es fácil que los resultados se vean afectados por las deformaciones que imponen la selectividad de las perspectivas de análisis a las que se recurre” (Torres, 2000). Se requiere de la puesta en práctica de un currículo integrado que, según Torres, subraye la unidad que debe existir entre las distintas disciplinas y formas de conocimiento.

La orientación que se plantea desde la mirada de Torres visualiza el atender la complejidad de los procesos educativos a través del desarrollo y aplicación progresiva y secuencial de perspectivas de carácter interdisciplinarias y transdisciplinarias; que en su ejecución y posterior análisis permitan una mejor lectura de la realidad por medio de una contextualización holística capaz de favorecer e impulsar aptitudes para relacionar y globalizar. En definitiva, desarrollar un currículo que pueda llevar hacia el entendimiento el que todos los fenómenos, tanto sociales, biológicos, físicos como espirituales son parte interactiva y dialógica de la comprensión de la realidad.

Torres trabaja la interdisciplinariedad y globalización como conceptos referidos a “un proceso y una filosofía de trabajo que se pone en acción al enfrentarse a los problemas y cuestiones que preocupan en cada sociedad” (Torres, 1994:67). Tomando como base los aportes de este autor podemos trabajar diferentes

comprensiones referidas al alcance que puede contextualizar el desafío de la integración curricular.

La interdisciplinariedad correspondería a una concepción en donde la apertura disciplinar representa uno de los caminos de manifestación de la integración, por medio de la interdisciplinariedad se lograría la transferencia de métodos de una disciplina a otra con el objetivo de comprender un concepto o una realidad desde un horizonte más amplio de conocimientos y mayor variedad de experiencias. Es la idea de cooperación la que más resalta en el modelo interdisciplinario, la reciprocidad entre varias disciplinas que intercambian y complementan saberes caracteriza el sentido interdisciplinario.

La transdisciplinariedad es considerada como una etapa superior de integración, en este caso la relación entre disciplinas trasciende a cada una de ellas, se busca construir un sistema total, en donde las fronteras disciplinarias desaparezcan. Se realiza desde este enfoque la búsqueda de significados y síntesis del conocimiento tratar de comprender en su totalidad la realidad y sentido del ser humano y de la vida. “En otras palabras, la esencia que distingue a este modelo es el trascender a toda disciplina y por lo tanto, encontrar la perspectiva del conocimiento que logre situarse en la existencia del ser, en la comprensión de lo social, en el sentido de la ciencia; en definitiva en la racionalidad de la vida en general que tiene como una de sus definiciones la unidad de conocimientos” (Schmidt, 2008: 87).

La transdisciplinariedad supone, en definitiva, el lograr atravesar las barreras que enmarcan las disciplinas pues con la asimilación de esta estrategia se logra construir un cuerpo de conceptos fundamentales que dan base a procedimientos y métodos comunes de conocimiento y análisis que constituyen, por lo tanto, la adopción de un mismo paradigma que sostiene su comprensión de la realidad.

	<i>Interdisciplinariedad</i>	<i>Transdisciplinariedad</i>
<i>Eje del modelo</i>	<i>Cooperación</i>	<i>Trascendencia</i>
<i>Tratamiento disciplinar</i>	<i>Conocimientos disciplinares como aportes</i>	<i>Disciplinas en fusión</i>
<i>Sentido de comprensión</i>	<i>Transferencia</i>	<i>Adopción de un mismo paradigma</i>

Síntesis en la comprensión de los modelos interdisciplinarios y transdisciplinarios.

Fuente: Elaboración propia

2.3.5 El derrotero de las experiencias en la construcción del Currículo Integrado.

En el campo de las experiencias de currículo integrado, los diferentes autores coinciden en reconocer que es más amplio el espectro teórico sobre el tema que las experiencias descritas y evaluadas en la literatura. No resulta fácil el encontrar referencias que permitan sistematizar las características empíricas del modelo integrado.

En un recuento sobre prácticas que buscan transversalizar las didácticas disciplinarias asoman con claridad los ejemplos clásicos del trabajo de los Centros de interés de Decroly y el de la Metodología de Proyectos de Kilpatrick, ambos aparecen como puntos de referencia para posteriores autores que irán incorporando desde sus visiones y experiencias concepciones que complejizarán o simplificarán el tratamiento de los temas integrados.

Las experiencias investigativas recientes se vinculan con la descripción y análisis de prácticas en diferentes establecimientos educacionales de diverso nivel educativo; entre ellas españolas, cubanas y brasileras, de donde se recogen fórmulas, actividades, metodologías y resultados de las concepciones que guardan algún tipo de relación con los modelos de integración curricular.

El propio Jurjo Torres (Torres, 1994) propone fórmulas de clasificación de las experiencias de integración que se pueden resumir en la sistematización del siguiente cuadro resumen:

<i>Modelo</i>	<i>Eje Integrador</i>
<i>Integración a través de tópicos o ideas</i>	<i>Unidades didácticas</i>
<i>Integración en torno a una cuestión de la vida práctica y diaria.</i>	<i>Problemas</i>
<i>Integración en torno a temas</i>	<i>Interés de los estudiantes</i>

Clasificación de las experiencias de integración.

Fuente: Elaboración propia

Otra de las conclusiones que se desprenden del conocer la literatura sobre el currículo integrado es el hecho que muchas veces se hace referencia indistintamente de términos asociados a integración e interdisciplinariedad en el currículo. Las miradas y consideraciones que tiñen la diferente terminología difieren principalmente en lo referido a las diferentes dimensiones que se quieren o pretenden abordar.

El siguiente cuadro permite visualizar esquemáticamente las diferencias y perfiles de algunas de las diversas prácticas y propuestas de integración:

<i>Propuesta</i>	<i>Autor</i>	<i>Dimensión</i>
<i>Globalización</i>	<i>J.Fiallo.</i>	<i>Intensifica la interacción, interconexión e interdependencia de los saberes científico-técnicos a escala mundial.</i>
<i>Teoría de sistema complejos</i>	<i>E. Morin</i>	<i>Sistema de interacciones que funcionan dentro de una red compleja</i>
<i>Enseñanza sinérgica</i>	<i>Humphreys</i>	<i>Permite que el estudiante rápidamente perciba las relaciones entre el aprendizaje en todas las áreas del currículo.</i>
<i>Enfoque holístico</i>	<i>Miller Ron</i>	<i>El ser humano está totalmente conectado al desarrollo del universo. Todas las facetas de la experiencia humana – intuitiva, imaginativa, estética, emocional y espiritual, así como el intelecto racional-son necesarias para captar completamente la profundidad imponente de nuestra existencia</i>

Dimensiones de las diferentes propuesta prácticas sobre integración

Fuente: Elaboración propia

Todas estas aproximaciones al Currículo Integrado lo explican desde ámbitos particulares de su actuación y desarrollo, por lo que no se agota con el presente cuadro las múltiples conceptualizaciones y prácticas existentes.

Los elementos que subyacen, según Torres, bajo las concepciones de integración curricular que se exponen en el cuadro anterior serían principalmente:

- 1.- La necesidad de una mayor interrelación entre las diferentes disciplinas o asignaturas.
- 2.- La importancia de dar mayor y mejor atención a las condiciones particulares de identidad tanto cognitivas como afectivas de todos los sujetos que se hacen y son parte de los procesos de aprendizaje.
- 3.- La necesidad de lograr una apertura a otras comunidades y partes de ya todos consideran como “aldea global”.

2.3.6 EL Currículo Integrado en el currículum nacional:

Como en la mayoría de las innovaciones curriculares los acercamientos desde la oficialidad institucionalizada del currículo insiste en la retórica que reconoce la importancia de la innovación y más aún considera en prioridad el incorporar dichos principios a la vida del aula; sin embargo, por lo general, la resistencia y el apego al modelo ya probado debilita el deseo y objeto de cambio. “Los planes de Estudio oficiales para el sistema escolar, señalan comúnmente objetivos relacionados con la integración de conocimientos y aplicación de los mismos en la vida cotidiana del educando. En todos los casos se utiliza el concepto de “interdisciplinariedad” como enunciado de estrategia pedagógica de implementación. No obstante el Plan de Estudio sigue organizado en la unidisciplinariedad, y en conocimientos fragmentados y separados de la realidad. En consecuencia, quien debe concretar la integración es el educando desde una mirada disciplinaria” (Pinto,R, 2008 : 57).

En el año 1990, la Reforma Curricular en Chile debía responder a ciertos desafíos dejados por el quiebre histórico de la dictadura militar, siendo uno de ellos la entrega de herramientas que permitieran construir proyectos de vida, de modo

que sea para los estudiantes una experiencia de sentido integral el pasar por la escuela. Junto con ello “la Reforma Curricular se planteó como una palanca de la equidad que distribuyera conocimiento de manera equitativa entre todos los sectores de la sociedad sin distinción de ninguna naturaleza” (Magendzo, 2008, p. 12)

La democracia tutelada de los años ´90 no logró, como en muchos campos, el impregnar de renovación los tradicionales esquemas de la educación que por casi 20 años “marcharon” al ritmo del conservadurismo, primero, para luego dar paso a una fusión frankensteiniana entre autoritarismo y neoliberalismo.

Con la salida a las calles de los secundarios en el año 2006, la autoridad política pareció enmendar el rumbo y levantando las manos en conjunto, en un nuevo inbunche prometieron reformar la reforma.

En el mismo año 2006 el Consejo Asesor para la Calidad de la Educación defendió la tesis de que era necesario reformar las modalidades curriculares de las escuelas, con el objetivo de ser más coherentes con las necesidades del estudiantado respecto al desarrollo del conocimiento. Esto se reflejó en el siguiente argumento: “La integración curricular se considera necesaria y requiere que el currículum esté estructurado en una secuencia acorde al desarrollo etario de los alumnos que facilite el diálogo entre disciplinas. En el plano de las prácticas pedagógicas, se plantea la necesidad de promover espacios formales de integración de áreas o sectores de currículum, apoyándose en actividades tales como la resolución de problemas y la metodología de proyectos” (Magendzo, 2008, p.155)

De la misma forma La Ley General de Educación en su Título II, Párrafo 1°, artículo 29, fija los objetivos generales de la educación básica, establece en el ámbito sobre el conocimiento y la cultura letra b, lo siguiente como objetivo a lograr: “Pensar en forma reflexiva, evaluando y utilizando información y conocimientos, de manera sistemática y metódica, para la formulación de proyectos y resolución de problemas” (Ley 20370) desde dicho precepto podríamos inferir la presencia del concepto de integralidad de los aprendizajes haciendo directa relación con los principios establecidos en el presente marco conceptual.

De igual forma el artículo 30 que se relaciona con los objetivos generales de la educación media en el ámbito conocimiento y cultura letra c, establece como objetivo a perseguir el: “Analizar procesos y fenómenos complejos, reconociendo su

multidimensionalidad y multicausalidad” (Ley 20370), aquí con mayor claridad podríamos reconocer la presencia de un discurso mucho más próximo a orientar los procesos de formación hacia las dinámicas de integración curricular.

Como ya hemos establecido con anterioridad es en el currículo en donde se debe plasmar lo que la sociedad institucionalizada quiere alcanzar en su diseño de educación formal, por lo tanto es allí donde debemos cerciorarnos de la verdadera voluntad de llevar adelante las transformaciones que desde nuestro punto de vista son necesarias.

Las recientemente aprobadas bases curriculares para la educación básica, Decreto N° 439/2012, en sus veintiún páginas de presentación considera el concepto integración solo en cuatro oportunidades, en una de ellas hace relación al homónimo fenómeno de la integración social y las otras tres aparecen vinculadas al tema que abordamos en la presente investigación.

Las bases curriculares abordan, desde nuestra perspectiva, el tema en discusión planteando el tema del asignaturismo; establecen de entrada la siguiente determinación “Cambio de nomenclatura para señalar la organización de las materias escolares. Se homologa de acuerdo a la terminología utilizada en la Ley General de Educación reemplazando “sectores de aprendizaje” por “asignaturas” y en concordancia con los avances de la actualización de 2009 que separa los anteriores sectores (“Comprensión del medio natural y social”; “Educación artística”) y los denomina acorde a las disciplinas y áreas del saber que los conforman. Esto no obsta que se busque integración entre distintas dimensiones del saber. Las Bases Curriculares fueron diseñadas considerando múltiples oportunidades de integración entre las asignaturas del ciclo básico” (Ministerio de Educación, Decreto n° 439/2012: 5, Unidad de Currículum y Evaluación 20119).

Desde el currículo oficial se desprende, entonces la mantención de un criterio asignaturista como decisión base para organizar los procesos de aprendizajes dejando metafóricamente, la puerta abierta para procesos de integración a disposición de quienes apliquen las bases curriculares.

De igual forma, se insiste en el mismo documento que “La organización en asignaturas se considera un recurso para favorecer la organización escolar, pero no implica un límite para integrar diversas áreas con fines pedagógicos. La integración interdisciplinaria favorece la comprensión profunda y la aplicación de los

conocimientos. Se define asignatura como el conjunto de saberes, experiencias y habilidades relacionados con una o varias disciplinas determinadas o con un aspecto del desarrollo del niño, que han sido agrupados y secuenciados en el contexto del currículum escolar con el fin de organizar y promover los aprendizajes correspondientes. Para los seis años de Educación Básica, se consideran ocho asignaturas obligatorias para todos los establecimientos”. (Ministerio de Educación, Decreto n° 439/2012: 15, Unidad de Currículum y Evaluación 20119).

Este es el marco general que ordena y direcciona la educación básica en Chile, por lo tanto, más allá de la retórica, de no quedar mal con nadie, que intenciona la integración interdisciplinaria; al mismo momento en flagrante contradicción organiza los saberes a partir de criterios disciplinares.

Desde las líneas del accionar macro, es necesario, entonces, bajar la información a niveles más concretos y en ellos verificar en qué medida se confirman las intencionalidades del discurso oficial. Así, en la búsqueda de evidencias aparecen como nivel de acercamiento directo al trabajo de profesores y profesoras los planes que el Ministerio de Educación pone a disposición de aquellos que asumen la tarea de planificar sus asignaturas; dichos programas recogidos directamente del sitio Currículum en Línea del MINEDUC solo se limitan a la posibilidad directa y explícita de integrar en la presentación de dos asignaturas, se trata del trabajo propuesto y programado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y de la asignatura de Ciencias Naturales. La propuesta de ambas asignaturas se limita a la posibilidad de “Flexibilidad de los programas de estudio e integración de los ejes disciplinarios”, es decir la oportunidad de concretar un tratamiento integral estaría en el caso de las Ciencias naturales exclusivamente en el ejercicio de vincular los objetivos de aprendizaje a través de “los tres ejes disciplinarios complementando las ciencias de la vida con otros de ciencias físicas y químicas para comprender, por ejemplo, los cambios ocurridos en el cuerpo producto de una mala alimentación.” En el caso de Historia, Geografía y Ciencias Sociales los planes propuestos también abordan la posibilidad de integración desde el concepto de complementariedad de los tres ejes de la asignatura cuando ello “sea pertinente” (www.curriculumenlineamineduc.cl).

Pareciera ser entonces, que la presencia del modelo de integración curricular en el currículum oficial no trasciende a una mirada paradigmática del

conocer y entender la realidad, sino más bien en la búsqueda de complementariedad de disciplinas desde una mirada clásica de multidisciplinariedad.

2.4 En torno a las Representaciones Sociales

El estudiar una realidad sociocultural determinada y los productos que se desprenden de ella implica el seleccionar las fórmulas de acercamiento y el comulgar con concepciones que dejen satisfecho al modelo epistemológico a seguir y a la metodología a implementar. Desde la visión y modelo paradigmático que se describe precedentemente: complejidad, criticidad e integración; no cabe otra posibilidad que el reconocer los marcos de referencia de esta investigación desde la teoría de las representaciones sociales, teoría que en un primer lugar proporciona claridades sobre las concepciones de cómo se configura e interpreta el mundo, para luego, en segundo orden y guardando relación con lo primero levantar percepciones y realidades sobre lo que se destruye, mejora o se pretende construir.

El tema de las representaciones pasa a ser, entonces, una posibilidad que pone al alcance del investigador una herramienta conceptual que permite entrar en la comprensión del fenómeno: Currículo Integrado, que como cualquier otro fenómeno social requiere en su concepción y construcción de compromisos y actitudes de aquellos que se involucran en su búsqueda.

Es en esta perspectiva que se necesita del investigador la capacidad de desarrollar un trabajo comprensivo desde y hacia los profesores que se empoderan con este modelo de acercamiento curricular; maestros que de una u otra forma dan partida y validan experiencias modificadoras de tradiciones estatuidas y se aventuran pedagógicamente en desafíos integradores.

Los miembros y partícipes de una comunidad educativa, estudiantes, padres y apoderados, funcionarios y profesores construyen representaciones sociales sobre las prácticas escolares, sobre sus objetivos y sobre la manera como estos llegan a concebirse. En definitiva, la comunidad elabora colectivamente un sentido específico y particular del proceso educativo que vive en cada realidad escolar.

A partir de lo anterior resulta importante conocer, caracterizar y comprender las representaciones sociales que impregnan un proyecto educativo, pues dicho

trabajo permite hacer inteligible la realidad social de los sujetos, hace posible reconocer lo que da sentido a su práctica pedagógica y en consecuencia habilita el traslucir su cultura escolar, que en la mayoría de los casos resulta ser singularizada por su contexto.

Nuestra investigación asume como tema las representaciones sociales que posee un grupo de docentes en torno al currículo integrado y que trabaja en su consecución en el marco físico y conceptual de la Comunidad Educativa Mar Abierto de Valparaíso. Resulta relevante, desde nuestra opción, el comprender las visiones, actitudes y acciones desempeñadas por los docentes en la búsqueda de esta innovación curricular y el cómo resultan ser todas ellas permeadas por sus propias representaciones y experiencias, recogidas y conformadas por la cultura institucional, la del contexto país y la del mundo en general.

Las representaciones sociales, desde nuestra concepción, constituyen verdaderos filtros que determinan el que los profesores sean más o menos permeables a determinadas propuestas, estrategias y prácticas pedagógicas.

El trabajar representaciones y relacionarlas con el Currículo Integrado constituiría un real aporte para el grupo integrador y para la misma comunidad educativa que lo contextualiza, pues los efectos de esta nueva comprensión pueden ser gravitantes en el mejoramiento de los procesos formativos, en los de innovación metodológica y en los de perfeccionamiento y rediseño curricular. Recogemos y confiamos que experiencias de investigación anteriores validan la tesis que “las representaciones sociales que poseen los docentes sobre su profesión inciden en sus prácticas en el aula y en la institución escolar” (Mora, 2002).

Por lo tanto, las representaciones sociales son una fuente más de conocimiento, que en este caso forma parte de un currículo oculto, necesario de revelar pues los esfuerzos educativos, hoy más que nunca, están cruzados por una serie de aspectos que conforman el imaginario colectivo propio de las organizaciones que educan.

El conocimiento que depara el estudio de las representaciones sociales es sobre todo un conocimiento práctico que permite estar cerca de la explicación de un objeto, de un acontecimiento, una concepción y en este caso de una práctica educativa que docentes tejen entorno a su realidad inmediata; comprenderla abre

las puertas para que los miembros de una comunidad actúen ante los desafíos que depara un mejoramiento continuo de su ejercicio docente.

Lo importante en una investigación como esta es llegar a reconocer el sentido común que ronda frente a la temática currículo integrado, pues de una u otra forma permitirá leer y releer el pensamiento de los agentes educativos involucrados y realizar, a partir de dicha lectura, interpretación social del actuar práctico y didáctico del proyecto pedagógico estudiado (Piña, 2004)

2.4.1 Génesis y desarrollo de las Representaciones Sociales.

El campo teórico de las representaciones sociales inicia su camino contemporáneo en el sociólogo francés Émile Durkheim estableciendo el principio de las representaciones colectivas que en su formulación de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX comprendía ese sentido común que involucraba a toda la sociedad. Sin embargo con los aportes de Serge Moscovici se fortalece la idea de representaciones sociales como una concepción, que en forma más acotada, irradia a una parte de la sociedad, a un sector, comunidad o grupo que posee características identitarias que le dan particularidad.

La literatura evidencia, en relación a las representaciones sociales, diversas corrientes de trabajo que han sido agrupadas según el énfasis colocado en el proceso o en la estructura de su conformación, los primeros rotulados como cualitativos y los segundos como cuantitativos:

Cualitativos		Cuantitativos	
Moscovici	(1979)	Abric	(1994)
Jodelet	(1986)	Codol	(1970)
Herzlich	(1975)	Flament	(1994)
Di Giacomo	(1981)		

Corrientes de trabajo en relación a las Representaciones Sociales

Fuente: Elaboración propia

Desde el enfoque del presente estudio se declara que las referencias por las cuales se opta metodológicamente están más cercanas a la mirada cualitativa diseñada separadamente por autores como Moscovici y Jodelet.

Para Serge Moscovici lo esencial en el campo de las representaciones sociales resulta ser, el proceso de interacción e intercambio entre los miembros de una comunidad, a partir de ello instala el concepto de que las representaciones sociales son nociones generales y adquiridas, dichas nociones llegan a tener un carácter social con características propias que constituyen al sujeto como parte del desarrollo de una identidad no solo individual sino que además lo lleva a sentirse partícipe de lo social para aprender y emprender los desafíos y acontecimientos de la vida diaria.

Para Moscovici, "la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios"(Moscovici 1984: 18). Por lo tanto, las representaciones sociales permiten al individuo interactuar orientadamente con los diversos ámbitos donde se inserta a partir de la conformación de sus historias individuales y colectivas.

El mismo autor identifica tres ejes sobre los que se estructura una representación social: la actitud, la información y el campo de representación.

La actitud da cuenta del aspecto más afectivo de una representación, que por su naturaleza de carácter emocional, se constituye en uno de los elementos más resistentes y predominantes, a tal punto que puede permanecer a pesar de la inexistencia de los otros ejes. Son las actitudes las que más dan cuenta acerca de la orientación que la persona tiene sobre el objeto que es representado, pudiendo ser ésta positiva o negativa.

La información, constituye un segundo eje, se refiere a la cantidad de conocimientos que la persona o grupo posee sobre el objeto social, pudiendo ser muy estandarizados, estereotipados u originales. La cantidad y calidad de información dependen fundamentalmente de las posibilidades de acceso que las personas y grupos tengan a ésta y de los niveles de representatividad que alcancen respecto a dicha información.

El tercer eje corresponde a los campos de representación, constituidos por un área central denominada núcleo figurativo, que es la parte más consistente y estable de la representación, contenedora de sus elementos fundamentales, los que se estructuran bajo una lógica particular y están cargados de significado y valor. Este núcleo figurativo se integra con los elementos periféricos, siendo éstos los que cumplen una función adaptativa, pues es en este ámbito de la representación donde se pueden producir el máximo de variaciones, manteniendo la estabilidad del núcleo figurativo.

Denise Jodelet enfrenta el tema de las representaciones sociales desde el prisma de los significados y desde allí entrega valor a la idea de que las imágenes sociales condensan significados, es decir, en un determinado contexto es posible identificar las formas de conocimiento colectivo, el modo de pensar, conocer, aprender y concebir la realidad cotidiana.

Desde la perspectiva de esta autora, las representaciones sociales son sistemas de valores, ideas y prácticas que poseen una doble funcionalidad. Por un lado, orientan a los individuos para posicionarse, desempeñarse y legitimarse en su mundo social y material, otorgándole seguridad y dominio; y en segundo término, posibilitan la comunicación, pues las representaciones sociales otorgan códigos para identificar, denominar y clasificar los diversos aspectos de su entorno, de su historia personal y también la colectiva. De esta forma las representaciones sociales se dan y se constituyen en el diálogo y la comunicación de los grupos y comunidades (Jodelet, 1986).

Se conciben dos funciones centrales de las representaciones sociales: anclaje y objetivación; Jodelet establece que las representaciones sociales no responden a las normas del discurso lógico, por ello el anclaje se relaciona con el cómo se instala y acomoda lo nuevo y desconocido en las categorías cognitivas propias del sujeto, mientras que la objetivación correspondería a la función de proyección y de consenso de aquello que es nuevo para el mundo del sujeto y su entorno, logrando así su concreción.

Una representación logra, entonces, un efectivo anclaje en la medida que ha podido objetivarse en el mundo.

2.4.2.- ¿Cómo se construyen representaciones sociales en torno al Currículo Integrado?

Concebido el currículo como una construcción dialógica, en un proyecto educativo como el de la Comunidad Educativa Mar Abierto, es de vital relevancia el sostener y validar el principio de que las representaciones sociales filtran el currículo, no podemos desconocer que los profesores son permeables a las imágenes, propuestas y estrategias que el colectivo levanta en las representaciones que hace de su práctica pedagógica, en este caso la práctica del Currículo Integrado. Por lo tanto las representaciones que existan sobre la integración curricular constituirán un conjunto de orientaciones ideológicas (Di Giacomo: 1981) que en gran medida determinarán o encausarán el accionar pedagógico de la comunidad educativa.

Desde esta perspectiva las representaciones que existiesen, sobre el Currículo Integrado, constituirían un enunciado asentado en la realidad social compartida, en las certezas que el grupo de docentes acepta y en la comunidad de prácticas que han venido generando desde la iniciación de proyectos que llevan dicho sello. En definitiva las imágenes sociales lograrían aglutinar y ser el depósito de las concepciones que de este tipo de currículo se tiene sumado a una serie de valores o ideales que buscan ser aprehendidos como dispositivo de conducción, incorporación y a veces de control de refuerzo del hacer y el ser ideológico cotidiano de la integración curricular.

En qué medida, entonces, el profesor asume de manera planificada o espontánea y a veces sin una real conciencia el conjunto de valores y creencias legitimadas y establecidas en una representación social. Las teorías de Henry Giroux, enfatizan en la fuerza que puede alcanzar ese tratamiento colectivo del sentido común de las representaciones, pues es capaz de canalizar o entubar la acción pedagógica en un proyecto determinado. En su libro "Teoría y Resistencia en la Educación" Giroux expresa: " Los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas en el salón de clases, no son universales a priori, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos" (Giroux: 2004).

Reconociendo la característica de especificidad de las construcciones sociales establecidas por Giroux; el quehacer pedagógico desde nuestra tesis, pasa a estar enmarcado en un entorno sociocultural particular y determinante, que se convierte en referente de acción, análisis e interpretación y que puede, la mayoría de las veces, adquirir un carácter cíclico que retroalimente el debate y accionar pedagógico en un verdadero círculo vicioso alimentador o esterilizador de nuevas y/o mejoradas construcciones curriculares.

Desde nuestra mirada educativa queremos comprender las representaciones sociales como una posibilidad permanente de resignificación constructiva, es decir la transmisión social que ella implica pasa a formar parte del núcleo de creencias que orienta la edificación conceptual individual pero siempre posibilitando retroalimentar desde la comunidad de aprendizaje aquello que hace más fuerte el modelo compartido.

Se pretende en base a lo anterior entender las representaciones sociales como una síntesis entre lo individual y lo social capaz de guiar la mayoría de las decisiones, rutinas y prácticas docentes y que además resulta ser relevante para comprender las innovaciones que se puedan incluir en los procesos.

Una parte importante de las representaciones referidas al aprendizaje y la enseñanza, según Gimeno, se adquieren de forma implícita, intuitiva, no consciente; originadas en la exposición repetida a situaciones de aprendizaje en las que se reproducen ciertos modelos, el propósito de dichas representaciones sigue siendo entonces el explicar la realidad y predecir el comportamiento en un contexto dado (Gimeno, 2002).

En definitiva, entenderemos las representaciones sociales como las imágenes y los modelos explicativos que un determinado grupo social posee de algún fenómeno o contenido de su realidad (Farr, 1986) y que se constituyen como una herramienta conceptual que posibilita establecer un nexo entre el individuo, la cultura y la historia, es decir, entre la subjetividad y la vida social de los seres humanos.

A partir de lo anterior queremos entender que las construcciones curriculares responden a necesidades ideológicas contenidas en las representaciones sociales y que el diseño creativo de nuevos modelos o el apego a lineamientos académicos

oficiales pueden ser interpretada, reafirmada o modificada a partir de la lectura correcta de las creencias, ideas o teorías implícitas contenidas en el reflexionar y accionar colectivo.

Los miembros de la colectividad que comparten el trabajo integrado deberían crear y tener, por lo tanto, opiniones compartidas en relación al producto que elaboran; el desafío corresponde en reconocer cuáles de esas opiniones configuran verdaderas representaciones identitarias del objeto social a reconocer. Uno de los criterios, según Di Giacomo, para identificar una representación social es que esta se encuentre estructurada, otro es que las opiniones compartidas por el grupo respondan a comportamientos específicos (Di Giacomo: 1981). Respecto a la estructuración, Pierre Bourdieu aporta en relación al modelo y concepto de “habitus” principios que pueden, en este caso, ser homologados y aprovechados en el reconocimiento de una representación “... sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones...” (Bourdieu: 1991, 92).

El dejar de imaginar o intuir lo que otros saben y, por tanto, también lo que ignoran, pasa a ser la ganancia de una pertinente lectura y comprensión de las representaciones sociales, para luego poder reconocer en esa misma interpretación las herramientas que logren impulsar o desentrabar la construcción y proyección de la integración curricular como práctica pedagógica transformadora.

Capítulo III CONTEXTOS DEL COLEGIO MAR ABIERTO

3.1. Dimensión histórica

La experiencia pedagógica a la cual hacemos referencia tiene una data de aproximadamente 24 años, pero que a partir del año 2008 se reorienta con el nacimiento de una Corporación Educativa, sin fines de lucro, formada por cerca de 26 trabajadores de la educación que han instalado en el Cerro Concepción de Valparaíso una comunidad educativa que hace concreción en el “Colegio Mar Abierto”, establecimiento educacional reconocido por el Ministerio de Educación y que cuenta con una matrícula de 350 estudiantes, entre los cuales un número importante se relaciona con familias seguidoras, desde hace mucho tiempo, de su ideario pedagógico.

“Mar Abierto una historia que habla de la esperanza” (Pinto, Y: 25, 2013). La génesis que creemos particular en este proyecto se remonta a diciembre del año 2007, en dicha fecha nace entre los trabajadores la necesidad y el sueño de un colegio propio debido a las inconsistencias educativas y financieras que hacían inviable el continuar bajo el alero del colegio que hasta el momento los había reunido y en el cual trabajaban en promedio por más de 10 años. Es así, que la comunidad prácticamente completa de trabajadores decide separarse del sostenedor que los reunía para formar su propia escuela. Con el apoyo de 180 familias que confían en el ideario de los trabajadores emprenden el duro proceso de obtener permisos, subvencionarse y matricular para, en marzo del año 2008, dar vida al nuevo Colegio en la idea de mantener las bases el proyecto educativo del cual habían sido parte.

A partir del abrir las puertas al Mar Abierto se han ido suscitando una serie de amenazas y oportunidades que han hecho que el proyecto se encuentre en permanente autoevaluación, revisión desde lo interno orientada en un primerísimo lugar en buscar los consensos pedagógicos que den respuesta no solo a las demandas y necesidades de las familias que confían en el proyecto, sino que también las directrices del desarrollo y reflexión pedagógica que sean congruentes con las posturas transformativas y críticas que el proyecto dice sostener en su aún

indefinido modelo pedagógico; “en esta génesis emancipadora a nivel laboral y social es fácil pensar, que una comunidad de profesionales que forjaron un proyecto juntos, y que juntos han atravesado muchas embestidas de la cotidianidad, se armen filosóficamente con un proyecto en común” (Pinto, Y: 25, 2013). Sin embargo el navegar por este Mar Abierto ha sido en oleajes crispados, enfrentando apuros en resolver y necesarias pausas en el concretar. De lo anterior, la necesidad de evaluar, investigar y proyectar cada día más certezas sobre lo que se viene haciendo, la mayoría de las veces intuitiva y voluntariosamente.

3.2. Dimensión geográfica

Las características de locación y de composición poblacional constituye la esencia de esta dimensión

- Ubicación: Como ya lo enunciamos el Mar Abierto se ubica en uno de los sectores más característicos de Valparaíso, en pleno barrio patrimonial; una de las áreas más descritas y visitadas por turistas que se encantan en la idea de recorrer parte del “Patrimonio de la humanidad”. Nos referimos al Cerro Concepción de Valparaíso, donde el azar fundacional llevó a encontrarse con las desocupadas aulas del antiguo Colegio Alemán de Valparaíso que dieron cabida a las reparaciones y acondicionamientos para el Mar Abierto.
- Población: El Colegio Mar Abierto desarrolla su labor con 47 trabajadores entre profesores, administrativos y auxiliares de apoyo a la labor docente, del total de trabajadores 26 de ellos forman parte de la Corporación Educacional Mar Abierto, instancia elegida por los trabajadores para dar vida al proyecto educativo en lo pedagógico y en lo financiero. Es el conjunto de los integrantes de la Corporación el que elige democráticamente a los miembros del Equipo Directivo del colegio, instancia que gestiona, a través de una Sociedad Limitada, como sostenedora del Colegio Mar Abierto. Dicha sociedad de carácter instrumental constituye una figura en transición en tanto la Corporación de trabajadores cumpla con los requisitos para

reemplazarla en su rol de sostenedora, frente a las autoridades del Ministerio de Educación.

El número de estudiantes alcanza los 350 niños, niñas y jóvenes provenientes en su mayoría de las comunas de Valparaíso y Viña del Mar, aunque también hay quienes hacen esfuerzos por concurrir desde comunas más lejanas. Los y las estudiantes se distribuyen en un nivel por curso, desde nivel medio menor en el jardín infantil, hasta el cuarto año medio.

La matrícula por curso varía año tras año de acuerdo al diseño de la infraestructura, el espacio físico del Mar Abierto posee salas con grandes capacidades que pueden albergar a grupos-cursos con 40 estudiantes, son las menos, y otras que tienen una capacidad para 18, 22 y 24 estudiantes. Por concepción pedagógica los cursos de todos los niveles no deben superar los 28 estudiantes aunque, en circunstancias especiales, se ha llegado a un número de 31.

Dato importante a considerar es el número de postulantes que en el año 2011 fue de 127 y el año 2012 de 136, lo que estaría indicando un importante reconocimiento de la comunidad demandante de un proyecto diferente como el que ofrece el Mar Abierto.

3.3. Dimensión socioeconómica

La condición socioeconómica, de Mar Abierto, queda determinada en gran parte por su calidad de Colegio con Subvención Compartida lo que implica que las familias que adscriben al colegio corresponden a lo que el Ministerio de Educación cataloga como grupo socioeconómico Medio Alto.

De igual forma el perfil mayoritario de las familias se relaciona con padres y madres profesionales que, por lo general, en ambos casos trabajan y que demuestran grados crecientes de compromiso con los principios del Colegio Mar Abierto.

3.4. Dimensión educativa

Desde la formalidad del currículo nacional el Colegio Mar Abierto dispone de un Plan de Estudios de 846 horas (el Plan Nacional determina 516 horas), el proyecto educativo incorpora entonces 330 horas más que el mínimo exigido, sin contar con las horas destinadas a Talleres que resultan ser 58 horas extras.

Más allá de la oficialidad y el número de horas, el Mar Abierto ha levantado ciertas formas de hacer educación que en su permanente reafirmar pedagógico los maestros han definido bajo el prisma del constructivismo: “el surgimiento del aprendizaje significativo cuando él y la estudiante, como constructores de su propio conocimiento, relacionan los conceptos a aprender y les dan un sentido a partir de la estructura conceptual que ya poseen” (Colegio Mar Abierto, 2008)

Las actividades educativas, del proyecto del cual damos referencia, dan cuenta del énfasis puesto en la interacción entre actores y la integración de saberes a través de la emocionalidad, conector, este último, considerado fundamental en las relaciones de toda la comunidad; engranaje y motor que busca movilizar las acciones y personas que se hacen parte del Mar Abierto.

Una serie de principios, experiencias de aprendizajes, estilos de convivencia y ritos constituyen la esencia de la práctica pedagógica de este centro educativo, práctica que se ve reflejada en los siguientes ejemplos de desarrollo de las actividades identitarias del Colegio Mar Abierto: el desarrollo de la autodisciplina, las asambleas, olimpiadas, círculo, optatividad de uniforme, salida integrada, fiesta costumbrista, concierto didáctico, tesis en 4º medio (Pinto, Y, 2013). De entre estas actividades identitarias son relevantes para el tema de la integración curricular aquellas denominadas “Ejes”, que le dan sentido al trabajo pedagógico de planificación anual.

1.- Las Olimpiadas: actividad eje que se desarrolla en la primera semana de abril con el propósito de alcanzar la integración entre estudiantes de los distintos niveles y los trabajadores. Entre los objetivos de esta actividad resalta el disponer transversalmente los aprendizajes en torno al tema anual, es en esta primera

interacción anual donde se pone en juego: la investigación, las artes, la recreación y el deporte.

2.- La Salida Integrada: También considerada como actividad eje, pues a través de ella se trabaja nuevamente el tema anual y los valores que están enfatizados en el proyecto educativo. Esta actividad en específico, se planifica en integración de asignaturas, separando los estudiantes por ciclos y trabajando en inter-niveles, sobre tres conceptos: la investigación, la experiencia en terreno y lo artístico-estético para dar cuenta de lo aprendido. “Esta práctica pedagógica inserta en nuestro curriculum escolar tiene como objetivo evidenciar y experimentar que las diferentes materias de enseñanza, incluida la temática anual, establecen entre sí una gran cantidad de conexiones conceptuales y se encuentran generalmente muy interrelacionadas. A través de una planificación intencionada se desarrolla una dinámica de integración de aprendizajes que se llevan a la experiencia en terreno. Según Jean Piaget “El conocimiento adquirido, una vez procesado, no se olvida ya que la experiencia no proviene de los objetos, sino de la acción del sujeto sobre los mismos. Es así como la salida integrada es hoy una actividad curricular muy trascendente en la experiencia formativa de nuestros(as) estudiantes”. (www.colegiomarabierto.cl)

3.- Concierto Didáctico: es un evento estético en toda su magnitud, que se realiza anualmente con la participación de cada uno de los miembros de la comunidad; los estudiantes en labores de creación y como principales actores en escena, sus padres y apoderados como apoyos fundamentales en la gestión y como espectadores y todos los trabajadores del colegio en la coordinación, implementación, producción y creación colectiva en conjunto con los estudiantes En dicho magno evento se muestran los resultados del trabajo integrado de las asignaturas en torno al tema transversal que se plantea a inicios del año escolar y que se denomina Tema Anual, tema que es producto de diferentes formas de emergencia pudiendo nacer desde la contingencia, la propuesta desde los profesores o la conformación de comisiones bipartitas (estudiantes con profesores). Los temas anuales que ha trabajado el colectivo en la historia del Mar Abierto son:

- 2008: “El renacer”, producto de la contingencia del nacimiento del colegio en otro lugar físico pero con la misma identidad.

- 2009: “El agua”, originado en propuesta compartida entre estudiantes y profesores y mostrando la preocupación por el manejo irracional y abusivo que se hace del elemento.

- 2010: “La identidad”, basado en la necesidad de reforzar el lazo con los orígenes del proyecto educativo y nacida como idea desde acuerdos entre estamentos.

- 2011: La contingencia de las movilizaciones estudiantiles enfocó el trabajo de estudiantes y profesores a dicha tarea y no hubo concierto en dicha oportunidad.

- 2012: “Despierta”, nace desde la propuesta de los estudiantes para seguir construyendo conciencia sobre las movilizaciones ciudadanas que marcaban los dos primeros años de la década.

- 2013: “Abya Yala: Las culturas originarias”, propuesta desde los profesores orientada a relevar la significancia de nuestro origen y la realidad de dichas culturas en el contexto actual.

El espectáculo que se lleva al escenario es en un verdadero producto integral, que incluye poesía, danza, teatro, música, plástica y donde todos los niños, niñas y jóvenes muestran en esta puesta en escena sus aptitudes artísticas en conjunto con el desarrollo de actitudes de, responsabilidad, respeto y compromiso con el acto de construir los aprendizajes.

“El Concierto Didáctico es una experiencia de aprendizaje que centra el momento educativo en las bases mismas de nuestra actividad pedagógica; aprender haciendo, en integración de las disciplinas y en integración de los niveles, construir el saber ser y por lo tanto se relaciona con la impronta necesaria de los objetivos transversales de educación. A través del Concierto, se puede centrar el interés en la persona que aprende y también se piensa en los estudiantes como creadores: los pasos metodológicos, siguen la misma línea que la salida integrada: investigación en terreno, investigación teórica, creación, puesta en escena. De esta manera, se posibilita al niño y al joven, establecer una conexión con su entorno más directo de manera crítica, tomando temas complejos en lo social, la contaminación en

Ventanas, el agua en el sur, los pueblos originarios, nuestra identidad, permitiéndoles que diseñen propuestas de solución a los problemas sociales que se presentan como temas anuales, los que aparecen en todas las actividades descritas” (Pinto, Y, 2013: 27).

Junto con las actividades consideradas ejes es importante destacar la centralidad que ocupa el tema de la investigación en el Mar Abierto, foco que tiene como corolario el desarrollo de una Tesis o Tesina en estudiantes que culminan su Cuarto Medio. El realce de este proceso, mantenido y mejorado en el transcurso de muchos años de historia de la comunidad de origen del proyecto, se vincula en implementar una propuesta metodológica que cruce los niveles y transversalice el principio de la investigación como herramienta cognitiva y procedimental de los estudiantes del colegio.

Son los propios alumnos de cuarto medio quienes deciden qué investigar, para ello hacen uso de las competencias formadas en su vida de colegio y de las habilidades específicas e integradas trabajadas en la asignatura de Metodología de la Investigación que es asignada curricularmente en los cursos de enseñanza media.

De igual forma es importante dejar en evidencia que el tema de la integración disciplinaria está permanentemente presente en las planificaciones de asignatura que son trabajadas entre disciplinas, aparte de las actividades ejes, por profesores de distintas áreas. Se trata de cruces voluntarios de temas integrados entre una o más asignaturas y que desde sus docentes verifican en estas propuestas intenciones de transversalizar sus saberes, habilidades o procederes.

Las percepciones de que comunidad Mar Abierto trabaja la integración curricular no es solamente endógena, ya ha sido objeto de estudio por observadores externos como lo demuestra la siguiente cita:

“Este es el caso de la investigación que se presenta a continuación, que se desarrolló en base a un estudio de caso realizado en el colegio Mar Abierto de Valparaíso durante los años 2008 y 2009, colegio que, por sus prácticas curriculares y por la visión que tienen los sujetos que integran esta comunidad escolar puede considerarse como un caso de currículum integral.

A la base de este caso educativo, hay una propuesta implícita de trabajo metodológico interdisciplinario, el cual pretende ser rescatado en base a la mirada sociológica de la realidad escolar.

El colegio Mar Abierto ha rescatado de su trayectoria como cultura investigativa el desarrollar una mirada interdisciplinaria de las investigaciones, de los aprendizajes:

“por ejemplo el año pasado hicimos un trabajo con el J. (profesor de música) y la G. (profesora de inglés) con el tema de grandes compositores... entonces ahí ellas tenían que investigar sobre su vida, tenían que hacer un análisis con la película, qué de falso o de verdadero tenía la película con la historia del compositor, qué propuesta hace la película... qué podemos concluir del personajes, etc. Entonces ahí vemos que las asignaturas no son, las áreas o las disciplinas no son dispersas, o sea, es interdisciplinario en la medida que buscamos objetivos comunes y buscamos aprendizajes comunes, en este caso la observación del fenómeno, la presentación del fenómeno y la explicación del fenómeno, ese era el objetivo entorno a las tres asignaturas.”(Entrevista n° 5)”
(Arriagada, 2012: 95)

3.5. Dimensión cultural ideológica

La acción pedagógica no puede ser analizada solo desde el punto de vista instrumental, sin ver las implicaciones del sujeto –profesor- y las consecuencias que tiene para su subjetividad que intervendrá y se expresará en las acciones siguientes (Gimeno, 2003). El accionar pedagógico más consciente que inconscientemente lleva implícito un ethos político, y en este caso, el Colegio Mar Abierto al declarar ser constructor de agentes de cambio está reconociendo y empoderando a su comunidad en un afán transformativo inspirado intuitivamente, todavía, en una concepción crítica de la educación. Es frente a dicha intuición y naciente aproximación ideológica que es necesario mediar hacia las claridades ineludibles para afianzar el proyecto y el futuro modelo pedagógico.

“Este es un Proyecto Educativo (Mar Abierto) que aspira convertirse en una alternativa al modelo educacional preponderante; para ello perfila su orientación y accionar hacia fórmulas de creación y búsqueda de constructos de desarrollo de una participativa Comunidad Educativa; comunidad que pretende desde su experiencia, y el aporte teórico, lograr elaborar las mejores herramientas que desplieguen las mayores potencialidades de todos sus miembros: estudiantes, padres-apoderados y profesores” (Pinto, Y, 2013).

La práctica educativa siempre es política y se refleja en las pautas que configuran la cultura escolar: los planes de estudio, la distribución horaria, el no uso de uniforme, la elección de los temas anuales, la decisión de no encapsular las disciplinas y muchas otras acciones u omisiones; siempre se dan en relación a un ethos político que puede favorecer las innovaciones y/ o consolidar las estructuras ya diseñadas.

En este camino declara estar el Colegio Mar Abierto, en una ruta de afianzar colectivamente la reflexión teórica y la acción práctica, en constituir una verdadera praxis, que a estilo freireriano se empodere de las concepciones y acciones de sus profesores y a través de ellos de toda una comunidad educativa en búsqueda.

Detrás de la acción pedagógica intuitiva de los trabajadores de Mar Abierto está el cuerpo, la inteligencia, los sentimientos, las aspiraciones, los modos de entender el mundo en definitiva la búsqueda de la utopía transformada en eutopía¹.

¹ Eutópico es un neologismo compuesto por “eu”: bueno y “topos”: lugar. Si algo se cumplió por definición no era utópico, sino eutópico; es decir, pudo encontrar su espacio (topos) y su tiempo para realizarse.

Capítulo IV METODOLOGÍA: Diseñando aproximaciones

4.1. Metodología desde la investigación cualitativa

Desde la perspectiva ontológica, epistemológica y en consecuencia metodológica que enfrenta el presente estudio no corresponde mejor pertinencia que el acentuar la mirada investigativa desde el paradigma de la práctica cualitativa, pues ella responde de mejor manera a nuestras concepciones de realidad social, de ser humano y de comprensión de los fenómenos que interesan develar.

Entre las descripciones más acertadas de esta mirada de acercamiento investigativo acogemos el entenderla como aquella que produce datos descriptivos: que son propios de las palabras de las personas, habladas o escritas, y de la conducta observable (Taylor y Bogdan 1986).

Las representaciones sociales que los profesores y profesoras del Colegio Mar Abierto de Valparaíso tienen en relación al Currículum Integrado es el objeto social que interesa comprender. Desde nuestra mirada es el enfoque cualitativo el que mejor puede iluminar las respuestas que buscamos. Son las propias características de dicho objeto social, sus interacciones, sus concepciones y preconcepciones y el dinamismo que demuestra su accionar lo que puede constituir sustento en la comprensión del fenómeno que se desea en este caso develar.

Desde la opción de este nivel epistémico y en razón de que interesa una comprensión del fenómeno en estudio es que resulta adecuado el implementar una metodología desde el saber cualitativo, metodología que permitirá reunir y develar las distintas perspectivas que dan forma a las representaciones sociales de los miembros de esta comunidad de educadores, sin dejar de considerar, como es propio de la mirada, el contexto situacional de cada uno de los participantes en sus respectivos marcos de referencia.

La investigación cualitativa adquiere así un carácter humanista en donde los intereses y perspectivas del investigador y de los investigados son en esencia intersubjetivos y constituyen referentes del sentir humano y de vida social. Constituye este tipo de investigación una evidente interacción sujeto – sujeto, capaz de poder reconocer y reconstruir para los fines investigativos escenarios y contextos que constituyen fenómenos de interés único no necesariamente generalizables

pero poseedores de grados importantes de lucidez de información para la comunidad participante.

En conformidad con lo anterior, el enfoque cualitativo de la presente investigación opta por un diseño fenomenológico en donde se destaca lo individual de la experiencia subjetiva de las personas en virtud de poder comprender los significados cotidianos que los miembros de la comunidad de docentes Mar Abierto dan a su experiencia para luego, a partir de ellos conformar tramas que configuren un sentido colectivo. En definitiva, la opción del diseño investigativo busca el dar sentido o interpretar los fenómenos de acuerdo a los significados que tienen para las personas implicadas, “aquello que distingue – a lo fenomenológico- reside en que la o las experiencias del participante o participantes es el centro de la indagación” (Hernández 2006: 712)

Entonces, ratificamos que la investigación cualitativa es la opción pertinente al presente estudio, pues implica la utilización y recogida de una variedad de materiales que permiten construir perspectiva colectiva del fenómeno que se pretende develar. El enfoque cualitativo permite trabajar con una diversidad de herramientas de recolección de datos entre ellas las entrevistas, la experiencia personal, las discusiones, las historias de vida y todas aquellas técnicas que permiten acercarse a comprender la rutina, las situaciones problemáticas, los ritos y los significados en la vida de las personas y de los grupos sociales.

4.2. Tipo de estudio

El paradigma de investigación cualitativa que ampara esta investigación y que se expresa de mejor forma en sus corrientes comprensivas e interpretativas orienta el presente estudio primero, hacia lo exploratorio, en razón a presentar el contexto teórico y luego el contexto institucional específico del tema de estudio dando cuenta del estado del arte en relación al Currículo Integrado.

En segunda instancia el tipo de estudio es descriptivo a partir del entendimiento profundo o comprensión de las representaciones sociales presentes en los profesores y profesoras de la escuela seleccionada.

4.3. Diseño de la investigación

Se trata una investigación cualitativa con diseño de estudio de caso, lo que permita en su implementación develar las representaciones sociales que se tenga del Currículo Integrado, en este sentido se requiere de un centro educativo en donde profesores y profesoras sostengan como parte de la práctica pedagógica la aplicación de experiencias integradas de aprendizaje. La unidad educativa seleccionada es el Colegio Mar Abierto de Valparaíso, colegio de administración particular subvencionada que entre su quehacer pedagógico trabaja como una de sus orientaciones esenciales instancias pensadas e intuitivas que buscan el integrar disciplinas en procesos de aprendizaje. Colegio que además se encuentra en una etapa de indagación y de búsqueda de definiciones teóricas y prácticas en torno a las dinámicas integradoras.

Entre las características del presente diseño de investigación que más valida su elección destaca el que “un rasgo relevante del estudio de casos es que el “yo” del investigador no es externo, ya que se integra y compromete con la situación del entrevistado, y le da sentido. Por lo tanto, no hablamos de los profesores sino que hablamos *con ellos*” (López de Maturana: 264, 2003)

La literatura sobre metodologías de investigación social comparte el principio que el estudio de caso es un diseño que se preocupa de un fenómeno que tiene un interés muy especial en sí mismo, centrado en sus propias características. Es el estudio de “la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2007:11).

El caso es algo específico y complejo, en donde el motor de la investigación es el interés del que investiga, curiosidad o necesidad que lo lleva a profundizar y a saber algo más sobre el caso en particular. En la investigación educativa el diseño de caso considera a las personas como su motivación central y lo que interesa es comprender que es lo que tienen de único y lo que tienen de común el accionar que ellas comparten.

“El cometido real del estudio de caso es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de

los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último” (Stake, 2007:20)

En estudios exploratorios, como este, donde el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización; el estudio de caso representa la alternativa que mejor responde al desarrollo de la metodología cualitativa, así se respalda en la siguiente observación “en estudios con perspectiva fenomenológica, donde el objetivo es analizar los ritos y significados de un determinado grupo social, el uso de casos tipos es frecuente.” (Hernández 2006: 566)

4.4 Muestra

Seleccionado el estudio de caso como diseño de investigación la muestra a seleccionar debe representar el pensamiento del profesorado como línea de investigación, por lo tanto la muestra la constituyen profesores y profesoras del Colegio Mar Abierto que se hacen parte de la aplicación de actividades de aprendizaje integradas. “Para el enfoque cualitativo, al no interesar tanto la posibilidad de generalizar los resultados, las muestras no probabilísticas o dirigidas son de gran valor, pues logran, si se procede cuidadosamente y con una profunda inmersión inicial en el campo, obtener los casos que interesan al investigador y que llegan a ofrecer una gran riqueza para la recolección y el análisis de datos.” (Hernández 2006: 565)

4.4.1 Tipo de muestra

Se trata de una muestra dirigida en donde interesa comprender las concepciones de informantes claves dentro de la institución seleccionada, vale decir profesores con experiencia en aplicación de actividades integradas. Por lo tanto el tipo de muestra es no probabilística, ya que el universo a estudiar no se seleccionó al azar, si no que, se eligió por las características de la investigación.

Se trata entonces de una muestra de sujetos expertos según la nomenclatura de Hernández Sampieri, donde los resultados no se enfocan en la intención de obtener cantidad y estandarización en el estudio, más bien se realizó

un acercamiento a las actitudes de un determinado grupo social: docentes con experiencia y postura frente a la integración curricular, lo que hace consecuente la muestra con el diseño fenomenológico de la investigación (Hernández, 2006)

El procedimiento que llevó a la selección de la muestra orientó su convocatoria a participantes idóneos que pudieran hablar y contrastar sus prácticas y percepciones sobre la integración de los aprendizajes. El estudio focalizó la muestra en profesoras y profesores de diferentes disciplinas y de diferente rango etario, con experiencia práctica en la implementación de proyectos integrados y con capacidad de compartir opinión en temas pedagógicos.

La muestra seleccionada se puede describir de la siguiente forma:

Descripción de la muestra

	Nombre	Especialidad	Años en el Colegio	Años en el proyecto (*)
1	Beatriz	Profesora de ciencias	5	10
2	Gonzalo	Profesor de filosofía	5	5
3	Rodrigo	Profesor de lenguaje	5	11
4	Carolina	Profesora de EGB	5	6
5	Danilo	Profesor de música	5	14
6	Manuel	Profesor de Educación física	5	10
7	Giovanna	Profesora de Inglés	5	12
8	Cristian	Profesor de matemática	5	16

(*) Años en el proyecto se relaciona con la historia fundacional del Colegio Mar Abierto.

A referir en el análisis, nomenclatura de síntesis: Primera sílaba de cada nombre.

La numeración en subíndice corresponde a la unidad de análisis: la interlocución.

Ejemplo: **Be**₁; donde **Be** es el participante y ₁ su primera interlocución.

La convocatoria a la constitución de la muestra se realizó en el siguiente formato:

Estimadas y estimados compañeros

“El grupo de discusión es una técnica de investigación social que trabaja con el habla... es un dispositivo diseñado para investigar los lugares comunes (ese espacio topológico de convergencia) que recorren la subjetividad que es, así, intersubjetividad.” (Canales, 2006)

Gracias por aceptar la invitación a participar en este proceso de investigación que tiene como pretensión el que conozcamos mejor nuestras prácticas pedagógicas y logremos, con el tiempo, un nítido entendimiento del sentido que le atribuimos por separado y en conjunto a lo que hacemos.

*Nos juntaremos a conversar por no más de 1 hora 30 minutos el próximo **miércoles 21 de noviembre a partir de las 17/15 horas** en algún lugar agradable y adecuado de nuestro Colegio.*

4.5. Recolección y registro de información

Las técnicas de recolección de información que indica la práctica cualitativa se encuentran en directa relación con el respeto y la asertividad hacia las realidades que intenta develar, en este caso la necesidad de descubrir el sentido común que un colectivo le asigna a una práctica de trabajo y de algún modo al ideal pedagógico que la impregna. Lo anterior nos lleva por el camino de descubrir el sentido del habla que le da consistencia, o no a los relatos que conjugan las acciones del colectivo y en esos relatos encontrar, como lo señala Manuel Canales, la “experiencia tipo” (Canales, 2006).

El grupo de discusión viene a ser la técnica seleccionada para reunir la información que permita develar el sentido de apropiación y colectividad que tiene la experiencia de Currículo Integrado en la comunidad Colegio Mar Abierto. Se opta por esta técnica en el convencimiento de las posibilidades y los grados de comprensión asertiva que logra la conversación de quienes se disponen a entender

la existencia de un fenómeno que es relevante en su quehacer profesional. El sentido de un grupo de discusión queda bien definido en la siguiente aproximación “los grupos son esencialmente conversaciones, juegos de preguntas y respuestas con las que hablan su “realidad común”, discursos y códigos con los que interpretan su mundo, sostenidas sus palabras en la autoridad del conjunto, por sobre la singularidad y la contingencia del tú.” (Canales, 2006:268) De igual forma la anterior concepción queda reafirmada en la siguiente apreciación “El grupo de discusión instaura un espacio de “opinión grupal”; se constituye como la autoridad que verifica las opiniones pertinentes, adecuadas, verdaderas o válidas. En él, los participantes hacen uso de un derecho al habla –emitir opiniones- que queda regulada en el intercambio grupal (Delgado, 1994: 293).

Los datos que pueden llevar a comprender el fenómeno estudiado se pretende desprender del colectivo que en interacción discursiva construyen el texto ideológico que los vincula y los convierte en comunidad que aplica un método de accionar pedagógico, “así, la palabra individual se orienta a la palabra del grupo, y entonces busca el significado compartido” (Canales, 2006: 269).

La literatura metodológica considera varias condiciones para la aplicación del grupo de discusión, entre ellas la que puede ser cuestionadora del principio de contextualidad básico de la práctica cualitativa, que se refiere a que los participantes del grupo no constituyan grupo previo a la reunión, como pareciera serlo en la selección de la muestra detallada con anterioridad. En este sentido queremos entender las siguientes condiciones especiales de nuestro grupo de informantes claves:

1.- En lo concreto es un grupo que no tiene antecedente de conformarse como tal para abordar una temática como la que se plantea. Si bien todos se conocen e interactúan en el trabajo pedagógico integrado, no existe experiencia previa que los reúna en una conversación sobre lo que entienden o experimentan con dicha práctica. En relación al trabajo de las JOCAS (Jornadas de conversación en afectividad y sexualidad), Manuel Canales acota: “esta vez, aunque se conocían previamente, no eran grupo todavía en el tema de la sexualidad” (Canales, 2006: 273).

2.- “Un grupo ya constituido no habla de lo que lo constituye como grupo, sino que desde aquello”. (Canales, 2006: 271) Por lo tanto desde esta concepción la grupalidad se constituye desde el momento en que se plantea la dinámica conversatoria.

Lo anterior supone, y debe suponer, que el adecuar las técnicas de investigación al objeto, al contexto y a la realidad de estudio es voluntad del criterio investigativo del que investiga, “la metodología y la técnica están centradas en la subjetivación de ambas y del análisis del investigador... lo que hace prácticamente imposible todo manual canónico” (Delgado, 1994: 289).

El significado colectivo que emerge de la discusión social es tan fuerte que sumerge en el consenso las opiniones que existen en el grupo, a partir de ello es posible develar la imagen que sostiene en este caso la práctica del Currículo Integrado. “En la situación discursiva que el grupo de discusión crea, las hablas individuales tratan de acoplarse entre sí al sentido (social). Es tan solo tomándolo de este modo, como cabe hablar de que el grupo opera en el terreno del consenso. Consenso, por cuanto el sentido es el lugar mismo de la convergencia de los individuos particulares en una topología imaginaria de carácter colectivo” (Delgado, 1994: 291).

Bajo el principio asumido que la investigación cualitativa conlleva un necesario y prudente ir y venir entre la palabra, el relato, la intención y la teoría, se hace necesario incorporar un tercer eje que permita alinear de mejor forma las interpretaciones primero y luego las conclusiones del estudio que se plantea; es así que se complementa la recogida de datos desde el grupo de discusión con la incorporación de una entrevista semiestructurada que permita trabajar hacia mayores certezas en los patrones de análisis. Los nuevos datos se apoyan en declaraciones de aquellos que son directos observadores de las dinámicas integradoras que se viven en el Colegio Mar Abierto. Se trata de realizar un ejercicio de corroboración de información relevante que emerja desde el grupo de discusión con aquella que se consiga intencionadamente desde el equipo de Dirección del

colegio investigado y de dicho equipo, en específico, el grupo de asesoría docente que coordina y acompaña el desempeño pedagógico de los profesores y profesoras en todos sus niveles. La muestra, intencionada, para este instrumento la componen las tres personas que forman el equipo de asesoría docente quienes respondieron la siguiente entrevista:

Entendiendo que las actividades integradas marcan uno de los sellos del Colegio Mar Abierto de Valparaíso, me gustaría pudiera extender su reflexión dando respuesta a las siguientes preguntas:

- 1.- Desde su experiencia en el Colegio Mar Abierto, ¿cómo cree usted que la comunidad que le da forma, valora las diferentes actividades pedagógicas construidas desde la perspectiva de la integración curricular?
- 2.- ¿Cuáles son para usted las principales dificultades o debilidades que obstaculizan un mejor diseño y aplicación de las actividades pedagógicas de carácter integrado en el Colegio Mar Abierto?
- 3.- ¿Qué aspectos del diseño y de la práctica de un currículo integrado convierten al profesor o profesora que lo vivencia en un profesional?
- 4.- A partir de las demandas actuales del sistema educativo, ¿Cómo el enfoque de integración curricular puede convertirse en un significativo aporte?

La entrevista individual semiestructurada expuesta anteriormente es descrita en la literatura como aquel instrumento de recogida de información que “nace de la expectativa de que será más probable que las personas entrevistadas manifiesten sus puntos de vista en una situación de diseño más abierto que en un cuestionario”. En esta modalidad el objetivo de la entrevista es establecido de antemano, planteándose inclusive supuestos relativos al tema en estudio, supuestos que sirven de guía para la formulación de las preguntas; entonces, lo que caracteriza a este tipo de entrevista es la introducción de preguntas dirigidas por supuestos que emergen desde instrumentos previamente aplicados (Canales, 2006).

Durante la entrevista, la guía del entrevistador menciona las áreas temáticas que son necesarias de triangular. Cada una de dichas áreas es introducida mediante una pregunta abierta orientada por las categorías que emergieron del grupo de discusión convirtiendo al instrumento en un medio de recogida complementaria de información.

Los datos del grupo de discusión, la teoría y los datos de la entrevista semiestructurada permiten generar triangulación de información que en su procesamiento propician el inicio de la aplicación de un correcto análisis de información.

Es claro que en el presente estudio busca instalar como criterio el encontrar los antecedentes que ayuden a comprender el sentido colectivo que tiene la Integración Curricular, apoyados en Bardin los procedimientos dependen, entonces, de lo que se busca o espera encontrar (Bardin, 1996: 28).

4.6.Tratamiento de los datos (Análisis de los datos²)

La dinámica del grupo de discusión aplicada en el presente estudio se dio en un clima de confianza, distensión y mucho interés, ya que el tema se reporta entre los participantes como fundamental para el trabajo de su proyecto educativo.

Para analizar los datos reunidos desde los informantes claves y desde los contextos que influyen en la realidad en estudio se trabaja, en la obviedad de la consecuencia, desde la perspectiva cualitativa que hasta el momento ha sido descrita como la pertinente para llegar a aproximarse a las representaciones sociales que se quieren develar.

El análisis de contenido se levanta, entonces, como la alternativa para el tratamiento de la información recuperada; este método permite describir y codificar la información en base al reconocimiento de significantes que guían la discusión y que van dando luces en relación al sentido atribuido por el grupo a la centralidad del

² En sentido estricto no queremos entender el análisis en su definición ortodoxa de distinción y separación de las partes de un todo, pues vendría a significar una contradicción flagrante al móvil de esta investigación; sin embargo nos acogemos a un acercamiento donde el análisis cualitativo se presenta como un examen de cualquier realidad susceptible de estudio intelectual y comprensivo. Así lo consideraremos en adelante.

tema investigado. Del mismo modo, el análisis de contenido permite al investigador ir infiriendo e interpretando las categorías de análisis más allá de sus primeras significaciones. “En la recolección de datos, el proceso esencial consiste en que recibimos datos no estructurados, pero que nosotros les damos estructura. Los datos son muy variados, pero en esencia son narraciones de los participantes”(Hernández 2006: 623).

El método de análisis referido se sustenta en el buscar establecer, con la mayor claridad posible, las relaciones de proximidad y en ocasiones de causalidad entre las partes del relato que emerge de la discusión grupal.

La técnica para el análisis de contenido resulta ser, desde varios puntos de vista, absolutamente moldeable a las condiciones, contextos y necesidades de la investigación. “Más que seguir una serie de reglas y procedimientos concretos sobre cómo analizar los datos, el investigador construye su propio análisis. La interacción entre la recolección y el análisis nos permite mayor flexibilidad en la interpretación de los datos y adaptabilidad cuando elaboramos conclusiones (Coleman y Unrau, 2005). Debe insistirse: el análisis de los datos no es predeterminado, sino que es “prefigurado, coreografiado o esbozado”. Es decir, se comienza a efectuar bajo un plan general, pero su desarrollo va sufriendo modificaciones de acuerdo con los resultados (Dey, 1993). Dicho de otra forma, el análisis es moldeado por los datos (lo que los participantes o casos van revelando y lo que el investigador va descubriendo)” (Hernández 2006: 625). Por lo tanto, el “coreografiar” conlleva un ejercicio de buscar en la literatura ejemplos significativos en investigaciones que aborden tópicos y dinámicas parecidas y a partir de ellas adecuarlas o reinventarlas para satisfacer la necesidad del nuevo diseño investigativo.

La actitud de vigilancia crítica que implica el análisis de contenido significa, entre otras condiciones, el decir no a la “simple lectura de lo real”; y pretende la superación de la incertidumbre al intentar, por un lado, develar lo que “realmente” está en los relatos y no lo que creemos ver (Bardín, 1996:21). El investigador establece, a partir del principio anterior, una verdadera relación de ida y vuelta permanente entre la palabra, el relato, la intención y la teoría; todo eso con la

finalidad de construir la aproximación más cercana a lo que el grupo quiere entender y proyectar como Currículo Integrado.

Una vez transcrito y releído el relato del grupo de discusión se determinan los temas eje que caracterizan el relato y cuya función consiste en ayudar a comprender la narración, se trata en este caso de un primer ejercicio o etapa consistente en la descripción y codificación de los datos obtenidos .

Desde el planteamiento de los temas se espera encontrar los indicadores que permitan descubrir el sentido colectivo que se atribuye al Currículo Integrado y a partir de ellos poder reconocer y luego establecer las categorías transformadoras de datos duros en información relevante sobre las construcciones colectivas del tema en cuestión. Esta fase corresponde a lo que Bardin llama: “la representación del contenido, o de su expresión, susceptible de ilustrar sobre las características del sujeto” (Bardín, 1996:78).

Un segundo paso se relaciona con la selección de las unidades de análisis que, en este caso, corresponderán a cada una de las intervenciones de los participantes en el grupo de discusión. La unidad de análisis tiene como sentido esencial el lograr las inferencias necesarias para conformar categorías de análisis.

El levantamiento de categorías pasa a ser entonces relevante en la comprensión del relato, para ello y a partir de la recurrencia de significantes relacionados a un significado se va seleccionando aquello que representa el sentir del hablar de grupo. En este proceso el investigador puede ir haciéndose preguntas o reflexiones respecto de lo que lee y desde allí nacen nuevos hallazgos que constituyen verdaderas categorías emergentes producto de la lectura analítica. En un verdadero ciclo, el investigador precisa constatar la nueva recurrencia a lo largo del relato.

Con la conceptualización de las categorías es posible avanzar hacia un tercer paso donde es necesario profundizar en el análisis de contenido y ya distinguir en la lectura y ejemplificación de los temas eje, el sentido más próximo a la interpretación que le dan sentido. Ahora es tarea del investigador iniciar una cognición superior en la lectura de las representaciones sociales que existen sobre el Currículo Integrado.

En este ir y venir de recolección de datos, lectura de ellos, selección de unidades, comprensión de temas y formación de categorías se va construyendo lo que Hernández denomina un significado para el conjunto de los datos (Hernández 2006). La reducción de la información transmitida en el grupo de discusión en categorías significativas habilita entonces al siguiente paso revelador: El Análisis; etapa que busca dejar en evidencia la comprensión del sentido del habla.

Secuencia en el análisis de contenido

DESCRIPCIÓN Y CODIFICACIÓN (comprender las narraciones)



INFERENCIAS

(categorías de análisis)



INTERPRETACIÓN

(comprender el sentido)

Capítulo V PRESENTACIÓN DE RESULTADOS (Análisis) A MODO DE REFLEJOS

5.1. Análisis del contenido presente en el discurso

El trabajo de lectura y relectura de las narraciones obtenidas desde el Grupo de Discusión permiten hacer la apertura necesaria hacia la tarea del análisis de las representaciones sociales que sobre el Currículo Integrado existe en la comunidad educativa Mar Abierto.

Cada dato rescatado y transformado en evidencia del fenómeno estudiado nos permite adentrarnos en lo que el colectivo en su discurso estima o resiste frente a la existencia o persistencia de la integralidad de los aprendizajes; se trata de dar interpretación a las definiciones, aciertos, orígenes, trabas, necesidades y a todo aquello que emerja producto de una conversación que tiene como base la construcción, quizás idealizada, de un proyecto pedagógico.

El análisis de las transcripciones hechas considera que el “contenido” del texto a analizar no está “localizado *dentro* del texto en cuanto tal, sino fuera de él, en un plano distinto de relación con el cual el texto define y revela su sentido” (Delgado, 1998: 179).

El comprender la narración recogida, más allá de sus primeras significaciones, conlleva a la descripción de temas ejes que permitan caracterizar el texto rescatado; en este proceso ha jugado un rol principal el criterio que prioriza, más allá de la frecuencia del dato relevado, la presencia de este.

La selección y análisis de los ámbitos temáticos fue precedida por el trabajo de codificación, que en este caso se fue mezclando simultáneamente con el levantamiento de categorías de análisis que fueron emergiendo de las unidades examinadas, vale decir de cada una de las intervenciones de los participantes en la técnica aplicada. El proceso de construcción de las categorías resulta ser como lo sostiene Taylor y Bogdan un procedimiento netamente intuitivo. (Taylor y Bogdan, 1986)

La necesidad de establecer mayor proximidad entre las evidencias del grupo de discusión y la teoría que ilumina las acciones de los profesores del Mar Abierto, lleva al diseño de la entrevista semiestructurada que ilumina las categorías

levantadas ratificando o derribando supuestos derivados de la interpretación de los datos.

Se trata en consecuencia de llevar a la práctica un análisis relacional con la finalidad de descubrir los niveles de coherencia entre lo que declara la idea y la teoría de integración con el hacer y sentir de los docentes que la construyen en la comunidad educativa en estudio, esto complementado, además por las observaciones, opiniones y valoraciones que se desprenden de las entrevistas realizadas al grupo que coordina el desempeño pedagógico.

Desde la teoría metodológica trabajada se sugiere que las categorías que se enuncien desde los relatos representen, lo más cercano posible, el lenguaje y los giros verbales de los participantes en las dinámicas de recolección de información; es a partir de dichas ideas o frases claves que se construye el sentido y luego la interpretación de la categoría.

Las siguientes son las categorías que son rescatadas en el lenguaje del grupo de discusión:

- Desde la metáfora: comprensión y valoración del trabajo integrado
- El carácter intuitivo del trabajo integrado
- La compleja tarea de integrar, sus requerimientos
- El uso del tiempo efectivo, tiempo de conflictos
- El componente ideológico

5.1.1 Desde la metáfora: comprensión y valoración del trabajo integrado

Parte importante de la conversación se orientó a tratar de clarificar y poner en común el sentido que mejor define la integralidad y en este caso específico el concepto de Currículo Integrado, lo anterior como lo evidencia una categoría de desarrollo posterior, porque no existe en la formación profesional de los participantes ni en los procesos de incorporación ni de inducción del Mar Abierto una preparación formal y pedagógica sobre el tema que es objeto de estudio.

Por lo tanto el llegar a definir o comprender el concepto de Currículo Integrado parte desde las experiencias personales y sobre todo colectivas.

Frente a la carencia, en un inicio, de terminología de carácter pedagógico el grupo recurre a la metáfora que resulta ser iluminadora de lo que no se puede explicitar o designar técnicamente.

La concepción e importancia de la metáfora en el uso de la comunicación y en especial en la comprensión del ámbito educativo viene a ser presentada en el clarificador libro “Metáforas del educador”. Texto que nos permite apreciar la fuerza y proyección que puede alcanzar esta figura literaria en el apropiarse del sentido de aquello que se desconoce o que parece remoto y que de alguna forma se debe relacionar. La fórmula que adquiere el reemplazar un concepto que no se logra enunciar técnicamente y transformarlo en metáfora, junto con suplir una supuesta debilidad de lenguaje técnico abre las posibilidades de significar desde la acción y la experiencia una verdadera praxis verbal. (Sáez, 2011)

*“los conceptos no son un saco de nueces donde se chocan, se tocan, pero no tienen un contacto, no están unidas. Las palabras si están unidas lo que más se asemeja a nuestro lenguaje es un racimo de uvas , donde de alguna manera hay conexiones entre unas y otras y en ese ejercicio que hizo la profesora... **fue la primera vez que yo oí hablar de integración...** nosotros podríamos asociarnos podríamos complementarnos, con otras áreas del saber, sin necesidad que fuéramos como nueces , sin la necesidad de tocarnos y no unirnos... en el ámbito del saber , siempre hay lugares comunes , siempre hay espacios, momentos en los que las asignaturas se pueden unir para que los estudiantes entiendan y que son momentos **no como saco de nueces sino como racimos de uvas , que todas las asignaturas están relacionadas”** .*

Ro₁

La evidencia quiere demostrar que la metáfora es un camino que deja huella en la experiencia, pero al mismo momento significa acción dialógica que permite construir a partir del lenguaje y, en este caso, dar valdes simbólica a la experiencia de integración.

En las conclusiones de Sáez y García la metáfora deja de ser “simplismo interpretativo de aquellos que la asocian, exclusivamente, a una posición estética o embellecida de la lengua” (Sáez, 2011: 6) y pasa a ser en esencia una fuerza potenciadora e incitadora de lo que, en este caso, el profesor percibe intuitivamente como una innovación curricular importante.

*“es como el metro, como la línea del metro de Valparaíso, que es la línea el tren en la cual tu llegas a **una estación y la estación es la materia, la unidad que tú estás viendo**. Ahora las distintas áreas a las cuales tu integras ya sea, matemática historia, biología, **son los buses de acercamientos que te llevan a esa estación es como yo lo asocio**”.*

Ma₁

La presencia de una lectura de este tipo en el discurso constituye una actividad mental y productiva que da señas de la imagen que del mundo, y en este caso de la acción pedagógica, tiene el hablante que la usa. “Con la metáfora podemos adentrarnos en el mundo subjetivo de las personas y se nos van relevando sus respectivos modos de pensar y hacer...pero también...el pensamiento metafórico ayuda a caracterizar y expresar lo que es objeto de su atención, poniendo en juego y desarrollando una serie de habilidades de análisis, contrastes y síntesis con los que tratamos de dar razón de la experiencia humana. (Sáez, 2011: 6)

El vacío de información concreta, sobre el tema de la integración curricular, provoca que el procedimiento de comunicación instalado, grupo de discusión, exija una reformulación de la enunciación por parte del hablante, con el fin de reajustar el sentido del habla, y allí nuevamente la metáfora juega su rol.

*“Lo segundo es que llevándolo a mi área, la integración es como un deporte colectivo, un equipo “x”, un equipo de fútbol que sin el uno no existe el otro. **Para poder trabajar en la integración hay que involucrarse responsablemente, tener tolerancia y ser solidario**”*

Ma₁

La metáfora también aporta lo problemático, lo oscuro, lo no visible, lo contradictorio (Andrade, 2004) ya que, en este caso, su uso no solo está reflejando lo orfandad de terminología técnica, sino que además, como lo demuestra la cita anterior, entra en conflicto la visión de integración a la cual se hace referencia. Se vincula a la integración con aspectos que se relacionan con lo multidisciplinario que, como hemos revisado en nuestro marco teórico, se aleja de lo que es una conceptualización más cercana a la interdisciplinariedad y aún más, desconocedora a priori de una deseable transdisciplinariedad.

Las confusiones que provoca la falta de una base teórica clara lleva a que surja, en la puesta en común, contradicciones en el discurso de un mismo participante; de un reglón a otro la integración ya no es de “buses de acercamiento” sino que conlleva el involucrarse y formar un “equipo”.

A pesar de las interpretaciones diversas que se puedan sub entender del uso de la metáfora “es posible y deseable trabajar con ella en las aulas, convertirla en una herramienta con la que los diferentes actores de la relación educativa se esfuercen por mejorar los aprendizajes. En tiempos de tecnocracias y planificaciones secuenciales de actividades concretas y puntuales, no resulta banal pronunciarse a favor del uso de metáforas en las prácticas educativas. Quizás un enunciado como este tenga mucho de ideal, pero ciertas experiencias docentes lo confirman, cuando el pensamiento metafórico se mueve en el aula, aunque sea escasamente, acaba generando más pensamiento, la formulación de ideas nuevas y compromiso con ellas” (Sáez, 2011: 8) La metáfora puede, y en este caso el grupo lo demuestra en su accionar discursivo, transformarse en guía para propiciar la construcción de un concepto o imaginario colectivo explícito. La imagen metafórica, más sensible y comprensiva, habla más rápido que el fundamento de la palabra.

El análisis de la discusión grupal se enfrenta, entonces, al desafío de comprender las metáforas como los “mecanismos de representación por medio de los cuales se comprende un nuevo significado” (Sáez, 2011:6) y a partir de ello elaborar la comprensión del fenómeno que está en estudio, más aún cuando la mesa de dialogantes deja de manifiesto que:

*“nosotros **no tenemos definido nuestro currículum**, en este momento ya sea práctico, práctico; no sé, todo de lo que estamos acá o allá, entonces eso es una paradoja de lo oficial”*

Ca₃

Y se ratifica en:

*“ha sido enriquecedor pero a la vez complejo, **yo no sé si efectivamente lo que he realizado fundamentalmente con otros colegas, se puede llamar integración propiamente tal”***

Ro₁

*“Bueno, como decía la Ca, **yo no sé si podríamos hablar propiamente tal de lo que es integración**, pero si he participado en unas dos experiencias con colegas en que si quisimos trabajar integradamente, con el pretexto digamos, de un contenido, apuntábamos hacia el mismo lugar para conseguir cierta habilidad”*

Gi₁

Desprendemos de lo anterior, como primer dato, la inseguridad inicial frente a lo realizado. Es la primera vez que en conjunto se preguntan sobre el concepto y a pesar que han construido en él no existe piso conceptual que pueda dejarles en claro que lo trabajado responde a las expectativas de una terminología que se muestra distante y en las esferas de la nomenclatura académica.

La entrevista simiestructurada, al respecto, nos aporta; *“Otra dificultad que veo son los diferentes enfoques, los profesores **recién estamos planeando hablar en***

lenguaje común e intentando tomar opciones como escuela, eso significa que en ese tránsito, puedes estar parado o parada desde distintos ámbitos en el cómo trabajar..., pero a veces se pone cuesta arriba las diferentes selecciones o interpretaciones que se hacen del currículum oficial, pero las discusiones son ricas hasta el punto en que se descubre divergencias en las visiones de mundo” (Equipo de asesoría 3, E.SE)

Desde esta indefinición inicial el grupo elabora y va sometiendo al desarrollo de diálogo colectivo aproximaciones de lo que más se acerca, a partir del consenso, al objeto de investigación puesto en discusión

*“debe ser como **una malla donde estemos todos conectados**, matemática, historia y así hasta fin de año. Yo creo lo que se hace o deberíamos hacer es ver bien nuestra área y a partir de eso en un momento dado ver la relación que puede tener con otras áreas y ahí unirnos pero después volver al área nuestra y en un momento dado volver a ver aristas de los contenidos que estamos viendo los temas y al tiro relacionarlos”*

Cr₁

Para inmediatamente volver a replantearse desde la pregunta, la interrogante hacia el grupo:

“¿Cuál es la mirada que le vamos a dar como escuela a esto, si es que llegamos a establecer algún día un currículum integrado? ¡Que me parece fantástico!, pero ¿Cuál es el objetivo, la meta el horizonte que tiene?”

Ro₄

Las miradas se buscan y en el tratar de encontrar en el moderador directrices que no se enuncian, vuelven a elaborar; confiando esta vez en que el enunciado propio se acerca y representa mejor lo que vienen haciendo por años,

pero que no se han dado el tiempo de reflexionar ni menos de sistematizar en conjunto.

*“la situación que yo valido de la integración, es de como juntas a un grupo de personas que claramente pueden tener habilidades distintas, motivaciones distintas, puntos de vistas distintos y **lo hacen conjugar todo en un trabajo con un objetivo en común**”*

Ro₂

La unificación de conceptos que se va dando en la construcción dialógica instalada en el círculo de discusión tiene como compañía ineludible, en el intercambio de ideas, la alta valoración que se expresa y comparte de los procesos y logros del trabajo integrado. Da prueba de la motivación que genera el trabajo integrado la reflexión que instala la asesoría docente: *“se trabaja con buena disposición, buscan tiempo para juntarse, a parte del tiempo destinado para tal fin, y lo hacen porque creen positivo para los estudiantes e interesante como apuesta metodológica, **lo consideran importante como sello de escuela** y creo también que lo consideran importante para el desarrollo profesional”*. (Equipo de asesoría 3, E.SE)

El sello de escuela al cual se hace referencia y que representa el foco de esta investigación representa para los dialogantes las siguientes ganancias

*“que lo que se gana acá es **como un estudiante, una persona es capaz de solucionar o enfrentar un problema y verlo de distintas miradas**, aquí claro está que van a tener una mirada en la cual se van a especializar y eso no quita lo otro, uno se va a especializar en canto, otro en psicología, medicina, lectura, música, pintura, pero no va con una mirada única sesgada y eso me paso a mi mirándolo desde el punto de vista personal, no negándome a otra“*

Ro₁₀

“Yo creo que la integración curricular **permite y promueve la visión crítica y receptiva de lo que nos rodea** y eso es súper importante que exista, si esto existe ya te permite, es un avance en el cual podemos trabajar buscando la integración”

Cr₅

“Claro porque **con esas herramientas va a tener mayor confianza** de cualquier situación, de cualquier problema que tenga, va a depender también de la confianza, del contexto global para poder resolver mejor, resolución del problema”

Be₁₄

“hay otras cosas detrás que los chiquillos puedan ver espero que ellos las noten y lucho por eso, no solo lo hagan por una nota sino por lo que hay detrás de eso, por el gusto de saber o por la habilidad o la competencia de aprender o alcanzar algo, entonces yo creo que por ahí también va, darle otro sentido y donde el contenido también no es tan importante **porque lo que se desarrolla es la habilidad, de percibir, de ser sensible, de reflexionar, de investigar**, de indagar, esas son las cosas que están detrás”

Go₁₅

“en lo personal me gustaría formar un curriculum integrado, creo que las experiencias que yo he tenido acá dentro han sido súper, súper enriquecedoras, yo creo **que los chicos han aprendido, yo me doy cuenta que han puesto en práctica situaciones** que muchas veces en otros ámbitos, en otros contextos no se habían dado, ejemplo, cuando trabajamos el área de los medios sociales con Go y ellos fueron capaz de ver que en otras situaciones se producía este tipo de cosas, **o sea, proyectaron su conocimiento, lo aplicaron.**”

Ro₄

*“en lo personal me ha pasado que **cuando hemos integrado contenidos con los niños uno se siente como que están aprendiendo**, o sea yo lo pienso y es gratificante en el fondo **ver que lo que lograron en un área lo pueden aplicar en otra áreas”***

Ca₂

Desde la entrevista semiestructurada se confirma la alta valoración que se tiene del trabajo integrado, *“oportunidad de establecer el diálogo pedagógico entre pares... la elaboración del planeamiento y las decisiones pedagógicas que este proceso involucra. Sin duda **es una de las formas más validadas en el crecimiento y enriquecimiento profesional**”* (Equipo de asesoría 2, E.SE), desde esa mirada globalizante de coordinación pedagógica se asienta el foco de logro en el desarrollo profesional que promueve la dinámica que se analiza a través de la siguiente consideración *“tiene la potencialidad de **fomentar la discusión pedagógica** entre grupo pequeño de pares- de focalizar los procesos de aprendizajes- de tomar decisiones – de visualizar el sentido de la evaluación y la pertinencia de los instrumentos”* (Equipo de asesoría 1, E.SE).

La mirada de la asesoría pedagógica centra en la discusión pedagógica el gran aporte resultante de los procesos de integración, sin embargo esta discusión que se plantea como generadora de enriquecimiento profesional aparecerá, luego, como una debilidad visualizada por el grupo que vive la dinámica de conversación, que considera que las instancias formales dispuestas para la planificación, análisis y evaluación de las actividades con carácter integrado son absolutamente insuficientes, en consecuencia la discusión pedagógica sigue siendo para los dialogantes un ideal a conseguir.

La participación en el relato de experiencias gananciosas es muestra evidente de la valoración que trasciende en el ejercicio de integración curricular. Se trata de actividades, como se desprende, que son construidas a pulso y apoyadas en la intuición, la práctica y en muchos lamentados casos en el ensayo-error, pero sobre todo en un ejercicio no sistemático de investigación acción.

La investigación acción como lo plantea Elliot resulta ser el mayor ejercicio de participación de los profesores en el diseño del currículo (Elliot, 2000). Se debe considerar de igual forma la pertinente noción de “profesional amplio” instalada por Stenhouse como reacción levantada frente a la visión instrumental poco reflexiva del trabajo docente que en su momento guió las directrices de los grandes modelos reformistas de finales del siglo XX. Según Stenhouse el profesional amplio corresponde a aquel profesor que cuenta con la capacidad de un desarrollo profesional autónomo y de un sistemático autoanálisis mediante el diálogo con la labor de otros profesores y mediante procedimientos de investigación en el aula (Stenhouse, 1987).

Las narraciones de esta primera categoría van instalando como condición ineludible la necesidad de entender que el equipo de profesores requiere de perfeccionarse en lo que concierne al Currículo Integrado, perfeccionamiento que debe partir por formalizar los espacios y las instancias de discusión pedagógica para poder fundar una nueva comprensión que logre empoderar a la dinámica de investigación acción como uno de los principales sustratos de donde se alimenten las capacidades profesionales del que hace pedagogía.

5.1.2 El carácter intuitivo del trabajo integrado

La siguiente comprensión, que se desprende del título de la categoría, va emergiendo en la primera parte de la conversación y va dando cuenta de las historias formativas de los participantes del grupo.

“básicamente así hemos crecido en términos de estudiantes, por lo menos yo así crecí, el lenguaje, castellano se diferencia de historia, e historia se diferencia de biología, incluso por eso que tal vez ahí están los buenos para las matemáticas, los buenos para el lenguaje, pero no hay un alumno integrado”

Ro,

Somos herederos de un sistema educacional parcelado en asignaturas, los miembros de grupo comparten en su formación escolar el modelo academicista en donde las disciplinas, cada una por su lado, explicaban la realidad dejando las conexiones de ellas al trabajo personal del estudiante quien debía sub entender que el mundo era uno solo y no la suma de las partes.

De esta mirada escolar se presenta un análisis parecido, sino igual, en la formación profesional recibida por la mayoría de los profesores del sistema educacional chileno. La universidades formadoras de profesores, como son las que dan origen a los miembros integrantes del grupo, excepcionalmente incorporaron criterios integrados en el tratamientos de las respectivas disciplinas ni mucho menos en la formación pedagógica que lograron concretar.

*“es que esta **integración curricular no se da siquiera en la universidad**, por ejemplo si estudias matemática, biología, estudias ingeniera, incluso cualquier carrera, no se te da esa integración, **sigue siendo conocimiento departamentalizado**, sigues siendo ese conocimiento dado en tu área solamente, sin relacionarlo con las otras áreas”*

Cri₁

Resulta ser difícil, por lo tanto, el reconocer como conocimiento o práctica incorporada desde la academia la planificación y el tratamiento de didácticas integradoras que caracterizan este tipo de currículo. El comentario común, es necesario establecerlo, trasciende generaciones de egresados desde las escuelas de pedagogía, pues entre los dialogantes el espectro de años de ejercicio profesional después de terminar sus estudios de pregrado va desde los 18 años de Da. hasta los 2 años de Cr., que acaba de regularizar sus estudios profesionales.

*“Yo voy de detrás de lo que el Da. dice, yo creo que evidentemente tenemos una mirada distinta, que el ser humano no es parcelado, lamentablemente nosotros como dije en un principio **hemos sido criados por un sistema parcelado y excluyente**”.*

Ro₄

Se ratifica la falta de experiencia previa y se solidifica el consenso que las experiencias del colegio han sido las verdaderas educadoras en el tema de la integración; la marginal experiencia universitaria, cuando la hubo, no fue valorada en su dimensión pedagógica y por supuesto no potenció la capacidad educativa ni menos transformadora de este tipo de currículo.

*“yo creo, por lo que conversamos no hay experiencias previas, estamos un poco perdidos, está en nuestro espíritu, yo recuerdo en la universidad, quizás algunos me van a decir que no, pero con respecto **al tema de la integración no recuerdo haberlo visto más de lo que he escuchado aquí**. Hablo de mi ramo de física y humor, que era un ramo optativo, para poder entender los chistes tenías que saber física, era entretenido”.*

Be₂

Del quehacer comunicativo que reconoce los orígenes del trabajo integrado en el colegio y del compartir experiencias en el relato, fue surgiendo un consenso grupal que reconoce en la intuición el origen explícito de las concepciones aplicadas como currículo integrado en el Colegio Mar Abierto.

*“Dentro de la experiencia yo creo que lo que hemos vivido nosotros es más de manera intuitiva, ¿ya? **Es muy intuitivo lo que nosotros hemos experimentando a través del tiempo**, hemos ido intentando con el trabajo que se hace a nivel anual hablando por ejemplo de lo que hacemos de forma integrada”*

Da₁

*“Desde mi mirada como profesora básica, quiero decir que de repente, hay una integración que es intencionada y una que es implícita, **hay un tema que es intuitivo**, porque la integración intencionada tiene que ver con eso”*

Ca₁

*“Ahí recién se empezaron a ver algunas luces de cómo podríamos integrar matemática a todas las ciencias, a biología e incluso a medicina y ver que se estaba enseñando matemáticas puras poco menos, aplicado a otras ciencias fue súper significativo, pero eso quedó ahí porque después tú sales y llegar a un colegio, por lo general eso no se hace, yo creo que el asunto está en cómo hacer la integración ya que **nunca nos enseñaron a hacer curriculum integrado**”.*

Cr₁

*“En el fondo nosotros hacemos **como decía Da. “intuitivamente”** y cuando fuimos por ejemplo a Puchuncavi, me parece Da, nos encontramos mezclando PH del suelo estábamos aplicando química, biología, geología, historia, ver como el efecto ambiental afectaba a nuestra sociedad, después del tema de gráficos estadísticos que involucraba a las matemáticas, y **en el fondo ahí estaba la integración de varias áreas, lo estábamos haciendo, pero en ningún caso a lo mejor, tan intencionadamente**, se dio por el tipo de trabajo que estábamos haciendo”.*

Cr₁

Es clara, la cita anterior, para plasmar el papel que juega la interacción dialógica en el hacer construcción de acciones educativas integradas. La praxis, en este caso, desprovista de teoría, es orientadora del atreverse y buscar en el ejercicio de la creatividad las propuestas y dinámicas de carácter integradas; cumpliendo la motivación de los profesores un papel importante como motor de las concreciones buscadas.

*“porque **en términos curriculares yo no tenía idea de la integración lo aprendí acá** dentro del colegio y es uno de mis sueños personales, trabajar curricularmente en términos de integración y de esta manera que también nosotros*

aprendiéramos, cuando hemos hecho trabajos integrados, nosotros también hemos aprendido del otro profesor”.

Go₁

*“Eso nada más, que **no nos enseñaron nunca ni en la universidad ni acá, lo que estamos haciendo, es descubrir cómo es la integración** y tal vez podríamos partir por ver lugares donde están haciendo eso, ¿Qué lugares nosotros conocemos?, ¿Qué lugares conozco yo que se esté haciendo integración curricular? Si yo quiero hacerlo ¿podría tener el ejemplo de otro lugar? ¿Dónde? ¿Lo sabemos? ¿Yo sé dónde hacen trabajo curricular? Y ¿lo hacen de esta manera? ¿Sabemos eso o no?*

Cr₁

De la categoría hasta aquí desplegada se desprende el carácter intuitivo del trabajo de integración y el que las experiencias de terreno ha sido para los profesores el principal eje de los aprendizajes alcanzados sobre integración curricular; nadie, lo expresan en convencimiento, les ha enseñado a integrar.

La intuición viene a representar para el grupo de discusión el procedimiento a través del cual han ido incorporando conocimiento a sus planificaciones y tareas integradas. Pareciera que la intuición se erigiera como un modo, por así llamarlo, azaroso, más bien la aplicación de un entendimiento que no está al nivel del razonamiento lógico propio de la racionalidad instrumental; pero al mismo tiempo se le reconoce por parte de lo discursantes el carácter de intuición iluminadora de los procesos que significan construcción dialógica en la implementación de las actividades.

*“en el fondo ahí estaba la integración de varias áreas, lo estábamos haciendo, pero en ningún caso a lo mejor, **tan intencionadamente**”*

Cr₁

El pensamiento analítico consideró la intuición, desde su reinado de modernidad, como una capacidad sin intencionalidad clara, solo complementaria del pensamiento positivo. “Luego de la duda, el conocimiento sigue un camino que reconoce, según Descartes, dos fases diferentes. La primera es la intuición, a través de la cual se accede, precisamente, a aquellas naturalezas simples y principios primeros que le conferirán a todo conocimiento posterior sólidos cimientos. De la intuición y aplicando el criterio de verdad al que ella misma se somete, se procede a una segunda fase en el camino del conocimiento. Se trata de la deducción” (Echeverría, 1997: 28), así quedaba delineado el sentido del verdadero acceso al conocimiento positivo.

La intuición no era propia de una secuencia lógica y estricta de las operaciones mentales y en consecuencia se consideraba exclusiva de la estimulación sensorial, incluso se le concebía, a la actividad intuitiva, una condición de primer instinto. (Casas-Rodríguez, 2013). La racionalidad técnica le entregaba a la intuición la tarea meramente reproductiva, ser consecuencia y secuencia de un proceso piagetano simplificado al máximo.

En cambio, desde la comprensión crítica la intuición representa el primer trascendente y valioso instante que no solo complementa al pensamiento racional, sino que lo proyecta hacia la creatividad y la innovación, siendo su función preferentemente el orientar de relaciones emocionales con el nuevo conocimiento, aquel, que en el caso de la Integración curricular, se va a incorporar.

En específico, la intuición debiera significar en las prácticas del Mar abierto la aplicación de la racionalidad colectiva que, en este caso, permea las percepciones individuales y construye reflexión práctica, argumento básico para dar vida al profesional que en palabras de Pinto se hace intelectual en su quehacer. (Pinto, 2008)

5.1.3 La compleja tarea de integrar, sus requerimientos.

Es prácticamente ineludible que en todo grupo de conversación se reconozcan y enfatizan las dificultades que conlleva el logro de objetivos de cualquier orden; sean estos de carácter impuesto, compartidos o autoimpuestos. Es,

podríamos decir, connatural a los grupos de tarea el visualizar las trabas más que las soluciones que se aparecen en un trabajo colectivo. Las trabas, en este caso, se aparecen en la frecuencia de los requerimientos como elementos externos que demandan del proyecto, que esperan de él lo que el proyecto no puede cumplir ya sea por situaciones administrativas, burocráticas, formales y/o ministeriales; y aquellas que el proyecto no quiere cumplir o ceder, porque considera que son parte inherente del modelo pedagógico en construcción. Los conceptos de trabas y requerimientos, nuevamente, representan el lenguaje desde el cual se expresan los dialogantes en el grupo de discusión y desde esa nomenclatura se levanta el análisis de contenido. El eje de esta categoría es el argumento del grupo en relación a la falta de tiempo para implementar todas las etapas de la integración: planificación, desarrollo y evaluación.

En el caso de nuestro grupo de discusión no tarda en aparecer todo aquello que es argumentado como barrera para concretar mejor la tarea de integración.

*“ahora, evidentemente si esto formara parte del curriculum de la escuela, solucionaría varios problemas, pero lamentablemente tenemos que hacerlo como se hacen las cosas acá, **de una manera muy informal**, un poco prisionero de los tiempos”*

Ro₁

Una de las primeras dificultades que resaltan en el trabajo de discusión es el no contar con las instancias que sistematicen el trabajo, o ser estas demasiado informales para darle un carácter de potenciadoras a las actividades que son consideradas ejes dentro de la propuesta educativa del Colegio en cuestión. Dentro de esta informalidad se insiste en que la principal dificultad en resolver es la falta de tiempo en todos los procesos del trabajo integrado, lo que por supuesto merma la eficacia y la eficiencia de todas las acciones: desde la planificación hasta la evaluación.

*“es complejo hacer un trabajo de integración porque **requiere tiempo**, requiere planificación, requiere ordenarse, básicamente también requiere un tiempo para evaluación”*

Ro₁

Desde la entrevista semiestructurada también se comparte con nitidez la problemática de la escasez de tiempo dando sentido de globalidad a la falencia detectada y no solo el carácter de queja subalterna, **“el tiempo es una dificultad, que apremia por distintas razones: por las exigencias que están fuera de la escuela y creo también que tiene que ver con terminar los procesos educativos en un tiempo acotado, ...dar reporte de los aprendizajes para poder continuar, dar finalización coherente a los propósitos”**. (Equipo de asesoría 3, E.SE) Se insiste en la idea anterior incorporando ahora desde la asesoría pedagógica la variable de falta de recurso humano en el desarrollo de las tareas: **“Una de las problemáticas es el tiempo de planificación y preparación para dichas actividades; es demasiado poco, cuando estamos para ello....hay que reemplazar a alguien”** (Equipo de asesoría 2, E.SE.)

La variable tiempo sigue siendo recurrente y en cada intervención se le suma un valor agregado

*“si es difícil, porque **requiere tiempo**, planificación, en lo que es la evaluación. Creo que actuamos en lo que es la buena voluntad y como tirarse frente a algo que propuso un colega”*

Gi₁

La buena voluntad aparece como un elemento asociado a la disposición de entregar más de lo que la carga horaria implica en la ejecución de un proyecto integrado, implica entre otras cosas el estar dispuesto a planificar y evaluar fuera de los espacios propios de la tarea docente, de concretar actividades integradas sin tomar en cuenta los tiempos personales invertidos en aquello. Todo lo anterior, ayuda a entender la motivación con que se asume esta tarea de innovación pedagógica, o el cómo se ven envueltos en una vorágine de voluntarismos que impulsan las tareas en un compromiso de cumplir a toda costa. Pero también se

deja ver la incapacidad de la propia organización docente para administrar razonablemente las tareas que significan armonizar los desafíos y el cumplimiento.

*“nos falta conocer lo que hace el otro y tiempo, **porque todas nuestras planificaciones son de pasillo, armando en recreos**, esto nos pasó el año pasado que planificamos actividades súper bonitas”*

Be₂

*“Es harta pega, insisto, pero **si a uno le gusta** creo que se validan los trabajos integrados”*

Ro₁

*“pudieron desarrollar súper bien una guía de trabajo, que se preparó con tiempo, **hubo una dedicación que fue muy importante**”*

Ca₂

Otra importante dificultad que aparece y que se presenta como concentradora de significativas preocupaciones entre los integrantes del grupo es la actitud de crítica de algunos padres que ven en las actividades de integración curricular, sobre todo en aquellas con características de eje, una pérdida de tiempo y de desviación de las tareas importantes y normales de cualquier escuela.

*“a veces, nos llegan los comentarios de los padres que **no nos miran con buenos ojos** en actividades o ejercicios de esta índole”.*

Ro₄

*“Yo recuerdo lo que ha significado para muchos profesores jefes escuchar las **quejas de lo que significan las pérdidas de tiempo de concierto didáctico, las salidas integradas**, cuando se va a recuperar esa hora y lamentablemente, a*

veces nosotros mismos también lo hacemos, acudimos a eso, entonces nos pisamos la cola, para hacer bien este trabajo hay que empaparse”.

Ro₄

En la comprensión de Tiramonti existen ciertas familias que por su sentido aspiracional, la escuela no representa más que una institución que debe reunir entre otras condiciones la contención afectiva y la socialización en los valores de convivencia, pero sobre todo debe proveer instrucción, entendida esta última como la incorporación de conocimientos útiles, a los estudiantes para conseguir en ellos la inserción laboral o para proseguir estudios de nivel superior (Tiramonti, 2010). Segmentos de esa familia de ingresos medios, que bien podría representar a la familia de Mar Abierto, es la que presenta preocupación frente al desarrollo y extensión en el tiempo de las actividades integradas, que si bien disfrutan y aplauden los productos estéticos de las actividades eje, al mismo tiempo les gustaría una explicitación de las capacidades y logros académicos que pueden traducir u homologar las actividades que no comprenden en totalidad.

La anterior situación la representa la asesoría docente al expresar que *“existe un gran vacío en explicitar la experiencia de aprendizaje: qué aprenden, cómo aprenden y para qué aprende los estudiantes a partir de este diseño integrador. El fundamento que subyace en esta propuesta de aprendizaje **no está suficientemente develado - explicitado e internalizado**”.* (Equipo de asesoría 2, E.SE).

Como es posible leer en los párrafos anteriores, no solamente la actitud de algunos padres presenta dificultades, sino que dichas dificultades se proyectan al trabajo de los profesores que no cuentan con los argumentos necesarios para rebatir la críticas o defender, pedagógicamente, las dinámicas que significan una mirada paradigmática distinta de aquellos que observan y cuestionan sin involucrarse. El coloquial dicho de “pisarse la cola” no tiene otra lectura que el nuevamente evidenciar la falta de herramientas conceptuales y procedimentales que impiden un empoderamiento de resguardo de una actividad en la cual se cree y se depositan importantes créditos en el desarrollo del visionado proyecto pedagógico.

De las falencias presentadas que impiden el disfrute pleno de los logros que se dicen obtener en la aplicación de las actividades integradas, hay una que representa el “talón de Aquiles” de dichas experiencias; se trata del proceso de evaluación. Se reconoce en el diseño y aplicación de los momentos evaluativos una gran y recurrente dificultad que hasta el momento no ha encontrado solución que deje conforme a los participantes desde todos sus niveles. *“La complejidad del tiempo que se requiere estar juntos para evaluar, para crear criterios de evaluación, creo que esa **es una de las principales trabas**, lo complejo que se vuelven las actividades en relación a la cotidianidad que enfrentan los profesores, pues les demora ponerse de acuerdo... de allí, han salido enojos importantes, pero más aun, hay evidencias concretas que las actividades ejes que son en una dinámica de integración siempre quedan para final de semestre sin calificación, y por ende sin su respectiva evaluación”*.(Equipo de asesoría 3, E.SE).

*“porque el tema que veo **más complejo**, que a nosotros más nos afecta como comunidad es **el tema evaluativo, la valoración que tiene una actividad integrada**, siempre es el cómo desde un área, por ejemplo desde el área de las ciencias se puede visualizar en cómo diría el darle una formalidad al área de la evaluación, darle un valor real, yo creo que eso es lo que a nosotros nos ha jugado mucho en contra, tomado mucho tiempo”*

Da1

Proceso evaluativo que no logra satisfacer los requerimientos principalmente de tiempo pues, este factor atenta nuevamente con la planificación adecuada, así como con la pertinencia sincrónica de las instancias, estrategias e instrumentos de evaluación que no encuentran el equilibrio entre tiempo-espacio-pertinencia.

*“y el problema peor de esto es cuando uno logra conectarlo, es cuando tiene que evaluar porque hay que juntarse, ya que no se puede evaluar de forma parcelada, **entonces es ahí cuando se produce lo más complejo que es la evaluación”**”*

Be₄

La evaluación se aparece como un problema irresoluto, que como todo lo relacionado con el Currículo Integrado en el Colegio Mar Abierto gira en torno a los ejes carenciados de falta de herramientas conceptuales como el de permanente escases de tiempo para implementar el ideal compartido de aprendizajes integrados.

“Yo creo que hoy en día llevar a cabo en términos y en su amplitud un currículo integrado pasa porque estamos un poco utópicos, ya eso es lo que nos complica, nosotros vamos hacer integración, pero no tenemos integrados los horarios, por ejemplo, no tenemos integración del diseño de las salas de clases, o sea que quiero decir, que el tema del currículo integrado no pasa solo por el currículo”

Go₅

Como sentencia de la difícil opción que se asume al inclinarse por el Currículo Integrado y testimoniando la complejidad de las tareas llevadas adelante con poca sistematicidad y mucho empuje voluntarioso el grupo concluye en sus aprensiones

*“estamos en un sistema que privilegia lo individual, lo parcelado, lo que premia el trabajo individual, entonces **el meterse en una empresa integradora es un trabajo que requiere tiempo, planificación y es complicado, como tú dices”***

Ro₄

De esta visión un tanto voluntariosa y carente de tiempos la asesoría pedagógica tiene diagnóstico parecido, pero no deja pasar la oportunidad para instalar en parte divergencia que apela a que *“El conocimiento y la validez que él o la profesor/a le atribuye a esta experiencia de aprendizaje y la acuciosidad de focalizar las habilidades y/o temáticas que se desarrollarían en la integración a mi juicio es lo determinante, los tiempos de encuentro, la elaboración de la propuesta y*

*todo lo que ella considera **se puede dar si los protagonistas están dispuestos a asumir el desafío***” (Equipo de asesoría 2, E.SE) En este caso, desde los participantes no directos de las tareas de integración, se quiere dejar en claro que en una aceptación de los desafíos del integrar y asumiendo todos los procesos y compromisos que ello significa; habrá el ordenado tiempo que se necesita. Se levanta una primera tensión que pone en punto de encuentro una “verdad” del grupo de discusión que significa una permanente demanda y una declaración del grupo de asesores que ven pendientes varias tareas que viabilicen un coordinado desempeño de las acciones de integración.

5.1.4 El uso del tiempo efectivo; tiempo de contradicciones.

No se pueden desconocer en el análisis de la discusión realizada, el surgimiento de contradicciones en el planteamiento del discurso sobre el Currículo Integrado, contradicciones que evidencian, nuevamente, la falta de preparación, discusión y reflexión sobre el tema, lo que da como resultado el desarrollo de actividades híbridas en alguno de los casos o simplemente el desarrollo de experiencias algo alejadas de la perspectiva integral.

Mientras el discurso y las definiciones apuntan a la consecución de un Currículo Integrado o en la práctica a la implementación de actividades ejes integradas, el accionar se orienta a la mantención, a veces encubierta en la ignorancia, de criterios básicamente asignaturistas o de búsqueda de logros basados en el trabajo tradicional de los contenidos.

*“ella ocupaba las clases de arte para desarrollar la técnica de un material y ocupaba el tiempo de tal forma que lo desarrollaba dentro de la jornada de clases y **yo podía entonces ocuparme y avanzar más en contenido**, porque no tenía que ocupar clase para elaborar el modelo en forma manual, entonces se generaba un aprendizaje significativo porque no se saturaba porque no estaba tanto tiempo en eso, entonces se estaba en la misma sintonía y tenía un sentido para el alumno”.*

Be₅

El ocuparse de contenido y no asumir lo integrado deja en claro un uso utilitarista del principio de integración curricular, no es necesario leer entre líneas, sino que se manifiesta explícitamente el sentido que algunas actividades están representando desde un enfoque disciplinar; lo que realmente estaría importando es cumplir con el abordaje del contenido sirviéndose para ello de otras asignaturas que hacen posible generar un mejor uso del tiempo. ¿Dónde aparece acá una comunión de sentidos un entender y explicar la realidad en complejidad? Aún más:

*“lo aplicaron en un gráfico, aprendieron de todo pero cuando vuelvo a retomar me doy cuenta que pasaron tantos días y que fueron no sé cuantas unidades más y que si aprendieron gráfico, pero no es tan significativo y **eso me atrasa el currículo** y eso es lo que genera la pregunta que en cierta forma **es buena la integración, pero en otra parte perjudica cuando uno tiene que cumplir con otros contenidos**”.*

Be₁₃

No siendo taxativos, pero en este caso, con claridad, el foco sigue puesto en un enfoque tradicional que pone el énfasis en completar un “currículo”, que en ningún caso es la expectativa de un paradigma de escuela nueva, democrática, crítica o emancipadora que está a las bases de un Currículo Integrado. Podría pensarse que la participación que enfoca esta mirada de cumplimiento de metas curriculares y saturación de contenidos necesarios es parte de una única mirada de los participantes, pero nuevamente queda en evidencia la falta de argumentos teóricos que rebatan o coloquen en la perspectiva de mirada divergente lo que expresa Be.

El grupo no demuestra la confianza necesaria para levantar la integración curricular como una herramienta poderosa en el desarrollo de habilidades que, en su ejercicio, puede generar acceso y apropiación consciente de los contenidos que le ayuden a resolver los problemas que el entorno les genere.

“es el sistema perverso que hace que uno trabaje bajo presión en muchas oportunidades y lo que pasó es que les planifiqué

*todo el año la unidad de matemática, bueno y tenía poco tiempo entonces **comencé a pasar esa unidad en todas las asignaturas, las trabaje en naturaleza, sociales, lenguaje, etc., porque sabía que el tiempo no me iba a alcanzar y bueno, ellos desde otras áreas aprendieron esto y en la prueba de SIMCE la dieron sin mayor dificultad***

Ca₃

No queda claro el dominio del principio de integración, ni mucho menos que se entienda el verdadero sentido de un diseño pedagógico que apunta a la necesidad de mirar con ojos interdisciplinarios, de cooperación de disciplinas, las estrategias de resolución de problemas y/o en el mejor de los casos una comprensión transdisciplinaria de los fenómenos que conlleve una construcción de síntesis.

No se puede, no se debe simplificar el enfoque al ocupar horas de distintas asignaturas para nuevamente cumplir con el criterio de hacer uso efectivo de tiempo para “pasar una unidad”.

Lo que devela esta categoría es que el asumir dinámicas de integración no es opción ni acción fundamentada en la coherencia de un discurso pedagógico definido, y que se encuentra obviamente en construcción, en la necesidad urgente de perfeccionamiento, para no producir efectos discursivos y luego didácticos completamente anacrónicos con lo que el ideal de integración proyecta.

Se mantiene abierta la incertidumbre del camino tomado por el grupo que discute y que representa el accionar de una comunidad que practica o dice practicar la integración curricular.

“se mataron varios pájaros de un tiro, al minuto de haber decidido integrar las asignaturas”.

Gi₁

Nuevamente la metáfora navega en el “mar abierto” de la inseguridad conceptual y deja trascender que el ejercicio de integración pone en el centro el

uso del tiempo efectivo por sobre el principio eje de la integración: la unidad de conocimientos.

5.1.5 El componente ideológico

A pesar de las contradicciones y de algunas incoherencias discursivas que van apareciendo en el relato; la comprensión del tema ideológico emerge, va surgiendo tímidamente entre las narraciones de experiencias y en la búsqueda de definiciones compartidas, se construye poco a poco: se transparenta.

Lo ideológico fue tomando fuerza en grado creciente hasta llegar a convertirse en un eje relevante en la conversación, tanto así que el afán de uno de los participantes por poner el acento en este tema produce controversia y en un par de ocasiones es refrenado por la moderación del mismo grupo.

*“ser suficientemente inteligentes como para **no hacernos pedazo antes de...**”*

Da₆

El sentir derivado de esta categoría, sin dudas, requerirá de mayor profundidad y acuerdo que una discusión de una hora veinte minutos, pero la dinámica de conversación trabajada abre la puerta en el desafiar y enfrentar un tema que es considerado fundamento trascendente en la configuración de un Currículo Integrado que se pretende quede instalado en la oficialidad del proyecto pedagógico de la institución estudiada.

La identificación ideológica se inicia reconociendo el problema

*“pero estamos en un sistema que **privilegia** el sectorizar”*

Ro₄

En primer lugar se identifica al sistema educativo nacional como el responsable de levantar un programa de estudio que sectoriza los aprendizajes; fueron los subsectores en una época y hoy nuevamente las asignaturas en su organización compartimentalizada las encargadas de levantar una comprensión que privilegia la parcelación.

*“con la parcelación del conocimiento, o sea, **nos tratan de individualizar de tal manera y de especificar, de tal manera que no comprendemos nada más**, que solo nuestra asignatura o solo nuestra profesión”*

Go₁

Lo que Bernstein llama “currículo de colección” (Bernstein, 1985) queda confirmado e instalado en Chile a partir de la Reforma Curricular, así se remarcan los límites entre las asignaturas y los objetivos que las rigen quedan claramente definidos para permitir un eficiente control que inhibe los proyectos holísticos emergentes y debilita las identidades comunitarias. El que las asignaturas permanezcan aisladas viene a responder a las demandas del mercado, que entrado el siglo XXI, busca principalmente fortalecer perfiles laborales específicos acorde a las necesidades globalizantes del sistema neoliberal que marca las directrices del currículo oficial.

Ya establecido el carácter asignaturista del currículo oficial, el análisis se desarrolla en mayor profundidad y aparecen consideraciones filosóficas que en este caso se vinculan al individualismo como promotor de una visión de mundo que por medio de la organización propuesta, parcelación de los conocimientos, pretende establecer grados de comprensión limitados en los estudiantes e incluso profesores que la practiquen.

La idea que se empieza a instalar en la discusión se ratifica en:

*“estamos en un sistema que **privilegia** lo individual, lo parcelado, lo que premia el trabajo individual”*

Ro₄

En la necesidad de buscar una relación política a la filosofía individualista ya expresada los integrantes del grupo van compartiendo:

“hay una serie de situaciones diarias que tratan que no veamos la unidad, porque si vemos la unidad pierden, porque entendemos que hay detrás y el sentido de todo lo que

*supuestamente está separado, está todo **conectado y comprende a una matriz***”

Go₁₄

*“nos olvidamos de que también **hay que dar una lucha política**, porque en la estructura está el problema, nosotros nos enfrentamos con estructuras y eso es lo que no nos permite llevar a cabo de mejor manera nuestra vocación”.*

Go₉

El mismo entendimiento conceptual se promueve desde la instancia de asesoría pedagógica *“En este mismo sentido los profesores pueden mirar su realidad de manera holística y posibilitar que los niños y niñas observen su entorno, ya que en algunas actividades de integración se sale a terreno y es allí donde confluyen las miradas de lo que hay que hacer, cómo se problematiza la realidad y cómo **el profesor se debe parar como actor político** frente a la realidad y debe tener esa responsabilidad frente a sus alumnos”.* (Equipo de asesoría 3, E.SE) La coherencia en la construcción ideológica entonces, marcaría una intención de anclaje poderosa en el accionar integrado de Mar Abierto.

La imagen de un ideal filosófico instalado en un orden político pasa a ser parte de la discusión y la posibilidad de generar resistencia al modelo ocupa espacio a partir de la construcción consciente de un modelo pedagógico contestatario: el Currículo integrado.

*“está todo relacionado y está la intención de integrar, está en algún lado y algo nos invade y nos dice y no es que tenemos que hacer integración **es luchar un poco con el sistema**”.*

Cr₃

Los argumentos que convierten a Currículo integrado en una posibilidad de resistencia se instalan desde los preceptos de Giroux quien estima que “La cultura es, sin embargo, tanto el sujeto como el objeto de la resistencia; la fuerza direccional de la cultura no sólo está en cómo funciona para dominar a los grupos subordinados, sino también en el modo como los grupos oprimidos sacan de

su propio capital cultural un conjunto de experiencias para desarrollar una lógica de oposición” (Giroux, 2004).

*“Hay que romper. **El currículo integrado va a ser un poco como la justificación del rompimiento con toda la estructura** desde los mismos horarios, desde la parcelación del año”*

Go₁₂

El concepto de “autonomía relativa” viene a representar el espacio, en este caso el Currículo Integrado, en donde los grupos subordinados según Giroux logran reconocerse y desafiar la cultura dominante posibilitando oportunidades de transformación (Giroux, 2004)

El trabajo integrado del Mar Abierto representa, entonces, la posibilidad de contrastar desde una propuesta pedagógica los valores del individualismo y de la sociedad de mercado con:

*“Yo lo veo como un ser integrado, un ser que sea capaz de ser aporte y un **agente de cambio en la sociedad** y que sea capaz de pararse frente a un grupo de personas y dar su opinión independiente de cuales sean sus ideas con respeto y además respetar la opinión de otros. Para mí eso es lo que uno busca”*

Ma₂

Este agente de cambio declarado en los principios fundadores del Colegio Mar Abierto y heredado de las raíces originarias de la institución que le precediera en la conflictiva década de 1980, es en conclusión la aspiración política manifiesta que involucra el quehacer educativo con la necesaria e irrenunciable construcción ideológica de la escuela.

*“Yo creo que la integración curricular permite y promueve la **visión crítica** y receptiva de lo que nos rodea y eso es súper*

importante que exista, si esto existe ya te permite, es un avance en el cual podemos trabajar buscando la integración”.

Cr₅

*“cuando un sujeto logra una integración tiene una **comprensión de la totalidad o de la globalidad del mundo** que al final lo que hace, a mi parecer, es dar muestras de una mejor comprensión de los distintos fenómenos que suceden en la realidad”*

Go₁

La integración es otra llave que despierta la consciencia, que permite desprenderse de dominaciones planificadas desde modelos económicos, que permite reconocer la matriz que se mantiene oculta debajo de la parcelación de conocimientos que estratégicamente concebida anula las conexiones que permiten apreciar lo complejo por sobre la especialización aislante y alienante.

*“estamos siendo islas dentro de un país y ese es el problema y todos nuestros temas como colegio pasan porque queremos hacer reformas dentro de algo que nos viene encima constantemente, ¡que es el sistema! Entonces **¿cuánto, cuánto dentro de este sistema nosotros podemos transformar de nuestro currículo, de nuestros horarios, de nuestros diseños educativos?** Esa es la pregunta que tenemos que hacer, ¿por qué?... yo de repente lo pienso. Si este país se pone más complejo con el primero que barro es con el Mar Abierto ¿se entiende o no?”*

Go₉

Es necesario volver a reconocer la condición de colegio particular subvencionado de financiamiento compartido del Colegio Mar Abierto, dicha condición administrativa tensiona los intereses ideológicos que van quedando en evidencia; por un lado el colectivo cree en una escuela pública de carácter democrático de responsabilidad estatal, con objetivos universales; y por otro lado su

condición de experiencia local y exclusiva se transforma en un contrasentido de su proyecto pedagógico-político.

La autonomía relativa que se reconoce al proyecto Mar Abierto se ve en consecuencia limitada por los controles externos incrementados desde el año 2013, supervisiones y requerimientos burocráticos que le impiden organizar libremente sus tiempos y contar con facultades para innovar desde el rompimiento de los esquemas tradicionales. La misma autonomía relativa limita las posibilidades de ser referente hacia el resto de las experiencias educativas, la idea de isla es, sin duda, una complicación que no presenta solución para el componente ideológico de Mar Abierto.

Pero, cuando la propuesta parece encausar hacia la radicalidad de una postura de resistencia al sistema y reconocerse literalmente como alternativa declarada y pública... se vuelve a la "cordura".

"se debe ir rompiendo pero de a poquito y no de golpe porque de hecho tenemos aún trabajo, aún no tenemos algo armado, tenemos que tener documentación"

Da₆

Y allí, se mantiene la indefinición, la necesidad de profundizar en las contradicciones, de investigar y de reflexionar. La "documentación" en estos 5 años ha sido insuficiente para declarar lo que la intuición y la acción es incapaz de traducir en declaración.

5.2. Las representaciones sociales que en relación al currículum integrado habitan en el Colegio Mar Abierto:

Como primer elemento a revelar y considerar sobre las representaciones sociales es el validar el aporte de dicha herramienta conceptual, herramienta que se comportó como principal marco de referencia de aproximación para esta investigación. La mediación conceptual de las representaciones sociales, ha permitido construir comprensión del fenómeno Currículo Integrado y en su primera fase de ordenamiento la presentamos en dos dimensiones de entendimiento, que luego se unen para dar sentido a lo que el colectivo entiende, proyecta y vive del fenómeno en estudio.

a.- Primera dimensión: Ejes estructurantes desde la propuesta de Moscovici:

Desde los aportes metodológicos del psicólogo social francés Serge Moscovici se propone que las representaciones sociales se estructuran en tres ejes que le dan soporte al sentido social de la representación, en este caso al sentido que adquiere el Currículo Integrado en el Colegio Mar Abierto. Los tres ejes configurados desde la teoría y reconocidos en el fenómeno específico son: la actitud, la información y los campos de representación.

- La actitud:

Propuesto como el aspecto más afectivo de una representación estaría representado por los hallazgos que representan el alto grado de satisfacción que provoca no solo el resultado de los trabajos integrados que se relacionan con las actividades ejes del Colegio Mar Abierto, sino que la disposición y las declaraciones de motivación representada por los y las profesoras que participan, sin mediar costos muchas veces, de la planificación, desarrollo e implementación de las actividades integradas. Se ratifica la actitud proactiva frente al compromiso con las actividades integrales, el instalar desde el discurso colectivo el concepto de “está en el espíritu” de los trabajadores del Colegio. Por lo tanto, la representación que se tiene sobre el objeto, en palabras de Moscovici, es positiva y eso

convierte a la actitud en un elemento que le da resistencia y aún más predominancia a la propuesta de integración dentro del Colegio.

- La información:

Este eje constituye una de las claras falencias que en la construcción del Currículo Integrado detecta y evidencia el colectivo. La cantidad y calidad de conocimientos a los cuales hace referencia la información, se limita en el caso de la comunidad estudiada a un conocimiento basado en la experiencia de aplicación de principios compartidos a partir de la intuición del objeto que van conformando. A partir de la constatación anterior, la calidad de la información ha sido evaluada como deficitaria al no poseer una base teórica que sustente y limite las concepciones del grupo y que han descubierto en la acción. Sin embargo, la información que se tiene y que se construye tiene el atributo de ser compartida transversalmente entre los miembros de la comunidad lo que significa que el objeto de estudio se manifieste vivo y con la permanente intención de nutrirse del acceso de aportes de quien quiera incorporarse a la dinámica.

- Los campos de representación:

En la comprensión de los campos de representación aparece el Currículo Integrado con:

Un núcleo figurativo que en este caso corresponde al gran nivel de logros de aprendizaje que se le atribuye al tratamiento del currículo integrado y a la capacidad que tiene esta metodología de coadyuvar en el camino de la profesionalización docente.

En relación al trabajo docente y en el logro de aprendizajes significativos de sus estudiantes, la comunidad reconoce que el trabajo de la integralidad genera: el desarrollo entre sus miembros de la creatividad, la creciente autonomía, el compromiso social y con el entorno, el desarrollo de pensamiento crítico, la inclusividad y la participación democrática; todas ellas directamente vinculadas a la comprensión de una realidad que compromete a todos y a todo en su entendimiento complejo.

De igual forma, el compromiso y desafío que significa implementar este tipo de currículo conlleva a una permanente reflexión pedagógica desde y con las disciplinas dispuestas a construir nuevas formas de entendimiento

que trascienden los egos disciplinares y se disponen en un permanente estado de cooperación y diálogo que, como resultado deseable, conduce a un profundo y permanente estado de profesionalización docente.

Los elementos periféricos como segundo componente de los campos de representación se relacionan con aquellos elementos de la representación que permiten la adaptación del objeto de estudio a su entorno y que de igual forma protegen y le dan coraza al núcleo figurativo. El estudio nos lleva a establecer que los elementos periféricos de las representaciones sociales estudiadas, corresponden a las ideas y acciones vinculadas con el cuestionamiento a la evaluación, que siendo un tema central de preocupación conduce, hoy, a concentrar esfuerzos por adaptarla a las necesidades centrales del núcleo figurativo que existe sobre el currículo integrado. De igual forma, las dificultades que se vinculan a los manejos de los tiempos que se disponen para la actividad se considera un elemento periférico, pues en su carácter netamente administrativo no altera el sentido del núcleo figurativo y los esfuerzos que se realicen para solucionar dicha complejidad resultará ser un refuerzo para el proceso innovador que constituye el fondo del objeto de estudio.

En tercer lugar, como elemento periférico aparece la crítica de los padres que no comprenden, en algún porcentaje de ellos, la centralidad de las actividades ejes; en este caso la mejora que se espera diseñar en el empoderamiento de los principios del Currículo Integrado apuntarían, de igual forma a transformar esta amenaza en una fortaleza que solidifique la conceptualización y el desarrollo de las actividades integradas.

b.- Segunda dimensión: Las funciones centrales desde Jodelet

Por su parte desde las comprensiones de Denise Jodelet que vienen a complementar y dar un piso más proyectivo al análisis derivado de Moscovici es posible sistematizar en el reconocimiento de dos funciones centrales de las representaciones sociales: el anclaje y la objetivación.

- El anclaje

Entendido cómo se instala y acomoda lo nuevo y lo desconocido en las categorías cognitivas propias del sujeto o del grupo, en este caso la lectura de las representaciones sociales sobre el Currículo Integrado reconoce como el mecanismo de anclaje a las dinámicas de trabajo colectivo que realizan los y las profesoras en el llevar a la práctica las tareas integradas que planifican. Es la práctica y su no sistemático, pero intuitivo ejercicio de investigación acción, el que permite reafirmar permanentemente el carácter de innovación necesaria que tiene el trabajo en la integralidad; es así como se instala y reinstala la concepción del Currículo Integrado en aquellos que forman parte de dicha experiencia.

- La objetivación:

Corresponde en la teoría de Jodelet a cómo el grupo proyecta y logra consenso frente aquello que es nuevo para el colectivo y para su entorno. La objetivación de la representación social del currículo integrado se estaría logrando en el colectivo de profesores y profesoras en la creciente valoración de los logros que las dinámicas integradas consiguen; el encaminarse a proyectar un estudiante que egresa de los respectivos ciclos de enseñanza del Colegio con un progresivo espíritu crítico, comprometido como ser social, transformado en agente de cambio y consciente de sus aportes; constituye un refuerzo permanente a la valoración de la tarea desde el interior de la comunidad como de aquellos observadores externos que miran con interés lo que se viene haciendo y constituyendo como tradición pedagógica. El consenso logrado frente a la proyección que significa el modelo pedagógico emprendido tiene directa evidencia en la permanente motivación con que se asumen las demandantes actividades integradas.

La teoría indica que una representación logra, entonces, un efectivo anclaje en la medida que ha podido objetivarse en el mundo, pareciera ser, en esta primera conclusión, que la construcción colaborativa y en la práctica de las nociones sobre el Currículo Integrado (anclaje) logran proyectarse en los logros que la implementación de dicho currículo alcanza (objetivación).

En definitiva, los modelos y las imágenes que el conjunto de profesoras y profesores han construido, aunque sea de forma implícita, intuitiva y originada en la exposición repetida de las experiencias integradas; se han transformado en la herramienta conceptual que hace posible establecer y mantener el nexo entre el ideario cultural, histórico, educativo y pedagógico con las necesidades de transformación que la sociedad requiere; es ese el sentido que mueve desde el accionar progresivamente reflexivo a la comunidad docente del Colegio Mar Abierto de Valparaíso.

5.3. Los resultados en síntesis

El establecimiento de categorías de análisis desde el relato del grupo de discusión dio como resultado el establecer cinco grandes temáticas que atraviesan el diseño, la aplicación y las expectativas del trabajo integrado en el Colegio Mar Abierto, el sentido puro de dichos temas se pueden resumir en:

- La comprensión y valoración del trabajo integrado.
- El desconocimiento de la teoría en el trabajo integrado.
- Los requerimientos complejos en la integración curricular.
- Las contradicciones presentes en el hacer y pensar el trabajo integrado.
- El componente ideológico presente en la integración curricular.

Todos estos temas conducen a la necesidad cierta de contribuir desde los profesores y desde la comunidad educativa que lo conforma, según el paradigma que sostiene al Mar Abierto, a la conformación y recontextualización del contenido curricular. No es posible, en base a lo declarado, se siga asumiendo un modelo de currículo que, en su lógica, el Estado establece bajo criterios marcadamente asignaturistas. El empoderamiento del educador se hace imprescindible para que se haga responsable del planeamiento curricular. (Magendzo, 2008). En la propia perspectiva freireriana de la acción pedagógica, se propone que los programas de educación sean elaborados dialógicamente, a partir de una perspectiva de carácter humanista y científica que introduzca el diálogo entre profesores y estudiantes en todas las etapas de la educación: en la planificación, en la experiencia de aprendizaje y en la evaluación (Freire, 1997).

El proyecto educativo del Colegio Mar Abierto, en permanente construcción, representa en la interpretación de la evidencias y en el lenguaje de Giroux una expresión de “autonomía relativa” y en esa conformación la propuesta de integración curricular, como modo divergente al currículo de colección expresado en el currículo oficial, no alcanza capacidad de impacto en el resto del modelo educacional nacional ni regional, por lo que su trascendencia corresponde a lo que su propia tradición como institución implementa. A pesar de eso, se puede desprender una intencionalidad de proyección y de aporte al modelo nacional en la siguiente intervención: *“Si el nuevo paradigma - el trabajado en el Mar Abierto- se instala en la superestructura, es decir, desde un estado solidario y se hace cargo de contribuir al desarrollo de una sociedad justa y equitativa, donde los derechos fundamentales de los chilenos estén garantizados: salud – educación – vivienda – etc. Los ejes articuladores de este modelo se tienen que cristalizar en políticas que se sustenten sobre la base de la solidaridad, la equidad y la justicia... estaríamos percibiendo desde el prisma del proceso de aprendizaje y no del resultado, cualitativamente estamos poniendo el acento en qué queremos que aprendan nuestros niños y niñas - cómo y para qué- de tal modo que les permita vivir en una sociedad que avanzaría hacia las características antes mencionadas. Es decir, un estudiante que propone- que reflexiona – **que mira el mundo desde lo integral** – que interactúa y se hace cargo responsablemente. En ese escenario cobra mucha relevancia el enfoque de integración curricular”* (Equipo de asesoría 2, E.SE)

La idea de ser referente y de influir en el diseño de mejores prácticas en el sistema, por lo tanto no se descarta, teniendo claridad que por el momento constituye un esfuerzo de resistencia, *“Así será aporte cuando se dé cabida a compartir experiencias de logro, desde una mirada del ser integral, de resultados cualitativos más que cuantitativos, cuando se dé importancia a lo que ocurre en las comunidades y esto posibilite que otros puedan sentirse motivados a emprender tareas similares, pero para ello, el acento debe estar puesto en las personas y no en los números”* (Equipo de asesoría 3, E.SE)

El ideario recogido desde el análisis del discurso que se elabora sobre la integración curricular en el Colegio Mar Abierto pone en evidencia un cruce contradictorio entre el conocimiento fragmentado del currículo oficial con los ideales

de asumirse como responsable en todos sus dominios cognitivos, procedimentales y volitivos de aquel que entiende la transdisciplinariedad del saber, del hacer y del ser. La realidad compleja y el conocimiento holístico son antagónicos a la reproducción de las diferencias sociales y a la hegemonía de una sola comprensión de ciudadanía vinculada a la lógica de mercado.

La autonomía, la creatividad, el compromiso social, la afectividad, el espíritu crítico e investigativo son valores formativos y de vida que enarbola el proyecto educativo de Mar Abierto y en su modelo pedagógico la integración curricular es el puente, el mecanismo, el espíritu que legitima y posibilita el albergar en las experiencia de construcción pedagógica el alcance y desarrollo de dichos valores.

Capítulo VI CONCLUSIONES: DESDE LA COFA DEL PALO MAYOR

El pasado siglo XX llegó a su fin, como es propio de cada fin de siglo, con un proceso incansable de revisiones y cuestionamientos que hicieron temblar las bases de la modernidad y que entraron en disputa con los principios de la insatisfecha posmodernidad. En esta inacabada discusión, la negociación entre las partes, en “la medida de lo posible”, instalaba en el campo educativo una serie de grandes reformas que asomado el siglo XXI debieron ajustarse debido al fluido resultado de las concreciones y a las necesidades de nuevas y publicitadas concesiones.

Entre los objetivos emergentes, de dicho reciclaje a futuro, destaca para nuestro objeto de estudio la intensión de aplicar desde el ámbito curricular una metodología sistémica del conocimiento, perspectiva que alimentó de energías positivas a los partidarios de una educación más universal, más democrática, más amplia y diversa. La educación formal resultante; a pesar de las buenas intenciones, solo incorporó un mayor repertorio de disciplinas que no generaron en su interacción y fusión el carácter necesario de pensamiento holístico, globalidad de aprendizajes o de trascendente integralidad. Se mantuvo el diseño academicista de colección adornado, ahora, de tentativas transversales que buscaban la tranquilidad de aquellos que enarbolaban doctrinas de comprensión sistémica y criterios de complejidad.

El resultado anterior, que pudiera interpretarse como azaroso, considera una planificada pre venta orientada a dar forma a una sociedad productora de individualismo que encuentra sustento procedimental en pensar y hacer ver los conocimientos como realidades fragmentadas y compartimentalizadas. De esa forma se lograba mantener instalada una concepción que hegemoniza, a la fuerza sin considerar el orden natural de las cosas, desde modelos aislantes, de personalismo individualista y de frenética competencia mercantil.

Como efecto, tal vez deseado, aumentan las distancias entre la metodología que presenta los conocimientos curriculares seleccionados por la oficialidad y la cada vez más compleja e interactiva vida cotidiana de los estudiantes; niños, niñas y jóvenes con intereses e inquietudes que resultan ser cada vez más irreconciliables con las lecturas de la realidad artificialmente parcelada (Magendzo, 2008). Oficialidad, que en consecuencia, obliga a dejar en la marginalidad de lo alternativo

a aquello que intenta, con ojos diversos, construir desde la creatividad nuevas edificaciones pedagógicas de carácter integral.

La creatividad encuentra en la pedagogía crítica una de las alternativas de transformación y su propuesta teórica-epistemológica reinstala, después de siglos de tangencial protagonismo, el accionar de los actores sociales en su rol de sujetos conscientes y políticos ante las estructuras dominantes. El currículo emergente, el currículo comprensivo, la pedagogía radical y el currículo crítico progresivamente erigen a la reflexión y profesionalización docente como la palanca fundamental que concibe, en palabras de Rolando Pinto, al profesor y profesora como un intelectual de su quehacer (Pinto, 2008), un curriculista no voluntarioso, sino que reflexivo y contextualizador de su ambiente educativo.

Bajo el prisma que se describe en las líneas anteriores, el Colegio Mar Abierto de Valparaíso ha intentado desde su creación linear su concepción de educación. En ese espacio educativo, del cerro Concepción, la noción de cambio constante, la cultura organizacional, el darse cuenta de la necesidad de mejorar los niveles de reflexión, el nivel de compromiso y participación democrática; pero sobre todo sus aproximaciones a la construcción de un Currículo Integrado; caracterizan en parte a una comunidad educativa que se considera responsable de cumplir con su compromiso de ser referente innovador en lo pedagógico y además ejemplo de proyecto educativo gestionado y liderado por sus propios trabajadores.

Las prácticas curriculares del Colegio Mar Abierto que abordan el tema de la integralidad del conocimiento pueden considerarse en el ejercicio de una "autonomía relativa" cuando se comporta como esos "momentos" no reproductivos que constituyen y sostienen la noción crítica de la intervención humana" (Giroux 2004: 136). El desafío de implementar un proyecto educativo que genera posibilidad de ser alternativa a un modelo imperante y en este caso oponerse o intentar complementar el currículo de colección instalado desde la oficialidad, confiere a la propuesta de Mar Abierto el carácter de proyecto institucional que no alcanza a producir impacto significativo en la forma de dirigir e implantar lo que el modelo oficial gubernamental considera como lo apropiado. Las contradicciones que se generan desde esta cultura diferente, convierten al Colegio Mar Abierto en un espacio encubierto de "resistencia", que aprovechando dichas contradicciones genera una dialéctica constructiva que anhela desarrollar ideales de transformación

que muten, sin acuerdos y plazos definitivos en conscientes proyectos emancipatorios.

La aproximación metodológica que se ha realizado en la comprensión del fenómeno currículum integral del Colegio Mar Abierto ha permitido sistematizar desde la investigación la necesidad de dar respuesta a varias interrogantes y supuestos que fueron transformándose en guía del proceso indagatorio. Ahora que llegamos al final del estudio y a 5 años de la instalación del proyecto educativo que navega desde las alturas del cerro Concepción de Valparaíso, podemos aportar con las siguientes conclusiones:

1.- Sobre el sustento teórico

A partir de la literatura existente, de las interacciones establecidas y de las interpretaciones de los datos obtenidos; podríamos trabajar ya, en una primera conclusión.

La conformación conceptual del Currículo Integrado en el Colegio Mar Abierto tiene en su origen tres fuentes que nutren su significancia:

- La teoría educacional que en este caso no ha sido sistemáticamente trabajada en la implementación de las conceptualizaciones que se manejan sobre integración en el Colegio Mar Abierto. No existe registro formal que explicita lectura sobre el tema o perfeccionamientos que recojan la teoría instalada.
- La práctica pedagógica, constituye la gran fuente de alimentación de las significaciones y proyectos integrados y tiene su origen en la experiencia de la cotidianeidad del hacer integrado, experiencia compartida y resignificada año tras año en el caso de las actividades eje y de la creatividad y acervo acumulado en el caso de las experiencias por asignaturas.
- Los preconceptos, esta tercera vía resulta difícil de establecer, pues se mezcla con la anterior en el compartir experiencias, pero que se diferencia en que cada profesor al no tener referentes teóricos establecidos y dimensionados incorpora desde su comprensión elementos que cree pueden constituir relación pedagógica con las dinámicas de integración. Esta tercera

fuelle, sin duda aporta los elementos de creatividad necesarios para renovar las concepciones, pero también representa el riesgo de desvirtuar y/o producir la pérdida del foco que guía al Currículum Integrado.

Existe una probable cuarta fuente de origen que ilumina el accionar curricular analizado y que sería la participación de liderazgos notables de miembros de la comunidad y que desde su accionar y reflexión guíen el constructo del resto del grupo que trabaja integración, este tipo de fuente no ha sido identificada en las interacciones estudiadas y sólo surgen ejemplos, mínimamente parecidos, en la propuesta de temáticas de integración, pero desde allí la construcción se entrega al grupo que absorbe al gestor de la idea y trabajan instalando una relación de pares.

Se hace necesario, a partir de esta conclusión, el validar el carácter intuitivo que tienen las experiencias integradas y que se desprende de los análisis de los instrumentos aplicados. Desde la teoría de la pedagogía crítica, la intuición no es solo un conocimiento casi de “sentido común”, sino que significa el apropiarse de una concepción que permite, a través de lo intuitivo, percibir el contexto y las circunstancias de hechos, fenómenos y procesos e incorporarlos como aprendizajes para crear o recrear conceptos propios. El lograr que el colectivo de profesores y profesoras valore este sentido que tiene la acción intuitiva significará un salto cualitativo que encaminará las decisiones y acciones de Mar Abierto hacia innovaciones movidas por una consciente praxis; pues la intuición, que se propone desde esta perspectiva paradigmática, es la necesaria matriz de la relación entre teoría y práctica.

Está claro que el concepto integración resulta ser polisémico y dicha característica se ha convertido en una dificultad no solo en el caso del colegio estudiado, sino que también en el ámbito educativo en donde cada cierto tiempo vuelve a generar controversias y toma de posiciones a favor y en contra de corrientes que quieren darle sentido único y definido a los conceptos que forman parte del diseño integracional. En el caso de la realidad observada vuelve a constituir la gran dificultad la falta de sustrato teórico que provoca un divagar de terminologías que no logran hasta el momento marcar derrotero conceptual.

Desde la teoría recogida en la presente investigación se propone establecer como punto de partida el manejo común de tres conceptos esenciales:

- Disciplinariedad: Enfoque educativo que enfrenta el conocimiento desde disciplinas que tienen conformados su marcos conceptuales y metodológicos y que a partir de ellos, analizan realidades particulares para darles lectura desde su óptica.
- Interdisciplinariedad: Enfoque del conocimiento educativo que se sustenta en el transferir métodos desde una disciplina a otra con el objeto de comprender un concepto o una realidad. Se trata de generar cooperación y reciprocidad para construir una óptica de lectura mucho más amplia.
- Transdisciplinariedad: Enfoque del conocimiento educativo construido en búsqueda de la síntesis del conocimiento. Este enfoque anhela la instalación de metodologías comunes que puedan dar cuenta de la unidad del conocimiento.

Vinculado al sustento teórico se propone una segunda conclusión: Mar Abierto requiere recoger o construir referentes que orienten la implementación de un diseño curricular integrado. La experiencia práctica sigue siendo importante, pero es de relativo consenso que se debe intencionar una búsqueda de nuevas fórmulas que orienten el mejor logro de los objetivos. Al respecto la literatura propone estrategias que permiten enfocar tareas integradas desde su planificación, implementación y posterior monitoreo; tal es el caso de la integración de contenidos por medio de la problematización. La resolución de problemas, escasamente estudiada en el centro en cuestión, desde el conocimiento teórico representa el estímulo para que cada acción del estudiante, problematizada, se transforme en una instancia integrada del saber, el sentir y el hacer de quien aprende integrando, dicha estrategia que se muestra solo como ejemplo puede significar una guía que oriente la necesaria sistematización de las experiencias de Mar Abierto.

En relación a lo ideológico planteamos una tercera conclusión: Mar Abierto no solo necesita definiciones metodológicas en cuanto a la integración, los avances serían más sustantivos si la comunidad definiera, de igual forma, la necesaria

claridad ideológica que guía su proyecto y lo traduzca en acciones coherentes en la aplicación de su modelo pedagógico.

La demanda que se siente en el ambiente es trabajar por la instalación de un proceso de formación humanista integral que rechace los criterios de homogeneidad cognoscitiva. Se trata explícitamente de un desafío epistemológico, político y axiológico.

Surge la necesidad desde una opción ideológica, el iniciar la remoción de las barreras epistemológicas que se relacionan con el cómo se construye y se valida el saber, se debe iniciar el camino de reconocer quién se ha atribuido la potestad de instalar verdades o declararlas incompletas. Comprender que la ciencia como acción humana es imperfecta y por lo tanto al trabajar con ella debe de haber más que una lectura que permita vivificar los conocimientos con miradas más razonables.

De igual forma identificar las barreras políticas que dificultan el reconocer y validar que el currículo puede ser construido y tal vez deconstruido con la participación de los actores educativos y con ello derribar estructuras de poder anquilosadas en la toma de decisiones. Pero, también se trata de enfrentar y darle nueva lectura a lo axiológico en el cómo los valores pueden ser reinterpretados y la visión verticalista de ellos puede tener por ejemplo un nuevo tinte de género o una opción latinoamericanista. Todas ellas son tareas políticas que definidas en su orientación ayudarían a potenciar un modelo que solo en potencia ya provoca reacciones y cambios, se trata en definitiva de entender que la opción de integración curricular habilita al educador y al educando, en interacción, para el desarrollo de competencias democráticas y comunicativas, capaces de dar inicio a un nuevo tipo de sociedad.

2.- Sobre los estímulos y motivaciones

Queda establecido en el transcurso de la investigación el esfuerzo y la energía intelectual y física que significa el apropiarse colectivamente de un diseño de trabajo que opta por la construcción integrada de los conocimientos; es evidencia que dicho trabajo, característica del accionar pedagógico del Mar Abierto, es movido

fundamentalmente por una alta motivación del grupo de profesores y profesoras convencidos de las cualidades del trabajo integrado.

De dicha comprensión se levanta una cuarta conclusión: Los logros que alcanzan el grupo de profesores en su profesionalización y los aprendizajes que desarrollan los estudiantes en todas las áreas motivan significativamente al colectivo de profesores a mantener y mejorar las prácticas de integración curricular.

Entre los principales logros que promueven la actitud positiva de profesores y profesoras están:

- El acercamiento a procesos de investigación-acción.

Aunque no implementado oficialmente, la comunidad docente del Colegio Mar Abierto advierte que el vivir el tipo de implementación pedagógica que han llevado adelante es una experiencia de formación de carácter teórico-práctico que se acerca a ser un ejercicio permanente de investigación-acción. La implementación consciente de dicho modelo reafirmaría las potencialidades autónomas de los profesores y profesoras confirmando sus capacidades de implementar profesionalmente sus ideales pedagógicos. El autoreconocimiento constituye entonces una importante viga desde donde se erige la confianza en el modelo integrado.

- Trabajo en equipo

El colectivo pedagógico debe, en cada actividad eje, ponerse en marcha en la implementación del trabajo integrado y ello no lleva más que a consolidar el trabajo en equipo, que en todos los sentidos siempre significa ser vivificador y estimulante. El contacto con el otro la construcción en conjunto y el asumir las responsabilidades colectivamente también, por lo tanto, se transforma en otra motivación que mantiene en pie el desafío de integrar.

- Desarrollo del pensamiento crítico.

En este caso la valoración del logro está orientado a lo que es capaz de conseguir el o la estudiante. El desarrollo del pensamiento crítico, promovido por el trabajo de los distintos saberes que conllevan la implementación de las actividades integradas, se consigue en el comprender y criticar los intereses y valores que un determinado conocimiento se atribuye. El pensamiento crítico termina contribuyendo a la formación de ciudadanos críticos,

reflexivos, responsables y solidarios; capaces de asumir posturas y compromisos ideológicos.

- El desarrollo de la sensibilidad.

El trabajo desde la integración ha dejado de manifiesto que las múltiples miradas estimulan y potencian el rol de la intuición en el conocer, valora el aporte de la imaginación y sobre todo instala a la sensibilidad como manifestación humana capaz de aportar desde su prisma miradas menos excluyentes. El conocimiento a partir de la incorporación de la mirada del arte y de la ciencia en sus niveles de aporte conceptual y metodológico permite que el entendimiento sea más coherente y trascendente y a partir de ello mucho más motivador.

- Desarrollo de aprendizajes colaborativos.

Desde las perspectivas del trabajo integrado este se demuestra incompleto, sino desarrolla dinámicas colaborativas que ponga en acción y consecuencia las ventajas de las interacciones entre los que aprenden. La colaboración entendida como la co-construcción de saberes entonces, pasa a ser otro pilar que es estimulante en el nivel de logros que se necesita para generar nuevos y creativos estilos de relaciones; ello, como desafío, también motiva en la búsqueda de la integración curricular.

En definitiva, estos y otros logros que se buscan y se alcanzan con la aplicación de actividades pedagógicas integradas son permanente estímulo para que el colectivo de profesores del Mar Abierto siga implementando en convicción este proyecto curricular que los identifica.

3.- Sobre trabas y resistencias:

La cultura de origen de los profesores y profesoras puede constituir la mayor de las trabas al momento de trabajar el Currículo Integrado. La formación profesional recibida por los docentes que trabajan en los proyectos de integración curricular representa una pesada herencia que sigue marcando, a pesar de los esfuerzos, la manera en que las y los profesores organizan mentalmente el ejercicio de sus programas.

El desprenderse de dicha herencia formativa requiere generar convencimiento en el poder comprobar que el enfoque del trabajo integrado genera más beneficios que el llamado currículo tradicional de colección. El desarrollo de los saberes y sentires de los y las estudiantes, el potencial crecimiento colectivo que implica el trabajo en equipo, la reflexión permanente, la investigación acción y el ejercicio de poner en práctica la profesión docente; deben representar las mayores ganancias de un proyecto que necesita, ya no herederos de un modelo fragmentado, sino innovadores con una visión integral.

Ha sido difícil, a partir de lo recogido, el dejar de considerar que las asignaturas o parcelas de acción, resultan ser más eficientes en el trabajo de los contenidos e incluso en el de las habilidades. Es claro, que el accionar disciplinar brinda al profesor y profesora mayor seguridad en su desempeño en el aula y también en el trabajo en equipo, pues no tiene la necesidad de exponerse ni se arriesga en el cruce de fronteras disciplinares; el aislamiento no evidencia públicamente las debilidades.

El llamado analfabetismo docente, que inhabilita frente a los miedos de ser protagonista, representa en la implementación de la integración curricular otra de las trabas que se identifican; el argumentar que aún no se tiene la preparación para innovar, que se debe ir con calma y que es necesario esperar a que se den las condiciones para implementar transformaciones viene a frenar reiteradamente iniciativas de aquellos que toman vanguardia en el hacer pedagógico.

El no atreverse significa, para algunos docentes de la comunidad Mar Abierto, la comodidad de no arriesgar lo logrado: estabilidad laboral, orden económico y buenos resultados académicos de sus estudiantes egresados. La innovación significa entonces, desde dicha mirada, un riesgo innecesario.

Se generan, entonces, contrasentidos en las opciones pedagógicas intuidas y declaradas; existe falta de claridad y capacidad en el asumir colectivamente que el camino del currículum crítico y su vertiente emancipadora siempre significará el caminar al borde del desafío de la verticalidad institucionalizada.

Otra dificultad, que asoma en el horizonte de la integralidad, es la escasa reflexión pedagógica frente a las acciones integradas emprendidas; al no generarse procesos sistemáticos de reflexión, investigación y construcción colectiva de

conocimiento pedagógico, se pone en riesgo la innovación que se desea realizar y no se proyectan conscientemente los resultados formativos buscados.

Existe la necesidad de iniciar instancias de cuestionamiento interno que permitan develar el origen de los referentes, la viabilidad de los procedimientos, la evaluación de las prácticas; en definitiva no alimentar por desconocimiento el llamado proceso de circularidad pedagógica que no es otra cosa que compararse en sí mismo y vivir en la autorreferencia del activismo constante.

Los caminos conscientes de la profesionalización docente implican aún mayores desafíos para la joven comunidad del Mar Abierto; junto con la necesidad de consolidar un espacio físico de mejor implementación y crecimiento, se debe invertir, no solo recursos económicos, sino que más voluntades en mirarse cuestionadoramente en el discurso y en el hacer, para así detectar con mayor rigurosidad las contradicciones que desde allí se puedan levantar. Uno de los caminos adoptados en el mirarse, pero aún no suficientemente validado, por la propia comunidad de profesores, es el contar con miradas externas que en la tranquilidad de no ser parte de la vorágine mar abiertina diagnostique y muestre lo que los ojos cristalizados en la sal marina de un accionar diario no deja ver. Urge que las fronteras, del mar territorial del cerro Concepción, sean cruzadas y navegadas por pilotos extranjeros que desde su experiencia aporten en los aspectos que se necesita reforzar. La alternativa de miradas expertas, aún despierta resistencias, pero ya se implementa con asesores externos y desde allí se generan consensos.

Otra de las posibilidades, que desde nuestras conclusiones promueve profesionalización, es el disponerse a ser investigados y como objeto-sujeto de estudio dejarse descubrir en los resultados de la aplicación de instrumentos de investigación, develando así fortalezas y debilidades; en esta opción, la presente investigación constituye la tercera experiencia formal de reflejarse en la mirada intersubjetiva de la aproximación científica cualitativa. Hacemos nuevamente referencia a las investigaciones sobre la “Metodología de investigación para generar pensamiento crítico” de María Jesús Arriagada, la de “Cultura profesional docente” de Yasna Pinto y la que aquí concluye sobre “Integración Curricular”. La tarea es ahora considerar los resultados como un aporte que permitan hacer un alto y desde la cofa más alta del palo mayor atisbar las olas en mar abierto.

La presente investigación ha permitido que el conjunto de profesores y profesoras del Colegio Mar Abierto se empiecen a reconocer en una serie de dificultades que complican la cabal implementación de la integración curricular, dificultades que se originan en los propios procedimientos pedagógicos así como en las miradas no tan externas de algunos apoderados y padres que cuestionan los tiempos invertidos en el desarrollo de la alternativa pedagógica ofrecida. A partir de la constatación anterior se levante una quinta conclusión: El colectivo de profesores está consciente que las dificultades que atraviesa la implementación del currículo integrado se supera con procesos permanentes de perfeccionamiento. Así, el tema de la evaluación de los procesos que viven los estudiantes en los proyectos integrados, la premura de manejar los tiempos para cubrir mayor cantidad de contenidos, la falta de conceptualización adecuada para designar lo que se hace y todo aquello que emerja como traba debiera enfrentarse con el tiempo necesario para, luego de poner en contraste la teoría con la práctica, tomar las mejores decisiones al respecto.

Aunque el cambio de paradigma resulta ser abismante entre el currículo de colección y el currículo integrado, y el ejercicio de construir integralidad no resulta ser apoyado por todas las herramientas conceptuales necesarias; las prácticas del Colegio Mar Abierto sí han conseguido iniciar el derrotero de las transformaciones.

Esta historia de consensos y disensos entre los miembros de la comunidad educativa es en esencia el resultado de un proyecto colectivo enmarcado en un contexto histórico; contexto que en todas sus dimensiones tensiona permanentemente a las capacidades y propuestas de adaptabilidad a las condiciones del sistema con aquellas de interés transformativas que van más allá de una simple sobrevivencia.

El plantear la importancia del Currículo Integrado, llevar a la concreción actividades en ese espíritu y acompañarlas cada vez más de reflexiones en torno a su construcción formal; es decidir ir en contra de la fragmentación del currículo de colección y es iniciar procesos de emancipación que den cuenta de la condición de dominio que los “expertos” han instalado desde el currículo nacional.

La concepción de construcción del conocimiento, que no identifica sentidos de preponderancia entre los poseedores del saber y en donde los actores se sienten

parte integrante de la construcción del conocer, es otra de las trascendencias de la integralidad, pues desde ella el ejercicio dialógico pone de manifiesto la intención, no siempre explícita, de fortalecer las debilitadas relaciones sociales. El modelo pedagógico, en construcción, del Mar Abierto no solo se preocupa de generar conocimientos y relaciones constructivas en esa generación, sino que también en esa acción educativa vivencia el sentido crítico frente al estado actual de la sociedad.

El trabajar la realidad en el sentido de la integración es ejercitar el cómo se resiste a los procesos de reproducción dentro el sistema de educación formal, pues el accionar didáctico de las actividades integradas coloca en el foco de la discusión al enfoque de colección como responsable de las relaciones sociales resultantes, vale decir, una sociedad fragmentada y debilitada en sus relaciones de cooperación y unidad. La práctica de los diseños integrados pretende revertir, en aquellos que la viven, el dominio de una especialización que desune y la implementación de un modelo de trabajo socialmente aislado.

El modelo Mar Abierto proyecta, aún con timidez, ser contestatario al proceso de parcelación instalado, buscando generar mayor conciencia y valoración en la fuerza de la propia relación social.

La práctica del aprendizaje social, constructivo, creativo, divergente y crítico frente al fenómeno de la lógica neoliberal y su consecuente ideologización curricular, deja a proyectos como el de Mar Abierto en posiciones de marginal resistencia y reduce a este tipo de propuestas a la denominación de alternativas que de alguna u otra forma respalda y valida el discurso de las “libertades” que permite la cultura hegemónica. Se trata, por lo tanto, de hacer ejercicio de comunidad que resiste al modelo político económico imperante, que en su discurso encubierto de libertades ganadas, solo direcciona y hace predominancia a la libertad de consumo.

Reflexiones finales

El poder develar en el currículo lo que verdaderamente desea imponer es tener al mismo tiempo la posibilidad de aplicar dialécticamente la alternativa contraria, es el proponer alternativas que surjan de las necesidades y sentires reales, es el trabajar para conseguir el empoderamiento de las capacidades y el accionar crítico emancipador.

La presente investigación cumple en estas palabras aquellos objetivos que no son ni generales ni específicos, sino que complementarios. Objetivos que apuntan a reunir la información necesaria que sirva de estímulo y de alguna forma de reciclaje de todo lo bien que se ha hecho en el Mar Abierto y de todo aquello que se debe mejorar.

El sentido final de esta experiencia de estudio es generar conocimiento pedagógico que permita, desde una perspectiva constructiva y dialogante, lograr el potenciar la única estrategia que todo el colectivo de profesionales comprometidos con el proyecto educativo valida: la toma de conciencia a través de la reflexión permanente del Colegio Mar Abierto.

No ha sido el sentido del presente estudio el mirar la integración curricular, que realiza el Colegio Mar Abierto, desde la autorreferencia. El creer que se trata de un proyecto idealizado dista mucho del reconocimiento de todo aquello en que se está todavía al debe. Se trata desde la mirada rigurosa de la investigación de buscar formalizar estrategias que logren establecer las distancias actuales entre el ser actual del proyecto educativo y su incipiente modelo pedagógico y el horizonte de los requerimientos necesarios para establecer el verdadero deber ser. Se trata de igual forma de potenciar a los profesores comprometidos con su proyecto educativo y de alguna y otra forma encontrar las fórmulas que permitan difundir experiencias que puedan ser referente en el estilo de gestión y en el aporte como fundamento pedagógico para otras realidades educativas en búsqueda

La sinergia educativa que generan los proyectos integrados del Mar Abierto alimenta, desde nuestras conclusiones, el accionar decidido de aquellos que no quieren seguir siendo parte del engranaje, sino que se reconocen como palanca de traba y también de impulso hacia modelos más razonables, transformadores y en su sentido más pedagógico emancipadores.

BIBLIOGRAFÍA:

Andrade, G (2004) "Metáforas no verbales: En torno a Mary Douglas y Claude Lévi-Strauss" Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 9, núm. 25, abril-junio, 2004, pp. 99-120, Universidad del Zulia. Venezuela
Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27992507>.
Rescatado en diciembre de 20013.

Apple, M. y King, N. (1988). "Economía política y control en la vida cotidiana escolar". En: Landesman, Monique (compiladora), Currículum, racionalidad y conocimiento. Universidad Autónoma de Sinaloa, México. (Apuntes de la UACH, Escuela de Educación) Disponible en <http://dc388.4shared.com/doc/qkLAKeG-/preview.html>.
Rescatado en junio de 2013.

Arriagada, MJ. (2012). "La investigación crítica en la escuela: Estudio de caso de la incorporación de la asignatura de Metodología de la Investigación para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de enseñanza media del colegio Mar Abierto de Valparaíso". Memoria de Grado para optar al Grado de Licenciada en Sociología y Título Profesional de Socióloga. Universidad de Valparaíso.

Bardin, Laurence. (1996). "Análisis de contenido". Madrid, Akal, S.A. Madrid. España.

Bazán, D. (2006). "Educación y posmodernidad". En: Bazán D. y Novoa, X. Módulo de Política Educativa y Reforma Educacional del Diplomado en Diseño, Gestión y Seguimiento de Procesos Educativos de Calidad en la Educación Parvularia, INTEGRA y PIIE, Santiago, Chile.

Beane, J. (1997) "Integración del curriculum", Ediciones Morata, Barcelona.

Berger, P., Luckmann, T. (1991). "La construcción social de la realidad". Amorrortu. Buenos Aires, Argentina.

- Bernstein, B.** (1988). “Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas”. Ediciones Akal, S.A. Madrid. España.
- Bernstein, B.** (1985). “Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo”. Revista Colombiana de Educación Nro. 15. 1er. Semestre. Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/53283734/Revista-Colombiana-de-Educacion-Bernstein>. Rescatado en enero de 2013
- Bourdieu, P.** (1995). “Respuestas por una antropología reflexiva”. Grijalbo. México.
- Canales, M.** (2006). “Metodologías de Investigación Social. Introducción a los oficios”. Lom Ediciones. Santiago.
- Casas-Rodríguez, M.** (2013). “Lo intuitivo como aprendizaje para el desarrollo de la actividad creadora en los estudiantes”. Disponible en <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci> Rescatado en diciembre de 2013
- Colegio Mar Abierto.** (2008) “Proyecto Educativo Institucional”. Disponible en http://www.colegiomarabierto.cl/enfoq_educ.php Rescatado en noviembre de 2011.
- Delgado, J. y Gutiérrez J.** (1994). “Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales”, Síntesis, S.A. Madrid.
- Denegri, M.** (2001) “Proyectos de aula interdisciplinarios: una mirada desde la psicología educativa”. En: Psicología y Educación. Encuentros y desencuentros. María Juliá y Jorge Catalán (eds.). La Serena: Departamento de Publicaciones, Universidad de La Serena. Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci>. Rescatado en julio de 2011.

- Di Giacomo, J.** (1981) **“Teoría y métodos de análisis de las representaciones sociales”** En: S. Ayestaran (Comp) Ideología y representación social de la enfermedad mental. Universidad del País Vasco, Bilbao, España. 397-492.
- Durkheim, E.** (1976) “Educación como Socialización”. Sígueme. Salamanca.
- Echeverría, R.** (1997) “El búho de Minerva”. Lom Edicione. Santiago, Chile.
- Elías, N.** (1994) “Conocimiento y poder”. La piqueta, Madrid.
- Elliot, J.** (2000) “El cambio educativo desde la investigación-acción”. Ediciones Morata. Madrid.
- Farr, R.** (1986) “Las representaciones sociales”. En S. Moscovici (editor): “Psicología social II. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales”. Paidós. Barcelona.
- Fiallo, J.** (2001) “Interdisciplinariedad en la escuela: De la utopía a la realidad”. Resumen del curso 01 IPLAC. Pedagogía 2001, La Habana. Cuba.
- Freire, P.** (1997) “Pedagogía de la libertad”. Siglo XXI editores. Madrid.
- Gimeno Sacristán, J.** (2003), “El alumno como invención”. Morata. Madrid.
- Gimeno Sacristán, J.** (2002) “El curriculum una reflexión sobre la práctica”. Morata, Madrid
- Giroux, H.** (2004) “Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición”. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires.

- Hernández, F.** (1993) "La organización del currículum por proyectos de trabajo: El conocimiento es un caleidoscopio". Graó. Barcelona.
- Hernández, F.** (2005) "La integración de los saberes en el marco de una educación para una cultura crítica". Disponible en http://cecace.org/docs/Fernando_1.pdf. Rescatado en mayo de 2013.
- Hernández, R.** (2006) "Metodología de la Investigación". McGraw-Hill. México.
- Jelves, V.** (2009) "Esperanza y desesperanza en la construcción ideológica de la Escuela". Revista Paulo Freire N° 8 UAHC.
- Jodelet, D.** (1986) "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En S. Moscovici (editor): Psicología social II. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales. Paidós Barcelona.
- Kemmis, S.** (1998) "El currículum: más allá de la teoría de la reproducción". Ediciones Morata, Madrid.
- Ley-20370** (2009) "Ley General de Educación". Disponible en www.leychile.cl Rescatado en noviembre de 2013
- López de Maturana, S.** (2003) "Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: Estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo". Tesis Doctoral, Universidad de Valencia 2003, Disponible en <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9647/lopez.pdf?sequence=1> . Rescatado en junio de 2012.
- Luzuriaga, L.** (1973) "Historia de la Educación y de la pedagogía". Losada. Buenos Aires.

- Magendzo, A.** (2008) “Dilemas del currículum y la pedagogía. Analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica”. LOM Ediciones Santiago.
- Miller, R.** (1988) “Educación Alternativa Holística” En Olivos, E. (Comp) Holistic Education Review Vol. 1 N°1, Spring. Cuatro Vientos. Santiago de Chile 1996.
- Ministerio de Educación.** (2012) “Decreto n° 439/2012: 5”. Unidad de Currículum y Evaluación 20119. Disponible en: www.curriculumenlinea.mineduc.cl Rescatado julio de 2013.
- Mora, M** (2002) “La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici”. Athenea Digital”. Disponible en <http://www.blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf>. Rescatado en junio de 2013
- Morin, E.** (1999) “Los siete saberes necesarios para la Educación del futuro”. Santillana Unesco. Paris.
- Morin, E.** y otros (2002). “Educar en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana”. UNESCO.
- Moscovici, S.** (1984). “El campo de la psicología social”. En Moscovici S. La psicología social. Paidós. Barcelona, España.
- Nicolescu, J.** (1999). “Extracto del libro La transdisciplinariedad-manifiesto”. Basarab, Éditions du Rocher - Collection "Transdisciplinarité" Traducción del francés: Consuelle Falla Garmillam. Disponible en <http://www.transdisciplinariedad.com> Rescatado en enero de 2013

- Pedroza, R** (2001) “Interdisciplinariedad y Transdisciplinariedad en los Modelos de Enseñanza de la Cuestión Ambiental”. Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México. Disponible en <http://www.ambiente.gov.ar/infoteca/ea/descargas/pedroza01.pdf>. Rescatado en abril de 2013
- Pinto, R.** (2008) “El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana”. Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago.
- Pinto, Y.** (2013) “Caminar entre pares, un camino para la profesionalización” Tesis para optar al Grado de Magister. UMCE 2013.
- Piña, J.** (2004) “La teoría de las representaciones sociales su uso en la investigación educativa en México”. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000000005&lng=es&tlng=es Rescatado en enero de 2013
- Sáez, J., García, J** (2011) “Metáforas del educador”. Nau Libres. Valencia España.
- Schmidt. L** (2008) “Reflexiones en torno al currículo. Transdisciplinariedad y diálogo bioétipolítico en el siglo XXI” Revista Educación y Desarrollo Social - Bogotá, D.C., Colombia - Volumen 2 - No. 2 - Julio - Diciembre de 2008. Disponible en <http://www.umng.edu.co/documents/63968/80129/Vol2No2Art5.pdf> . Rescatado en julio de 2013.
- Stake, R.** (2007). “Investigación con estudio de casos”. Morata. Madrid.

- Stenhouse, L.** (1987) “La investigación como base de la enseñanza”. Ediciones Morata. Madrid
- Stenhouse, L.** (2003) “Investigación y desarrollo del curriculum”. Morata. Madrid.
- Taba, H.** (1983) “Elaboración del currículo”. Editorial Troquel S.A. Buenos Aires.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R** (1986) “Introducción a los métodos cualitativos de Investigación”. Paidós. Buenos Aires.
- Tiramonti, G.** (2010) “La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media”. Manantial, Buenos Aires.
- Torres, J.** (1998) “Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado”. Ediciones Morata, Madrid.
- Zabala, A.** (1999) “Enfoque globalizador y pensamiento complejo: una respuesta para la comprensión e intervención de la realidad”. Graó. Barcelona.
- Zabala, M.** (2007) “Diseño y desarrollo Curricular” Ediciones Narcea, S.A. Madrid.

ANEXOS

Transcripción del grupo de discusión

MODERADOR	<p>Ya compañeros, lo primero obviamente los saludo y agradecerles el tiempo que se han dado, se lo conflictivo que es para Uds. De alguna otra forma dar tiempo extra y bueno se agradece como muestra de compañerismo que es permanencia acá.</p> <p>En qué consiste, básicamente yo estoy tratando de empezar a terminar mi proyecto de tesis, mi proyecto de tesis gira en esencia frente al tema de la integración, este es el tema que siempre he trabajado y que siempre he tenido interés de trabajar y que hace dos años que lo vengo trabajando lento, lento y que ahora pretendo darle un cierre de aquí a enero.</p> <p>Y para esto básicamente la técnica de aproximación que me han recomendado y he seleccionado es el grupo de discusión, el grupo de discusión es una técnica de investigación donde la conversación es libre sin guía ni pauta, donde cada uno de Uds. Puede asumir la palabra en cualquier momento sin ninguna dificultad y básicamente entorno a una motivación a una introducción del tema que yo hago, la idea es que esta conversación tienda progresivamente en buscar algunos consensos que puedan ir surgiendo frente a la temática, si no están los consensos de igual forma sirven. Ya pero la idea es que apuntemos a redondear un tema y a tratar de darles un fin a medida que los vamos abordando. También es un tiempo bastante acotado, espero la hora veinte minutos, es el tiempo en que la gente puede estar concentrada en la conversación, obviamente si estamos entretenidos podemos seguir hasta tarde, pero no es la idea, la idea es acotar este tiempo, yo sé que hay un par de personas que tienen dificultad de horario, que están un poco aprensivos en un momento determinado se pueden retirar, ya, ojala no sea así, pero se entiende.</p> <p>De que se trata chiquillos, mira fundamentalmente, a mí me ha preocupado desde hace un tiempo atrás, yo cuando entre a estudiar mi primera proyección de investigación fue frente al tema de la integración y no lo he detenido no lo he derivado hacia otro aspecto porque en esencia yo siempre me he preguntado básicamente, todos saben que parte todo de una</p>
-----------	--

	<p>investigación, siempre me he preguntado ¿Por qué integramos?, ¿Qué buscamos con el currículo integrado? ¿Quién nos enseñó a integrar? ¿Cómo hemos ido aprendiendo a hacer integración? ¿Qué hemos hecho bien y que hemos hecho mal? ¿Qué es el currículo integrado? ¿Es posible hacer integración, de quién parte la idea de integración? Y todas estas cosas yo creo es necesario que en algún momento es necesario sistematizarlas, ordenarlas y nos dará de alguna u otra forma, mayor fuerza y mayor dinamismo en el trabajo que estamos haciendo. Entonces esta es mi pregunta de investigación. Yo he usado la tesis que apunta al tema de las representaciones sociales, las representaciones sociales es lo que está en el ambiente, que está alrededor nuestro, que está en nuestras cabezas, es lo que hay en nuestra ideología respecto a un tema específico; las representaciones sociales se estudian básicamente frente a estas técnicas y frente a la observación que uno hace del entorno, pero fundamentalmente a través de esta técnica yo quiero partir con una pregunta, quiero partir con una motivación que nos puede hacer mover el tema y que es básicamente, ¿Qué hay detrás de la Integración Curricular?.</p>
Be ₁	<p>Yo creo que, bueno varias cosas, pero uno de los aspectos importantes es observar un fenómeno a aprender o alguna habilidad de distintas funciones , de distintas áreas parcializando y además tiene por objeto hacer el tiempo más efectivo, el tiempo de trabajo mejor aprovechado porque si uno quiere elaborar algún un modelo físico de algo lo puede ver aplicar desde una maqueta desde lo estético del arte o puede ser la química por otro lado , se va a lograr el objetivo , se va a lograr que el estudiantes se concentre en el tema aprenda distintos aspectos y lo haga en un momento o en un periodo, porque de otra manera cada asignatura va a ver temas distintos , por lo tanto se va a triplicar el trabajo que se necesita .</p>
Ro ₁	<p>Mira yo recuerdo cuando estaba en la universidad, tenía una profesora muy buena, yo creo que es una de las grandes profesoras que he tenido en toda mi vida, se llamaba María Gonzales Leiva. Ella hacia gramática sincrónica , pero en realidad lo que menos hacia era hablar de gramática propiamente tal , sino que la facultad que ella tenía era que se podía conversar de muchas cosas y una de las cosas que más nos enseñaba era el amor por la pedagogía , en tiempos que eran complejos , una carrera que era difícil y</p>

que en términos sociales no ha sido valorada , pero ella de alguna manera nos inculcaba el amor por el aula ,el amor por enseñar. Y recuerdo que una vez nos enseñó una metáfora súper valida que la tengo en recuerdo y memoria y yo creo que se aplica en alguna medida a lo que es la integración. Ejemplo, en ese momento hablo con respecto al lenguaje que las palabras los conceptos no son un saco de nueces donde se chocan, se tocan, pero no tienen un contacto, no están unidas. Las palabras si están unidas lo que más se asemeja a nuestro lenguaje es un racimo de uvas , donde de alguna manera hay conexiones entre unas y otras y en ese ejercicio que hizo la profesora, en ese momento, me pareció bastante valido y esa fue la primera vez que yo oí hablar de integración , con relación a como en un futuro lejano a partir del lenguaje nosotros podríamos asociarnos podríamos complementarnos, con otras áreas del saber, sin necesidad que fuéramos como nueces , sin la necesidad de tocarnos y no unirnos , en esa oportunidad la profesora nos hablaba de que en el ámbito del saber , siempre hay lugares comunes , siempre hay espacios, momentos en los que las asignaturas se pueden unir para que los estudiantes entiendan y que son momentos no como saco de nueces sino como racimos de uvas , que todas las asignaturas están relacionadas .

Mayormente no habló la profesora, de eso, pero a mí siempre me quedo el bichito en la cabeza cuando nos dio esta instrucción, ¿ya? porque nosotros tenemos una cultura de que nosotros somos como islas, trabajamos cada uno por su lado cada uno tiene su objetivo, cada uno tiene su metodología, tiene su forma de evaluar, básicamente así hemos crecido en términos de estudiantes, por lo menos yo así crecí, el lenguaje, castellano se diferencia de historia, e historia se diferencia de biología, incluso por eso que tal vez ahí están los buenos para las matemáticas, los buenos para el lenguaje, pero no hay un alumno integrado y como retomando lo que dijo la profesora, en ese momento yo lo aplique o trate de alguna manera de unirnos, de compartir visiones comunes con subsectores que en el papel no tienen mucho que ver con el lenguaje pero que en sí tienen mucho que ver, entonces ha sido enriquecedor pero a la vez complejo, yo no sé si efectivamente lo que he realizado fundamentalmente con otros colegas, se puede llamar integración propiamente tal, ¿ya? No sé si efectivamente pero yo siento que es sumamente valido por los trabajos que yo he visto como el estudiante se da cuenta que las asignaturas tienen objetivos similares,

	<p>tiene aprendizajes en común, que pueden haber diferencias en algunos puntos y que tienen que ver con los contenidos , claro está , pero que hay metas en común si las hay, ahora evidentemente como dije anteriormente es complejo hacer un trabajo de integración porque requiere tiempo , requiere planificación , requiere ordenarse , básicamente también requiere un tiempo para evaluación , que este es un tiempo que requiere un espacio . Yo la verdad, lamento que este año no hayamos podido estructurar o consolidar mejores trabajos de esa índole porque creo yo, son muy importantes para los niños, los estudiantes. Es harta pega, insisto, pero si a uno le gusta creo que se validan los trabajos integrados, en la medida que no se ven los aprendizajes como separados, sino que se ve un todo, ¿ya? ahora evidentemente si esto formara parte del curriculum de la escuela, solucionaría varios problemas, pero lamentablemente tenemos que hacerlo como se hacen las cosas acá, de una manera muy informal, un poco prisionero de los tiempos. Eso.</p>
Da ₁	<p>Bueno por lo menos la única experiencia que yo tengo a nivel de trabajo docente es acá en esta comunidad que traemos de Viña y la que tenemos hoy día en Valparaíso. Dentro de la experiencia yo creo que lo que hemos vivido nosotros es más de manera intuitiva ,¿ya? Es muy intuitivo lo que nosotros hemos experimentando a través del tiempo , hemos ido intentando con el trabajo que se hace a nivel anual hablando por ejemplo de lo que hacemos de forma integrada, que son las actividades ejes, que con el tiempo se ha integrado yo creo el 100 % de las áreas que trabajamos nosotros que son ciencias, las humanidades las artes, todavía yo creo que falta un poco a este trabajo y que me parece muy interesante porque yo creo que podría darnos luces porque el tema que veo más complejo que a nosotros más nos afecta como comunidad es el tema evaluativo, la valoración que tiene una actividad integrada ,siempre es el cómo desde un área, por ejemplo desde el área de las ciencias se puede visualizar en cómo diría el darle una formalidad al área de la evaluación, darle un valor real, yo creo que eso es lo que a nosotros nos ha jugado mucho en contra, tomado mucho tiempo , estamos como siempre lidiando de ¿qué? valor tiene que un personaje haya declamado en el concierto para matemática, yo creo que ahí está la gran incógnita de cómo nosotros el poder darle un valor a un sistema evaluativo en termino del curriculum integrado. Yo creo que es el</p>

	gran dilema que tenemos hoy día.
Ca ₁	<p>Desde mi mirada como profesora básica, quiero decir que de repente hay una integración que es intencionada y una que es implícita, hay un tema que es intuitivo porque la integración intencionada tiene que ver con el curriculum y a la vez bajo que fundamento vamos a evaluar y eso aún no está claro y cuando no está claro pasa que surge este proceso de integración implícita por un lado y por otro lado planteamos que hay problemas de sistematización y entramos en ese proceso. Yo, hay una pregunta que siempre los niños de primer ciclo hacen siempre me hacen, ¿Para qué sirve eso tía? ¿Para qué sirve aprender eso otro? Y en el fondo es ahí cuando en la integración toma el sentido de darle importancia al contenido por así decirlo, así están abriendo una temática de una forma se vincula lo que está en lenguaje, ciencia. Entonces nosotros tenemos que medir mucho el tema o trabajar el tema de las habilidades, la idea es lo que me ayuda en ciencias también me ayuda en lenguaje, pero también en el área de matemática pero con caminos distintos y eso también es un área de integración. Ahora contenido como tal, esquematizado se trabaja siempre en las actividades puntuales donde si está intencionado. Ahora qué tiene que ver esto con el trabajo transversal del trabajo de las habilidades que desde ese punto de vista creo que la integración es más protagonista.</p>
Cr ₁	<p>Yo veo, o sea, hay como varios estudios de integración curricular y escuelas que en distintos lugares del mundo están llevando a cabo esto de acuerdo a su contexto sociocultural, sin embargo, lo que creo que ocurre un poco acá en Chile es que esta integración curricular no se da siquiera en la universidad, por ejemplo si estudias matemática, biología, estudias ingeniera, incluso cualquier carrera, no se te da esa integración, sigue siendo conocimiento departamentalizado, sigues siendo ese conocimiento dado en tu área solamente, sin relacionarlo con las otras áreas. Recuerdo cuando estude licenciatura en matemáticas, teníamos tres semestres de física I, II, III, y era realmente sufrir, los físicos llegaban y los matemáticos y había una rivalidad, un duelo, más o menos grande, entre los físicos y matemáticos que yo consideraba ridículo pero igual existía. Después de un tiempo cambiaron el asunto y las tres físicas por biomatemática, pero yo ya había hecho los ramos de física, pero igual fui de oyente a biomatemática, increíble, increíble. Ahí recién se empezaron a ver algunas luces de cómo</p>

	<p>podríamos integrar matemática a todas las ciencias, a biología e incluso a medicina y ver que se estaba enseñando matemáticas puras poco menos, aplicado a otras ciencias fue súper significativo, pero eso quedo ahí porque después tu sales y llegar a un colegio, por lo general eso no se hace, yo creo que el asunto está en cómo hacer la integración ya que nunca nos enseñaron a hacer curriculum integrado. En el fondo nosotros hacemos como decía Danilo "intuitivamente" y cuando fuimos por ejemplo a Puchuncavi, me parece Danilo, nos encontramos mezclando PH del suelo estábamos aplicando química, biología, geología, historia, ver como el efecto ambiental afectaba a nuestra sociedad, después del tema de gráficos estadísticos que involucraba a las matemáticas, y en fondo ahí estaba la integración de varias áreas, lo estábamos haciendo, pero en ningún caso a lo mejor, tan intencionadamente, se dio por el tipo de trabajo que estábamos haciendo. Yo creo que tampoco vamos a estar haciendo todo integrado, no podríamos estar todo el año con un curriculum integrado, seria increíble, debe ser como una malla donde estemos todos conectados, matemática, historia y así hasta fin de año. Yo creo lo que se hace o deberíamos hacer es ver bien nuestra área y a partir de eso en un momento dado ver la relación que puede tener con otras áreas y ahí unirnos pero después volver al área nuestra y en un momento dado volver a ver aristas de los contenidos que estamos viendo los temas y al tiro relacionarlos con Alfredo por ejemplo: arquitectura o temas pictóricos, cuando estamos viendo logaritmo al tiro conectarlo con química, cuando se calcula el PH, los ácidos base, el logaritmo de los ácidos, todo eso de Química relacionado con matemática, en el fondo tener previsto eso y en qué momento esas aristas podemos unir las a otras áreas es lo que debemos tener desde ya antes. (<i>golpean la puerta... tía Bea</i>) Eso nada más, que no nos enseñaron nunca ni en la universidad ni acá lo que estamos haciendo, es descubrir cómo es la integración y tal vez podríamos partir por ver lugares donde están haciendo eso, ¿Qué lugares nosotros conocemos?, ¿Qué lugares conozco yo que se esté haciendo integración curricular? Si yo quiero hacerlo ¿podría tener el ejemplo de otro lugar? ¿Dónde? ¿Lo sabemos? ¿Yo sé dónde hacen trabajo curricular? Y ¿lo hacen de esta manera? ¿Sabemos eso o no?</p>
Gi ₁	Bueno, como decía la Carola, yo no sé si podríamos hablar propiamente tal

	<p>de lo que es integración, pero si he participado en una dos experiencias con colegas en que si quisimos trabajar integradamente, con el pretexto digamos, de un contenido apuntábamos hacia el mismo lugar para conseguir cierta habilidad, bueno siempre fueron propuestas de Rodrigo, y yo desde mi área de inglés, lenguaje, música, filosofía, creo también. Yo le vi solo cosas positivas a esta acción, si es difícil, porque requiere tiempo, planificación, en lo que es la evaluación. Creo que actuamos en lo que es la buena voluntad y como tirarse frente a algo que propuso un colega, es decir que si, motivarse, a mí me motivó mucho el trabajo que se hizo y a los chicos también, es así como se mataron varios pájaros de un tiro al minuto de haber decidido integrar las asignaturas.</p>
Ca ₂	<p>Me parece muy interesante ese punto de la motivación , porque en lo personal me ha pasado que cuando hemos integrado contenidos con los niños uno se siente como que están aprendiendo, o sea yo lo pienso y es gratificante en el fondo ver que lo que lograron en un área lo pueden aplicar en otra áreas, o sea igual a veces es difícil no centrarse en un área y integrar todo constantemente, no sé, pero quizás si buscar aquello que comunica más de lo que creemos entonces, porque en el fondo nosotros estamos en un sistema que no funcionamos por separado, entonces en este sentido cuando uno forma o está en el proceso de formar personas cuando ellos van aprendiendo de una forma que les interese, es decir, que aprendiera algo que me sirvió para esto o para esto otro, por ejemplo una actividad integrada para los chicos de cuarto básico , trabajaron en el área que abarcaba ciencias naturales , lenguaje, matemáticas y artes visuales .Ellos tenían que buscar entre clasificar, buscaron materiales, hicieron una entrevistas y después ellos mismo después llegaron contando: Ah! Pero tía esto lo vimos acá” y pudieron desarrollar súper bien una guía de trabajo, que se preparó con tiempo, hubo una dedicación que fue muy importante, porque había que integrar la mayoría de los contenidos y se pudo y de hecho todavía se acuerdan y les queda más claro el contenido que pasarlo de otra forma, porque tiene sentido, de ahí es cuando viene el tema de la motivación, de como uno como docente motiva.</p>
Go ₁	<p>La pregunta es ¿Qué hay detrás de una integración curricular? A mi parecer hay dos momentos en la historia que es fundamental recordarlos donde aparecen sujetos que se desarrollan integralmente o buscan la</p>

	<p>integración de conocimiento para poder comprender mejor, a mi parecer fueron: El mundo de los griegos y la época del renacimiento es una forma de integrar tales conocimientos y desde ahí hay una transformación a nivel social bastante grande, por lo tanto teniendo en cuenta estos precedente y estos los resultados que se tuvieron al respecto cuando hay una integración o cuando un sujeto logra una integración tiene una comprensión de la totalidad o de la globalidad del mundo que al final lo que hace, a mi parecer, es dar muestras de una mejor comprensión de los distintos fenómenos que suceden en la realidad. Ahora para mí en lo personal trabajar curricularmente, por un lado sería muy agradable sobre todo por lo que yo conozco por lo menos en la media, porque siii por lo menos en el área de las humanidades y de las artes se trabajara con salas temáticas donde pudiéramos generar un curriculum integrado en esas áreas, por lo menos porque yo creo que se podría en todas, por lo menos en la media, estaríamos tratando de desconstruir todo lo que ha tratado de implementar hace décadas, ¿cierto? con la parcelación del conocimiento, o sea, nos tratan de individualizar de tal manera y de especificar, de tal manera que no comprendemos nada más, que solo nuestra asignatura o solo nuestra profesión. De esa manera, cuando yo he participado, por ejemplo, algunos movimientos en la universidad, porque esto en la universidad no sucede, por ejemplo, en términos de, me acuerdo el tema de la LOCE en el 2006, para mí era súper grato que los ingenieros estuvieran leyendo la LOCE o que los diseñadores estuvieran preocupándose de otras cosas, más allá de su área, yo creo que es ahí también donde empezamos a unirnos y que cada uno de nosotros desde su especialidad aportara algo en construcción, pero que además se mezclara, ¡Ya!, no que yo como soy diseñador hago mi parte y listo!. no, sino que todos nos interesábamos por aprender todas las cosas y así los diseñadores nos enseñaban a nosotros y así sucesivamente, yo creo que ese fue el único momento de integración que se ha dado en la universidad porque en términos curriculares yo no tenía idea de la integración lo aprendí acá dentro del colegio y es uno de mis sueños personales, trabajar curricularmente en términos de integración y de esta manera que también nosotros aprendiéramos, cuando hemos hecho trabajos integrados ,nosotros también hemos aprendido del otro profesor.</p>
Ro ₂	De hecho tu tocaste un tema muy importante que tiene que ver con el trabajo

	<p>grupales, que es otro, creo yo, por momentos un talón de Aquiles que tenemos a veces cuando hacemos de manera individual trabajos en cada sector, trabajos grupales ahí hay otro tema, fijate que en la tesis de Florencia de este año habló justamente de este tema y ella ejemplificaba como ha sido el proceso de ella con los trabajos grupales en un dejo de crítica bastante explícita, señaló que aquí en esta escuela no se sabían organizar trabajos grupales, no se sabían armar y eso me llamó la atención porque ella fue partícipe de muchos trabajos y ella llega a la conclusión de eso.</p> <p>Volviendo un poco a lo que tú dices esta es la situación que yo valido de la integración, es de como juntas a un grupo de personas que claramente pueden tener habilidades distintas, motivaciones distintas, puntos de vistas distintos y lo hacen conjugar todo en un trabajo con un objetivo en común, creo que esto también yo lo saco en limpio de las actividades que hemos tratado de hacer acá en el colegio es tratar de como heterogenizar el grupo en el sentido en que cada uno de su grupo tenga una habilidad y que como tú dices realice un ejercicio que es a veces lamentable en el tema de las disertaciones, uno se aprende una parte y deja de aprenderse la otra, porque cada uno tiene su parte que le corresponde y cuando llega la disertación y falta uno no se puede hacer la disertación porque faltaba un estudiante. Que no se valore que las habilidades se potencien, yo me acuerdo en una oportunidad cuando hicimos un trabajo contigo y con Alfredo sobre súper héroes, buscamos de alguna medida que el grupo quedara, bien surtido por darle un nombre, porque eso potencia al grupo, pero también había que darle una intencionalidad porque los chicos tienden a ser individualistas, hacer su voluntad muchas veces, y ahí está la labor docente de decir que este es un trabajo grupal que tiene un objetivo, una finalidad que hay que aplicar y que hay que ser solidario con el tema y que a veces cuesta por los chicos que quieren trabajar individualmente .</p> <p>Apoyando lo que tú dices esto de que me parece muy sabio que sean varias personas que se integren a otras y que no dominen desde su propia área.</p>
Go2	<p>Para terminar la idea, de hecho la integración hoy día si uno plantea el fundamento de la integración curricular, estamos totalmente en contra incluso de lo que se viene que es el tema de créditos, o sea por ejemplo tener una base de primero medio y desde de primero medio los chicos te dicen crédito y</p>

	se van especificando, especificando. Aquí el fundamento de la integración es la unidad, ese el tema, la unidad y ...
Gi ₂	Otro tema es como lograr... yo también involucrarme con lo que tú haces, o sea, no solo compartamos el contenido dentro del personaje, bueno ya, la canción va a ser en inglés, si no que como yo me involucro en lo tuyo, tú en lo mío y logramos hacer algo en común.
Ro ₃	Que sería lo mismo si cada uno tiene un trabajo y lo comparte
Gi ₃	Claro, ahora lo difícil de esto es como llegar a compartir y tener ese tiempo y conocer lo que tú haces, lo que yo hago y como lo hago también.
Cr ₂	Yo creo que por ahí está un poco el asunto, lo que ocurre es que nosotros hablamos de la integración curricular solo para los alumnos, que los alumnos integren, pero ¿Por qué no partir también con nosotros?, ¿Porque nosotros no integramos nuestros conocimientos, nuestras áreas? No solo compartir los contenidos de lenguaje, matemática, química sino que involucrarnos en aprender un poco de cada asignatura, Rodrigo va tener que aprender un poco de matemática, yo aprender un poco de literatura, tal vez Alfredo aprenda un poco de química, o sea, no se trata de ser un experto, sino lo que significa involucrarse en el área del otro porque eso te ayuda a ti a tener una real dimensión de lo que es integración y así será más fácil de transmitir a los chicos.
Go ₃	A lo mejor no algo específico, pero si el sentido, justamente, quizás no es mucho lo que queda, pero si el sentido.
Cr ₃	Ahora también parte por hacer un trabajo más de nosotros, yo recuerdo haber tenido un alumno que era insoportable en clases en un principio y después era soportable era un tipo que tocaba guitarra española, recuerdo que él lo único que quería era tocar flamenco y tocaba súper bien, el quería irse a España y tocar allá, con los Flamencos eso quería. Cuando llegaba la hora de clases de matemáticas se quedaba atrás de la sala y se ponía a tocar en el fondo, igual tocaba fantástico el tipo, yo le hable de la escala pitagórica en música que era del área de matemáticas, yo le empezaba hablar y él me decía, para que me enseñe esto, te estoy hablando de muchos años atrás, el tema es que yo le enseñe matemáticas pero yo no aprendí guitarra. (Risas).

	<p>Lo otro fue lo que se dio con la Pancha, ella era negada en matemáticas y o sea la pancha en un pedestal, era una alumna especial, resulta que ella tenía un pololo que era malabarista pero de esos brillantes y ella hizo su tesis de la numerología del malabar y ella me dijo tío ¿quiere ser mi profe guía? Y yo le dije, Chuta pancha, ¿qué vas hacer? La numerología del malabar. Claro tenía al pololo ahí, entonces existen teorías de matemáticas del mundo que habla de esto donde mezclan matemáticas con logaritmos y ella no entendía nada y eso de que aprendiera formulas no quería decir que se convirtiera experta en malabarismo pero existía para todas las cosas que se hacían en malabarismo existía una versión en matemática y ella estaba haciendo eso en la numerología del malabar, hizo una exposición genial, ella igual pudo aplicar las ecuaciones al malabarismo, fue genial, fue integrada de una u otra forma.</p> <p>Bueno, lo otro que en algunos libros me ha tocado ver, la intencionalidad de integrar, libros en matemáticas muy malos y otros muy buenos y esos libros muy buenos salen integraciones muy buenas, por ejemplo con el tema de la integración, donde se les enseñó la parte sanguínea, allí aprendí la una palabra que no tenía idea que existía en .Yo en tercero medio, se está acercando esto en la intencionalidad de algunos de hacer esta integración, acá a lo mejor no, pero está, está dada, yo he visto. Hay muchos ejemplos en donde buscan relacionar, las matemáticas no son un archipiélago, donde buscan relaciones en el área de las matemáticas porque no son únicas, está todo relacionado y está la intención de integrar, está en algún lado y algo nos invade y nos dice y no es que tenemos que hacer integración es luchar un poco con el sistema.</p>
Go ₄	<p>Bueno este año no pudimos hacer clases integradas porque no hubo el tiempo de preparación que teníamos a principio de año.</p>
Ma	<p>A mí me gustaría dar una opinión con respecto a lo que es integración.</p> <p>Bueno, de partida algo bien me llamó mucho la atención, la base y creo yo que al momento que estamos aquí en este círculo, estamos haciendo integración, dando discurso, dando opinión, formulando.</p> <p>Yo tengo tres perspectivas; primero de lo que es integración y soy muy plasmático y bien concreto, no soy muy volátil, creo que para mí lo que es la integración ya lo hemos trabajado acá con los colegas, es cierto lo que dices, este año no tuvimos el tiempo o no nos dimos el tiempo de trabajar en</p>

integración, nosotros trabajamos en lo que son los mundiales, las olimpiadas en las matemáticas con Cristian con Vicente y me parece que con inglés también lo integramos estando en otro colegio como acá.

Recojo lo que tú dices, que uno se siente muy importante en su área y se motiva porque de repente es interesante y motivante saber que lo que tú estás haciendo a veces cae en lo reiterativo porque eso da una cierta monotonía, cuando a ti de otra área, de otra perspectiva te dicen que es bueno, que es interesante lo que tú estás haciendo, te das cuenta que la labor a parte de estar integrada, esta buena. Creo yo que es sumamente difícil integrar las nueve asignaturas o más que hay en el currículo de los chicos, pero sí creo yo como lo trabajaría en bloques, en áreas y para mí eso es como el metro, como la línea el metro de Valpo, que es la línea el tren en la cual tu llegas a una estación y la estación es la materia, la unidad que tu estas viendo. Ahora las distintas áreas a las cuales tu integras ya sea, matemática historia, biología, son los buses de acercamientos que te llevan a esa estación es como yo lo asocio.

Lo segundo es que llevándolo a mi área, la integración es como un deporte colectivo, un equipo "x", un equipo de futbol que sin el uno no existe el otro. Para poder trabajar en la integración hay que involucrarse responsablemente, tener tolerancia y ser solidario que son valores y principios que yo siempre trato de inculcar a los niños desde mi área y creo que este es un requisito fundamental para que funcionemos integradamente.

Y por último, donde yo también puedo ver la integración en la universidad como una actividad es en la asignatura de metodología de la investigación, teníamos este ramo en la U, con el profesor Estanislao Pérez, el era aparte de ser muy divertido y todas sus cualidades, el nos entregaba integración, ¿cómo? porque el integraba al físico, que éramos nosotros, seis aproximadamente y el resto eran psicólogos de educación general básica y párvulos y dentro de todo ese grupo nosotros éramos como los porros y el de alguna manera nos integró, y terminamos no siendo los números uno pero si pasamos metodología I y II y la pasamos todos y ¿cómo fue? a través de la integración haciendo aplicaciones de ejemplos matemáticos porque él se va por el área de las matemáticas y nos fue integrando sin desmerecer de ninguna manera a la otra gente, porque eran mas humanistas. Bueno, ¿a qué quiero ir con todo esto? Que para mí la integración, creo, que a veces no nos damos cuenta y lo hacemos día a día, el hecho que nos organicemos

	<p>como yo me he organizado con Vicente que es con que el más hemos hecho integración junto con la de Cristian no significa que no tengamos esta integración día a día y a veces pasa inadvertida y no le damos la importancia que tiene eso.</p>
Da ₂	<p>A mí me aparecieron unas preguntas más que opiniones a partir de lo que hemos conversado hasta ahora con este tema que tu planteas de la integración de profesionales desde una mirada de una forma más holística, más amplia no intencionada, me hace hacerme la siguiente pregunta cuando tu planteaste que nosotros igual, también estábamos echando una mirada , este es un trabajo que apunta a esto pero se me pierde un poco y la pregunta va hacia se me pierde el objetivo del tema del currículo integrado, ¿en qué sentido? ¿hacia que estamos apuntando a un ser futuro o a un ser saliente con treinta años? que sale de..., ya , ubiquémonos en nuestro contexto de este colegio, que sale de 4º medio, nosotros lo pensamos como agente de cambio, como un ser integral dentro de nuestros objetivos, pero mi pregunta es ¿Cuál es el objetivo?, en formar un ser humano divergente en la opinión, el no especialista o el especialista con 20 miradas, ¿cuál es el objetivo que nosotros nos hemos planteado, cual es el objetivo que no hemos logrado concretar, esquematizarlo y plasmarlo en un libro de manera que un personaje que llegue toma esto y vea que esto es lo hacemos nosotros?. Sin quitar lo creativo con lo individual, preguntarnos, el objetivo de esta investigación y también de un buen fin ¿Cuál es el objetivo del currículo integrado?, quizás no a ti específicamente, tu tiene a lo mejor antecedentes más finos</p>
Moderador	<p>Este es el objetivo saber para donde vamos, que queremos construir, que es lo que está pasando en nuestras cabezas con respecto a eso, hacia donde estamos apuntando si tenemos algo en común o cada uno está viendo algo distinto del otro.</p>
Ma ₂	<p>Yo lo veo como un ser integrado, un ser que sea capaz de ser aporte y un agente de cambio en la sociedad y que sea capaz de pararse frente a un grupo de personas y dar su opinión independiente de cuales sean sus ideas con respeto y además respetar la opinión de otros. Para mí eso es lo que uno busca. A parte de dar el plus desde mi área... el toque</p>
Ca ₃	<p>Bueno yo quisiera terminar con el tema, primero lo que tiene que ver con el currículo, nosotros no tenemos definido nuestro currículum, en este momento</p>

	<p>ya sea practico, practico; no sé todo de lo que estamos acá o allá, entonces eso es una paradoja de lo oficial. La última unidad de 4º básico es la organización de la información que tiene que ver con datos, gráficos y también venía el SIMNCE y había que cumplir con el SIMCE, cuando llegaron los puntajes de 4º básico se tienen que mantener los puntajes, esto era una presión porque nosotros tampoco estábamos enfrentados a niños de elite como hacen otros colegios: Yo creo que pudimos lograr buenos puntajes, pero de varias experiencias, pero es el entorno, es el sistema perverso que hace que uno trabaje bajo presión en muchas oportunidades y lo que paso es que les planifiqué todo el año la unidad de matemática, bueno y tenía poco tiempo entonces comencé a pasar esa unidad en todas las asignaturas, las trabaje en naturaleza, sociales, lenguaje, etc. porque sabía que el tiempo no me iba a alcanzar y bueno ellos desde otras áreas aprendieron esto y en la prueba de SIMCE la dieron sin mayor dificultad y ahora estamos en orden pasando las unidades correspondientes porque ahora tengo tiempo para hacerlo y los niños me dicen “pero ya sabemos, ¿otra vez va a pasar la unidad? Porque ya lo tenían claro. A partir de un tema súper técnico se produce otra instancia que igual fue, pucha, dedicarme solo a matemática y ocupar horas de otras asignaturas, ver el tema de los gráficos por ejemplo, pero también hubo la presión del sistema.</p>
Ro4	<p>Yo voy de detrás de lo que el Danilo dice, yo creo que evidentemente tenemos una mirada distinta, que el ser humano no es parcelado, lamentablemente nosotros como dije en un principio hemos sido criados por un sistema parcelado y excluyente.</p> <p>En la enseñanza media indudablemente es más difícil el tema de la integración comparada con la básica que es relativamente mas abordable por dar un nombre ya que en alguna medida hay mas docentes por lo cual no es tan complejo. Ahora, es un desafío importante lo que decía Carola, estamos en un sistema que privilegia lo individual, lo parcelado, lo que premia el trabajo individual, entonces el meterse en una empresa integradora es un trabajo que requiere tiempo, planificación y es complicado, como tú dices.</p> <p>Ahora, ¿Cuál es la mirada que le vamos a dar como escuela a esto si es que llegamos a establecer algún día un currículo integrado? Que me parece fantástico pero ¿Cuál es el objetivo, la meta el horizonte que tiene?</p> <p>En primer lugar yo sigo insistiendo y se lo digo también mis colegas que hay</p>

que tener una buena complicidad con los compañeros, o sea, lamentablemente no estamos en una suerte de isla echando una miradita a lo que está viendo la Bea, la Gio o lo que estás viendo tu, estamos cada uno con su tema.

Como algo de contingencia que no te pille volando bajo en ese sentido pero es importante, no saber todo lo que está pasando el colega pero si tener una idea de la dinámica que hace el compañero.

Hace un tiempo atrás en asesoría estábamos viendo el tema de acompañamiento donde había una figura que a mí me parecía súper interesante, un formato súper valido de acompañamiento donde se conversaba cuales son las prácticas de los colegas, no como policías, sino con el sentido de apoyarle que es súper importante. También de cómo compartir experiencias varias y ver otras funciones de los profesores, a veces hay profesores que le dan una mirada más dinámica, yo creo que también debemos empaparnos me parece a mí. y creernos ,creo yo , el cuento en relación a esto porque desde mi punto de vista y discúlpeme que hable desde el punto de vista personal , desde el punto de vista del lenguaje es muy fácil, lenguaje se puede aplicar a cualquier área del aprendizaje desde muchas miradas, desde la física nuclear hasta cocina internacional de todo, entonces sin pecar de soberbio uno se puede adecuar fácilmente, pero no creo yo que es así como se debiera plasmar yo creo que aquí si nosotros queremos, o sea yo en lo personal me gustaría formar un curriculum integrado, creo que las experiencias que yo he tenido acá dentro han sido súper, súper enriquecedoras, yo creo que los chicos han aprendido, yo me doy cuenta que han puesto en práctica situaciones que muchas veces en otros ámbitos, en otros contextos no se habían dado, ejemplo, cuando trabajamos el área de los medios sociales con Gonzalo y ellos fueron capaz de ver que en otras situaciones se producía este tipo de cosas, o sea, proyectaron su conocimiento, lo aplicaron. A mí me pareció súper valido, pero estamos en un sistema que privilegia el sectorizar, privilegia el, por ejemplo, yo trabajo con el diferenciado. La idea del diferenciado desde mi punto de vista es potenciar las habilidades y capacidades que tiene un estudiante desde el punto de vista del humanismo, desde el punto de vista de las ciencias pero se nos quedan cosas en el tintero, se nos queda el tema del arte que creo yo se ve en mucho chicos y uno lo ve en el diferenciado, donde escogen el mal menor, me parece que ahí hay también una forma de

	<p>sectorizar el conocimiento, entonces me parece un desafío importante porque el sistema está hecho de alguna manera para sectorizar e incluso a veces nos llegan los comentarios de los padres que no nos miran con buenos ojos en actividades o ejercicios de esta índole. Yo recuerdo lo que ha significado para muchos profesores jefes escuchar las quejas de lo que se significan las pérdidas de tiempo de concierto didáctico, las salidas integradas, cuando se va a recuperar esa hora y lamentablemente a veces nosotros mismos también lo hacemos, acudimos a eso, entonces nos pisamos la cola, para hacer bien este trabajo hay que empaparse.</p>
Be ₂	<p>Yo quería preguntar algo, yo creo por lo que conversamos no hay experiencias previas, estamos un poco perdidos, está en nuestro espíritu, yo recuerdo en la universidad, quizás algunos me van a decir que no pero con respecto al tema de la integración no recuerdo haberlo visto más de lo que he escuchado aquí. Hablo de mi ramo de física y humor, que era un ramo optativo, para poder entender los chistes tenías que saber física, era entretenido.</p>
Ro ₅	<p>La prueba final de esa asignatura era un comic y había que explicar a través de chiste una ley de Newton o algo así.</p>
Be ₃	<p>Entonces es todo lo que vi más significativo de integración y nada más, la verdad es que cuando yo empecé a trabajar verdaderamente en integración fue a finales del año 2002 y estaba urgida porque es tanto el contenido, claro está el tema del currículo, pero es tanto el contenido en Biología, tantos nombres, características, estructuras y funciones, entonces yo me vi urgida, cómo puedo pasar toda la materia, entonces conversando con Karen vi que podíamos hacerlo juntas, trabajé con el tema de maquetas de células y quedaban más o menos hechas, yo las encontraba bonitas...pero luego cuando trabajé con ella se hicieron maquetas preciosas, diseños espectaculares. Yo les pasaba la guía con contenidos, ella tenía que estudiar después siguiendo con el contenido se hicieron maquetas con el tema del embarazo y todo está bien, bonito hasta que llegó el momento de evaluar había que asignar diferentes puntajes porque la técnica de complejidad era diferente, ya que había técnicas mejores que otras, así aprendí a trabajar con otros. Así comencé a trabajar con Alfredo cuando llegó, eso nos falta conocer lo que hace el otro y tiempo, porque todas nuestras planificaciones son de pasillo, armando en recreos, esto nos pasó el año pasado que planificamos</p>

	<p>actividades súper bonitas como por ejemplo con la asignatura de música, con Manuel, respecto a los ritmos del corazón, las pulsaciones.</p>
Ma ₃	<p>Claro por una parte las pulsaciones yo veía los ritmos</p>
Be ₄	<p>Yo veía la anatomía el funcionamiento en música los ritmos cardiacos y en educación física cómo se relacionaba con el deporte etc.</p> <p>Bueno logramos planificar eso y tuvimos tiempo y nos dieron tiempo, en asesoría lo armamos. Cuando dijimos ¡ya vamos a partir!, nunca pudimos y nunca más pudimos conectarnos para aplicar eso, porque además tenemos que coordinar con la unidad, de cómo se parte con la unidad y el problema peor de esto es cuando uno logra conectarlo, es cuando tiene que evaluar porque hay que juntarse ya que no se puede evaluar de forma parcelada, entonces es ahí cuando se produce lo más complejo que es la evaluación.</p>
Ro ₆	<p>Yo creo que es ahí donde la integración es muy importante porque es ahí donde tú discutes, analizas o comentas con el colega la participación, la actuación del estudiante y ahí se producen varias miradas. A mí me paso también con la actividad que vimos con el Jaime con la Gio, discutimos puntos de vistas interesantes porque por ejemplo: Para mí las disertaciones la disertación Que los chicos estén allí y que hablen 15 minutos, ¡Y como lo hacen! Pucha se ponen nerviosos, pero yo les digo señor Ud. Tuvo que haberse preparado! Para mí este parámetro era igual como en el área musical, el chico que iba a cantar se ponía nervioso y Jaime le ponía un 6, y yo le decía ¡¡¡pero Jaime cómo es posible si lo hizo tres veces!!!, yo por lo menos en lenguaje no hago eso; pero él me contesto: si pero es lógico esto no es lo mismo porque en las presentaciones hasta yo me pongo nervioso cuando salgo a cantar y tengo años de circo en esto, entonces como yo podría pedirle a un chiquillo que no sabe mucho de música , probarlo en esto.</p> <p>Bueno de ahí es donde a mi me parece súper valido ese punto de vista porque si uno lo mira desde el punto de vista que es formal donde los chiquillos tienen el uso del Power Point y también esta es una dinámica súper valida, pero ahí está lo que dices tú la importancia, requiere tiempo, de juntarse, se requieren acuerdos, y entender también que hay colegas que no se trata que unos lo hagan mal y que otros lo hagan bien, sino que hay distintas formas de evaluar un producto.</p>

Be ₅	Déjame decir algo antes que se me valla la idea. A partir de eso ella ocupaba las clases de arte para desarrollar la técnica de un material y ocupaba el tiempo de tal forma que lo desarrollaba dentro de la jornada de clases y yo podía entonces ocuparme y avanzar más en contenido, porque no tenía que ocupar clase para elaborar el modelo en forma manual, entonces se generaba un aprendizaje significativo porque no se saturaba porque no estaba tanto tiempo en eso, entonces se estaba en la misma sintonía y tenía un sentido para el alumno.
Da ₃	Yo quería dar un aporte a mi estilo, pero lamentablemente hablar en forma personal en relación un comentario con respecto a lo que decía Rodrigo con respecto a la vulnerabilidad del lenguaje. Yo creo que música es mucho más que eso, (risas) muchísimas cosas más, pero eso va a modo de la reflexión de cuando uno comienza a mirar desde su área uno descubre que si hay una en integralidad enorme, hay un orden en todas las cosas que aplica, por ejemplo: matemáticas con música está implícita la química relacionado en el lenguaje está en todas las áreas,
Ro ₇	Tú me mal interpretaste (risas) yo no dije que el lenguaje, no solamente del lenguaje... no es dogmatismo, desde el lenguaje uno puede abordar, no que el lenguaje tenga matemática, ni tenga música...desde esa área yo puedo trabajar contigo la letra musicales contigo trabajar el método científico de hacer un proyecto. (risas)
Be ₆	Claro, porque yo te necesito, para darle fundamento matemático, yo lo trabajo en ese sentido.
Go ₅	Yo creo que hoy en día llevar a cabo en términos y en su amplitud un currículo integrado pasa porque estamos un poco utópicos ya eso es lo que nos complica, nosotros vamos hacer integración pero no tenemos integrados los horarios, por ejemplo, no tenemos integración del diseño de las salas de clases, o sea que quiero decir , que el tema del currículo integrado no pasa solo por el currículo, contenido o las habilidades

Be ₇	¿A qué te refieres con el horario y el contenido?
Go ₆	Porque si tuviéramos tiempo para juntarnos con los profesores, pero además, si supongamos, el siguiente caso la otra vez estábamos hablando de... que era, recuérdame el contenido!
Be ₈	Del genoma humano
Go ₇	Ya, supongamos los chicos de 4º medio en el mes de marzo o en el mes de julio, vamos a aplicar genoma humano, o sea vamos a pasar contenidos del genoma humano, pero sus mañanas van a ser genoma humano desde la biología, desde la filosofía, desde el lenguaje, o sea ¿me entiende o no?. Si tú tienes diseñados los horarios para abordar de la manera que corresponde el tema de la integración, sería así de fácil!!, pero no tenemos esos diseños.
Be ₁₀	Pero nos desplazamos fácilmente, porque vamos hacer algo y se atrasa y no lo hacemos.
Go ₈	Por lo mismo, ese desfase, es porque tenemos horarios desplazados, momentos en la semana en los cuales estamos desplazados, entonces vamos quedando muchas veces a tras pies, en cambio sí partiéramos, por ejemplo el genoma humano y hacerlo de forma integrada, también puede ser por época, por la primera época de 1900 pasan hechos en la música, pasan hechos en literatura, pasan hechos en matemáticas, pasan hechos en la historia, en la filosofía, en la política ¿me entiendes o no? Ahora, si nos vamos al tema, lo mismo, ¿me entiendes? Entonces, como empezamos a abordar eso, ejemplo: el descubrimiento del genoma humano tiene una fecha y dentro de esa fecha hay un contexto histórico, cierto y después viene una reflexión bioética al respecto cómo vamos a ocupar ese conocimiento. Ahí viene un tema con la matemática, con la química
Ro ₈	De argumentarlo también.

Go ₉	<p>Claro, de cómo argumentarlo también. Insisto que, el cuerpo también y así sucesivamente, entonces creo yo que se nos hace hoy en día compleja la construcción de curriculum integrado porque estamos siendo islas dentro de un país y ese es el problema y todos nuestros temas como colegio pasan porque queremos hacer reformas dentro de algo que nos viene encima constantemente, ¡que es el sistema! Entonces ¿cuánto, cuánto dentro de este sistema nosotros podemos transformar de nuestro currículo, de nuestros horarios, de nuestros diseños educativos? Esa es la pregunta que tenemos que hacer, ¿por qué?... yo de repente lo pienso. Si este país se pone más complejo con el primero que barro es con el Mar Abierto ¿se entiende o no?... Entonces, cuando uno de repente hincha porque nos vamos en la metodologización del problema, es decir: este niño no está aprendiendo porque la metodología esta mala, ¡no po!, Ahí también estamos parcelando, porque el niño no es solamente en resultado de la metodología, el niño tiene que tener un contexto... histórico, social, cultural, ideológico, económico. Además reproducimos lo que nos están tratando de señalar, entonces si usted cambia la metodología como profesor y le pone más vocación a su problema entonces los niños van a aprender, eso no es así, pero cuando nos meten el tema de la metodologización nos olvidamos de que también hay que dar una lucha política, porque en la estructura está el problema, nosotros nos enfrentamos con estructuras y eso es lo que no nos permite llevar a cabo de mejor manera nuestra vocación.</p>
Be ₁₁	<p>Pero la metodología igual es un complemento, no la puedes descartar.</p>
Go ₁₀	<p>No, no la descarto solamente que se subraya en cursiva y negrita. Y esa es la diferencia.</p> <p>Si nosotros llegáramos a hacer integración curricular, entonces debemos barrer con el tema de los horarios, es decir los chiquillos no pueden entrar a clases a las 8:30 y salir a las 9:40 y después de nuevo entrar, eso debe cambiar. Imagínate la esquizofrenia pedagógica que se les produce a los chiquillos, en una hora están en química y después en educación física y después con matemática y artes . Oye, nada tiene conexión entonces imagínate el cansancio si ellos mismos en algún momento señalaron tengamos franjas, tengamos espacios de tiempo Biología ¡faaa! y a lo mejor lo podemos integrar y así entregamos un paquete entonces yo creo que por ahí va la preocupación si queremos dar cuerpo, cuánto nos podemos mover</p>

	dentro de esto. Ahora, ya nos hemos movido bastante, ahora cuánto más podemos tensar, esa es una pregunta que tiene que ver con el MINEDUC, no sé.
Cr ₄	<p>Volviendo yo, dos cosas.</p> <p>Primero, que si queremos hacer currículo integrado tenemos que integrarnos nosotros, un ejemplo sencillo: Cuando me toca explicar a mí el tema del logaritmo, ¿dónde se ve esto? si esto se ve en química en el área del PH se calcula menos el logaritmo de la concentración, ¿pero qué es la concentración? o sea, yo no voy a integrar estas asignaturas, si yo nada se de química. Otro ejemplo cuando explico el sistema cartesiano, bueno y que año fue eso, si yo no tengo idea del contexto sociocultural que vivió Descartes que no solo fue soporte de las matemáticas ¿qué pasa? O sea, no solo debo conocer el contexto de las matemáticas, nosotros también debemos estar al tanto en este proceso de integración, para estar un poco dentro del conocimiento de lo que queremos hacer en integración.</p> <p>Segundo. Y cuando Danilo me pregunto “bueno, ¿y cuál es el objetivo que nosotros queremos?” pienso que no solamente debemos formar hacia allá, sino que también debemos ser capaces de formarnos a nosotros mismos en el sentido de ser personas capaces de aproximarnos a las realidades desde diferentes... miradas disciplinarias y ahí se me produce el cuento, entonces, ¿el tema interdisciplinario es integración curricular? la pregunta es,: ¿Existe la mirada interdisciplinaria en el currículo integral?, yo no lo creo entonces habría que ver ahí cuales son los conceptos que llevan a hacer integración curricular con lo interdisciplinar va por ahí, pero en la medida que nos vamos integrando nosotros.</p>
Da ₄	Cuando tu hablaste del tema de la interdisciplinar me fui pa'bajo, me fui al primer ciclo, el tema de los profes de educación general básica que ellos obligatoriamente tienen que crear un ser intergeneracional...
Go ₁₁	Ahora quiero contarles que son inter curriculares o integración curricular, que de hecho ellos tendrían la posibilidad de hacerlo de mejor manera o de una manera más abordable que nosotros que estamos en la media
Da ₅	Claro, porque si uno se pone a pensar el sistema conectado hasta cuarto básico por lo menos que acá, tenemos, entre comillas un currículo donde hay

	<p>profesores quizás no especialistas con aspectos generales de indagar, en estas cosas básicas que plantea el currículo y a partir del quinto viene como el especialismo, entonces me asalta esa duda: ¿es hasta ahí, es hasta cuarto o quinto donde están más integrados los pequeñitos? Y el sistema piensa que ya desde los 10 años están preparados para asumir cosas de especialistas, con un pensamiento más integral. La idea sería alargar un poco más el primer ciclo o que nosotros</p>
Go ₁₂	<p>Hay que romper. El currículo integrado va a ser un poco como la justificación del rompimiento con toda la estructura desde los mismos horarios, desde la parcelación del año.</p>
Gi ₄	Hácela cortita porque está temblando.
MODERADOR	Tranquilos, no se preocupen es solo un temblor.
Go ₁₃	Bueno entonces yo me pregunto dentro de este sistema, ¿ en cuánto podemos movernos? ¿Con cuánto podemos romper?
Da ₆	<p>Yo no lo veo tan allá todavía, lo veo más bien todavía acá. Nosotros debemos ser lo suficientemente inteligentes como para no hacernos pedazo antes de... armarnos de armas para tener a la mano... antes de salir a pelear, yo creo tanto del trabajo curricular, sino que ser más inteligentes en hacer las dos cosas... ee prefiero como estudiante, desde mi perspectiva, o una persona, no estudiante, que salga y haga lo que quiera y no lo pueda, entonces estamos obligados nosotros a entregar ciertas herramientas que me parecen en este momento serian un daño no hacerlo porque ahí sí que sería romper, y es por eso que me siento con esa responsabilidad, con esa problemática de dar lo necesario, siento que debemos ir con parcialidad, o sea, ir rompiendo pero de a poquito y no de golpe porque de hecho tenemos aún trabajo, aún no tenemos algo armado, tenemos que tener documentación, la fuente para decir de aquí vamos a sacar esto vamos a eliminar esto vamos a..., eso es en líneas generales</p>

Be ₁₂	<p>Siempre hay dificultad en área científica el tema de la cantidad, y de la exigencia y de lo que ellos tienen que rendir, de cómo es la formación que debemos darles para que ellos enfrenten la realidad que existe. Yo creo que para mí la real dificultad básicamente es el tiempo, porque si yo dispongo de tiempo para poder integrar mi trabajo va a ser mucho más eficiente por lo tanto voy a ver mucho más rápido el resultado, va a ser mucho más significativo, va a ser más fácil, no tendremos que detenernos tanto tiempo en algo o en una cosa puntual o en una cosa específica va a estar integrándose. Si nosotros tenemos tiempo para integrar, yo creo en el caso de la biología no le afecta tanto e incluso en el tema de la PSU, incluso uno puede variar la forma de evaluación, entonces yo puedo incluir una muestra teatral pero también que hagan experimentos y también que hagan alternativas como tipo PSU, se puede siempre que se tenga el tiempo.</p>
Da ₇	<p>Yo mientras tanto creo que dentro del contexto que a nosotros nos haría falta por lo menos un año como mínimo de invernación, me refiero a salir del currículo habitual de las actividades eje que son las actividades que a nosotros nos presionan, entonces, habría que echar una mirada de cómo invernar un año, algo, no sé, depende de esto mismo, de debatir, de discutir, de darnos estos tiempos que bien ocupamos y no mal ocupamos, que nos dejan hacer estas temáticas, un año mínimo de sin estas actividades ejes pero con una planificación destinada a este trabajo.</p>
Be ₁₃	<p>En relación a la salida integrada con respecto al trabajo curricular me pasa lo mismo, ¿por qué me pasa? Porque yo observo que si, aprendieron la idea, que aprendieron a comprender el significado, ejemplo con el trabajo de la contaminación lo aplicaron en un gráfico, aprendieron de todo pero cuando vuelvo a retomar me doy cuenta que pasaron tantos días y que fueron no sé cuantas unidades mas y que si aprendieron gráfico pero no es tan significativo y eso me atrasa el currículo y eso es lo que genera la pregunta que en cierta forma es buena la integración pero en otra parte perjudica cuando uno tiene que cumplir con otros contenidos.</p>
Da ₈	<p>Yo no me refería tanto al tema de cumplir como profesor, te agradezco sin duda. (risas)</p>
MODERADOR	<p>Pero yo quiero que pudiéramos puntualizar en lo siguiente, en una ronda de</p>

	<p>opinión sobre lo siguiente, se planteó en esta conversación, se cruzaron las ideas respecto al siguiente tema: Existe la mirada de un ser humano globalizado, un ser humano integrado, un ser humano que logra percibir el entorno de una manera en que se compromete con él y rompe el individualismo, pero en algún momento usaron el periodo histórico, dijo la antigua Grecia, pero que en algún momento se rompe y caímos en el asignaturismo y las teorías disciplinarias y así nos formamos y todos expresaron que fue muy difícil ver el colegio desde otra mirada, yo vuelvo a insistir en eso, tomando en cuenta el análisis que ustedes hicieron, ¿por qué volver a, Gonzalo dijo deconstruir? ¿por qué volver a armar esa mirada? ¿cuál es la importancia del lado ideológico frente a eso? ¿qué hay detrás de eso? ¿que ganaríamos nosotros, el colegio, los estudiantes? ¿Y que ganaríamos con eso? Quedó esa idea en el aire, si la pudiéramos pincelar.</p>
Go ₁₄	<p>Yo creo que ganamos todos en términos de sociedad y cabe señalar que si tú tienes un problema hoy día y supongamos que va un poquito con el poema de Brecht y con la estructura política, recuerdo una película que vi el otro día de una señora que vendía queso y le subieron la leche y no pudo cambiar el precio del queso y lo vendía en la carretera y esa señora que vendía el queso en la carretera lo tuvo que vender más caro y no se lo compraban entonces comenzó a tener problemas económicos y no pudo pagar la luz, entonces la hija que se había comprado hace unas semanas un vestido lo tuvo que devolver para poder pagar la luz, pero antes de devolver el vestido, lo chistoso fue que ella trabajaba en un restaurante de cocinera y se puso el vestido, solamente para lavar los platos, se sacó el vestido y lo fue a devolver, pero antes se miró al espejo y se encontró guapa y lo devolvió, bueno y así el hijo de esa señora y así sucesivamente. Es por eso que debemos entender que hoy en día las cosas no están unidas hoy día nos damos cuenta que no hay una relación en por ejemplo los horarios de trabajos, son tan complejos y absorbentes que claro, después llegamos a la casa y nos comportamos de una forma agresiva o andamos de mal genio entonces las contradicciones que cotidianamente afrontamos tratan de parcelarnos. Ahora, las cosas también están relacionadas, ejemplo, ese pan está relacionado con químicos, hay una serie de situaciones diarias que tratan que no veamos la unidad, porque si vemos la unidad pierden, porque entendemos que hay detrás y el sentido de todo lo que supuestamente está</p>

	<p>separado, está todo conectado y comprende a una matriz. Entonces yo creo lo que decía el otro día en una entrevista al CNN al rector de la Universidad de Buenos Aires que venía al cumpleaños de los 270 años de la Universidad de Chile, una conversación sobre a educación y él se refería a que la educación aquí en Chile no es gratuita y él decía que un país no pude considerar que la gratuidad a la educación pública pierde, sino que la sociedad tiene que comprender que ese dentista, ese médico, ese ingeniero no debe pensar para su beneficio propio porque es el puente por donde yo paso, el que a mí me atiende, o sea ,si tiene ese conocimiento gana toda la sociedad porque está entregando mejores personas con más conocimiento y con una conciencia completamente distinta es por eso que digo que ganamos todos con mejores profesionales con mejores sujetos ganamos todos, nuestros hijos, nuestros nietos, todos. En ese sentido la integración yo creo que es donde da resultado, de acuerdo con lo que tu preguntabas, de lo contrario vamos a seguir siendo intolerantes y nos vamos a volver a encontrar en la Universidad entre físicos y los matemáticos como si fuera la barra brava los de la U, de la Chile, además matamos la competitividad que no es sana, que es insana porque nos hace luchar con el electivo diferenciado de lenguaje de matemática. No creo que vaya por ahí, esa es la ganancia bienestar social .</p>
Ro ₉	Yo creo que hay que volver al tema de construir o deconstruir, no recuerdo cual era la pregunta.
MODERADOR	Deconstruir.
Ro ₁₀	<p>Construir y darle a una persona las herramientas para que enfrente distintas situaciones y no tenga una mirada unilateral, de darle más oportunidades, de diferentes puntos de vista, aunque hemos repetido el concepto, que no se invalida porque se repita, de no darle una mirada completamente parcelada. Yo creo que con eso se potencia al comprobar que hubo un mismo fenómeno de distintas perspectivas, no solamente de una sino que puede ser mirada de un área mas científica, de un área mas humanista o de un área mas artística y despojarse de todos estos estereotipos o instrucciones sociales en donde los físicos son cuadrados y los psicólogos son medios volados etc. Que en realidad es lo que ha construido la sociedad y yo creo que lo que se gana acá es como un estudiante, una persona es capaz de</p>

	<p>solucionar o enfrentar un problema y verlo de distintas miradas, aquí claro está que van a tener una mirada en la cual se van a especializar y eso no quita lo otro, uno se va a especializar en canto, otro en psicología, medicina, lectura, música, pintura, pero no va con una mirada única sesgada y eso me paso a mi mirándolo desde el punto de vista personal, no negándome a otra , no tirando la piedra o decir “esto a mi no me corresponde porque no es mi área, no me compete, no me gusta, no me interesa”. Yo creo que por ahí va desde mi punto de vista el trabajo de la integración curricular.</p>
Cr ₅	<p>Yo creo que la integración curricular permite y promueve la visión crítica y receptiva de lo que nos rodea y eso es súper importante que exista, si esto existe ya te permite, es un avance en el cual podemos trabajar buscando la integración. Ejemplo, un poema en lenguaje... encasilla</p>
Be ₁₄	<p>(Risas) Claro porque con esas herramientas va a tener mayor confianza de cualquier situación, de cualquier problema que tenga, va a depender también de la confianza, del contexto global para poder resolver mejor, resolución del problema</p>
Go ₁₅	<p>Disculpa, Por ejemplo, aquí lamentablemente se entiende que aprender música es para tocar una canción, y no es así, mi acercamiento con la música, por ejemplo me remito a Platón, las matemáticas es para comprender la abstracción de las cosas, la música lee la sensibilidad, lenguaje para poder expresarnos. No es la plasticidad que tienen las cosas, el mismo cuerpo, las expresiones del lenguaje, hay otras cosas detrás que los chiquillos puedan ver espero que ellos las noten y lucho por eso no solo lo hagan por una nota sino por lo que hay detrás de eso, por el gusto de saber o por la habilidad o la competencia de aprender o alcanzar algo, entonces yo creo que por ahí también va, darle otro sentido y donde el contenido también no es tan importante porque lo que se desarrolla es la habilidad, de percibir, de ser sensible, de reflexionar, de investigar, de indagar, esas son las cosas que están detrás. Uno o dos contenidos .</p>
Be ₁₅	<p>Cuando me refiero a problemas es sobre la importancia del arte para desarrollar la sensibilidad que la persona se ponga en el lugar del otro, eso es como ser humano consciente de su entorno y la integración de todo, de resolver una situación cotidiana, de tomar una actitud tener un</p>

	comportamiento adecuado, no sé, o sea que no es solamente de la biología sino saber también un poco de medio ambiente, calentamiento, crear conciencia.
MODERADOR	Compañeros, nada más que agradecer el tiempo que han dado y ya fuera de grabación, sensibilizar con respecto a la situación, yo creo que esta es una súper buena excusa para conversar relajados sin preocupaciones y poder tener este tipo de encuentros y conversar de cualquier cosa, de cualquier tema que cada uno pueda tener, y darnos el tiempo. Súper enriquecedor. Gracias

Transcripción de las entrevistas semiestructurada.

Equipo de asesoría 1, E.SE.

1.- Desde su experiencia en el Colegio Mar Abierto, ¿cómo cree usted que la comunidad que le da forma, valora las diferentes actividades pedagógicas construidas desde la perspectiva de la integración curricular?

Para los niños y niñas las actividades integradas son naturales, ya que ellos, por su naturaleza, aprenden de manera integrada, me refiero que cada aprendizaje lo relaciona con alguna experiencia de vida o lo van relacionando con conocimientos significativos anteriormente adquiridos.

Para los padres son experiencias innovadoras, ya que en su niñez no fueron enseñados con este tipo de actividades.

Para los profesores requiere un trabajo extra, ya que debe preparar la temática desde varias perspectivas. Y/o trabajar con otro, de otra disciplina para dicha preparación.

Los logros de nuestros estudiantes dejan una sensación muy satisfactoria.

2.- ¿Cuáles son para usted las principales dificultades o debilidades que obstaculizan un mejor diseño y aplicación de las actividades pedagógicas de carácter integrado en el Colegio Mar Abierto?

Una de las problemáticas es el tiempo de planificación y preparación para dichas actividades; es demasiado poco (cuando estamos para ello....hay que reemplazar a alguien).

Además la cantidad de alumnos: 30 y 31; los grupos son muy numerosos. Además que hay algunos cursos que tienen muchos casos con necesidad especial; Ejemplo: 3ero básico 2014 tiene 16 de 31 alumnos(as) con necesidad especial.

3.- ¿Qué aspectos del diseño y de la práctica de un currículo integrado convierten al profesor o profesora que lo vivencia en un profesional?

El practicar este tipo de curriculum obviamente que obliga a los profesores a instalar una investigación permanente, tiene que estar al día con las innovaciones, moviliza en la búsqueda de información, mantiene despierto; en definitiva transforma al profesor profesora en un mejor profesional.

4.- A partir de las demandas actuales del sistema educativo, ¿Cómo el enfoque de integración curricular puede convertirse en un significativo aporte?

La escuela puede trabajar los conocimientos desde diferentes perspectivas. Además, creo también, que la escuela da respuestas a las necesidades que tiene la sociedad, y hoy se necesitan hombres y mujeres con valores divergentes, con intelecto en varias áreas, con diversas definiciones y diferentes puntos de vistas. Desde allí el aporte.

Equipo de asesoría 2, E.SE

1.- Desde su experiencia en el Colegio Mar Abierto, ¿cómo cree usted que la comunidad que le da forma, valora las diferentes actividades pedagógicas construidas desde la perspectiva de la integración curricular?

“...Una gran importancia sobre todo las que se construyen bajo la denominación de “Actividades Ejes”. Esta relevancia se manifiesta en el agrado que representa para padres – docentes y estudiantes visualizar el resultado estético de la actividad, percibo que es una apreciación del resultado. Esto nos lleva a plantearnos que existe un gran vacío en explicitar la experiencia de aprendizaje: qué aprenden - cómo aprenden y para qué aprende los estudiantes a partir de este diseño integrador. El fundamento que subyace en esta propuesta de aprendizaje no está suficientemente develado - explicitado e internalizado. Ahora... las que se desarrollan a partir de la voluntad de tres o cuatro docentes de presentar e implementar una experiencia de aprendizaje desde la integración de sus disciplinas, alrededor de una temática específica, en un curso determinado, tiene la potencialidad de fomentar la discusión pedagógica entre grupo pequeño de pares- de focalizar los procesos de aprendizajes- de tomar decisiones – de visualizar el sentido de la evaluación y la pertinencia de los instrumentos. Para los estudiantes una experiencia de aprendizaje holística significativa.”

2.- ¿Cuáles son para usted las principales dificultades o debilidades que obstaculizan un mejor diseño y aplicación de las actividades pedagógicas de carácter integrado en el Colegio Mar Abierto?

“El conocimiento y la validez que el o la profesor(a) le atribuye a esta experiencia de aprendizaje y la acuciosidad de focalizar las habilidades y/o temáticas que se desarrollarían en la integración a mi juicio es lo determinante, los tiempos de encuentro, la elaboración de la propuesta y todo lo que ella considera se puede dar si los protagonistas están dispuestos a asumir el desafío”

3.- ¿Qué del diseño y práctica de un currículo integrado convierten al profesor o profesora que lo vivencia en un profesional?

“La oportunidad de establecer el diálogo pedagógico entre pares... la elaboración del planeamiento y las decisiones pedagógicas que este proceso involucra. Sin duda es una de las formas más validadas en el crecimiento y enriquecimiento profesional”.

4.- ¿Cómo a partir de las demandas actuales del sistema educativo el enfoque de integración curricular puede convertirse en un significativo aporte?

“Si el nuevo paradigma se instala en la superestructura, es decir, desde un estado solidario y se hace cargo de contribuir al desarrollo de una sociedad justa y equitativa, donde los derechos fundamentales de los chilenos estén garantizados: salud – educación – vivienda – etc. Los ejes articuladores de este modelo se tienen que cristalizar en políticas que se sustenten sobre la base de la solidaridad, la equidad y la justicia.

En nuestro sector- educación- la estaríamos percibiendo desde el prisma del proceso de aprendizaje y no del resultado, cualitativamente estamos poniendo el acento en qué queremos que aprendan nuestros niños(as)- cómo y para qué- de tal modo que les permita vivir en una sociedad que avanzaría hacia las características antes mencionadas. Es decir, un estudiante que propone- que reflexiona – que mira el mundo desde lo integral – que interactúa y se hace cargo responsablemente. En ese escenario cobra mucha relevancia el enfoque de integración curricular”.

Equipo de asesoría 3, E.SE.

1.- Desde su experiencia en el Colegio Mar Abierto de Valparaíso, ¿cómo cree usted que la comunidad que le da forma, valora las diferentes actividades pedagógicas construidas desde la perspectiva de la integración curricular?

Creo que la pregunta entra en una problemática compleja en la organización, porque efectivamente hay un problema en la valoración que los profesores hacemos de las actividades de integración, porque sí bien es cierto, la gran mayoría de los docentes lo considera un ejercicio interesante, donde los estudiantes aprenden en conjunto una gama de saberes, luego viene la complejidad del tiempo que se requiere estar juntos para evaluar, para crear criterios de evaluación, creo que esa es una de las principales trabas, lo complejo que se vuelven las actividades en relación a la cotidianidad que enfrentan los profesores, pues les demora ponerse de acuerdo...de allí han salido enojos importantes, pero más aun, hay evidencias concretas que las actividades ejes que son en una dinámica de integración siempre quedan para final de semestre sin calificación (y por ende sin su respectiva evaluación)

Sin embargo, quisiera referirme al espacio positivo de valoración: los profesores cada vez que se presenta oportunidad para trabajar integradamente, digo esto, porque institucionalmente se puede trabajar en las actividades ejes que son transversalmente para toda la escuela y las otras unidades de aprendizaje son generadas desde las necesidades académicas y del solo deseo de los profesores

En ambas oportunidades se trabaja con buena disposición, buscan tiempo para juntarse, a parte del tiempo destinado para tal fin, y lo hacen porque creen positivo para los estudiantes e interesante como apuesta metodológica, lo consideran importante como sello de escuela y creo también que lo consideran importante para el desarrollo profesional.

En relación a la modalidad de trabajo, en el caso de las actividades institucionales se realizan desde los diferentes ciclos y esta se perfila en cada nivel, pero en su generalidad se propone un centro de interés que se encabeza con el tema anual como colegio y luego se perfila desde los objetivos de los mismos proyectos interdisciplinarios, las actividades que constituyen la secuencia didáctica

se discuten desde las propuestas que cada uno hace, este proceso es muy valorado por los profesores, pues se aprende interdisciplinariamente y en la conversación se logra perspectivar algunos objetivos de escuela, lo que genera satisfacción en el profesorado.

2.- ¿Cuáles son para usted las principales dificultades o debilidades que dificultan un mejor diseño y aplicación de las actividades pedagógicas de carácter integrado?

Ya lo decíamos, el tiempo es una dificultad, que apremia por distintas razones: por las exigencias que están fuera de la escuela y creo también que tiene que ver con terminar los procesos educativos en un tiempo acotado, sin extender periodos por falta de espacios institucionales para concluir, pues es importante retroalimentar a los estudiantes qué aprendieron, cómo lo aprendieron, e importante también dar reporte de los aprendizajes para poder continuar, dar finalización coherente a los propósitos.

Este aspecto creo que va en sincera mejora en el periodo en que nos encontramos, porque nos hemos dado cuenta que los tiempos institucionalizados son importantes para el éxito de las actividades pedagógicas, respecto de los logros y por qué no decirlo respecto del cumplimiento de las tareas que son responsabilidad de los docentes.

Otra dificultad que veo son los diferentes enfoques, los profesores recién estamos planeando hablar en lenguaje común e intentando tomar opciones como escuela, eso significa que en ese tránsito, puedes estar parado o parada desde distintos ámbitos en el cómo trabajar...a ver me explico, hasta ahora hemos trabajado en focos que tienen que ver con el proceso creativo y algo en el método científico, pero a veces se pone cuesta arriba las diferentes selecciones o interpretaciones que se hacen del currículum oficial, pero las discusiones son ricas hasta el punto en que se descubre divergencias en las visiones de mundo, para un solo proyecto educativo es difícil conciliar, imagino que para una actividad de integración será

3.- ¿Qué del diseño y práctica de un currículum integrado convierten al profesor o profesora que lo vivencia en un profesional?

Creo que esta pregunta es importantísima, al momento que verbalizar así, es un poco sistematizar la práctica no? El currículum integrado permite que el profesor se convierta en un profesional reflexivo, porque en conjunto los profesores se paran desde su disciplina y generan un espacio de apertura para ponerla al servicio de otros aprendizajes. En ese ejercicio se descubre el propósito de la educación, porque como profesor no educa para descubrir el sentido de las matemáticas o de la lengua, sino que el sentido de la vida y el trabajar en conjunto genera la cooperación necesaria para construir saberes situados, que aparecen desde la escuela donde se está trabajando, desde esos niños y niñas a los que conocemos.

En este mismo sentido los profesores pueden mirar su realidad de manera holística y posibilitar que los niños y niñas observen su entorno, ya que en algunas actividades de integración se sale a terreno y es allí donde confluyen las miradas de lo que hay que hacer, cómo se problematiza la realidad y cómo el profesor se debe parar como actor político frente a la realidad y debe tener esa responsabilidad frente a sus alumnos.

Lo que decíamos de verbalizar para sistematizar, es otro aspecto importante en el sentido que los profesores desarrollan su sentido de profesionalidad cuando construyen con otros, miran su práctica para mejorarla en cooperación con sus compañeros de trabajo, conversan, dialogan e intercambian sus subjetividades, sus ideas sobre educación; construyen escuela.

4.- ¿Cómo a partir de las demandas actuales del sistema educativo, el enfoque de integración curricular puede convertirse en un significativo aporte?

Bueno, el aporte ya lo hemos descrito en la pregunta anterior, respecto del desarrollo profesional de los docentes, sin embargo la pregunta apunta a las demandas del sistema educativo, yo creo que en esta línea se vuelve aun más importante, porque en la medida que se perspectiva como un trabajo que se debe construir desde los profesores en su realidad situada, se convierte en una oportunidad de crear, de construir curricularmente y ello, en cierta medida va en contra de lo que nos pide el sistema educativo actual: educar para niños y niñas

iguales en todo el país. Se debe responder a puntajes SIMCE y PSU, que se consiguen enfatizando en la instrucción frente a los instrumentos y tocando los aspectos del currículum que se enfatizan desde las pruebas estandarizadas nacionales y no posibilitando el desarrollo emocional, volitivo, ni el desarrollo social de los educandos. Incluso hay aspectos que están en el currículum oficial que no tienen cabida en las evaluaciones como las anteriores, es el caso de toda la expresión oral que por cierto no está recogida solo en Lenguaje y Comunicación por que en Matemática está la habilidad de Comunicar y ello no es posible evaluarlo, por lo tanto es susceptible de obviar por parte de los colegios que quieren rendimientos “competentes” en las escuelas.

Así será aporte cuando se dé cabida a compartir experiencias de logro, desde una mirada del ser integral, de resultados cualitativos más que cuantitativos, cuando se dé importancia a lo que ocurre en las comunidades y esto posibilite que otros puedan sentirse motivados a emprender tareas similares, pero para ello, el acento debe estar puesto en las personas y no en los números.