



LINEAMIENTOS GENERALES PARA LA REORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN DESDE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

El cambio del paradigma educativo colombiano desde la pedagogía praxeológica

Edgar Oswaldo Pineda Martínez
Paula Andrea Orozco Pineda



**Lineamientos generales para la
reorganización de la educación
desde las pedagogías críticas**

El cambio del paradigma
educativo colombiano desde
la pedagogía praxeológica

**Lineamientos generales para la
reorganización de la educación
desde las pedagogías críticas**
El cambio del paradigma
educativo colombiano desde
la pedagogía praxeológica

Edgar Oswaldo Pineda Martínez

Paula Andrea Orozco Pineda



Pineda Martínez, Edgar Oswaldo

Lineamientos generales para la reorganización de la educación desde las pedagogías críticas: El cambio del paradigma educativo colombiano desde la pedagogía praxeológica / Edgar Oswaldo Pineda Martínez y Paula Andrea Orozco Pineda; Villavicencio, Universidad Santo Tomás, 2018.

198 páginas (Colección Humanidades y Formación integral; N.º 1).

Incluye referencias bibliográficas (páginas 193-198)

ISBN: 978-958-782-097-3

ISBN: 978-958-782-098-0 (ebook)

1. Pedagogía 2. Currículo – Planes de estudio 3. Praxeología – Acción humana
4. Educación – Colombia I. Orozco Pineda, Paula Andrea II. Universidad Santo Tomás (Colombia)

SCDD edición 23
370.115

CO-ViUST



© Edgar Oswaldo Pineda Martínez y Paula Andrea Orozco Pineda

© Universidad Santo Tomás, 2018

Ediciones USTA

Carrera 9 n.º 51-11

Edificio Luis J. Torres, sótano 1

Bogotá D. C., Colombia

Teléfonos: (+571) 5878797, ext. 2991

editorial@usantotomas.edu.co

<http://ediciones.usta.edu.co>

Director editorial: Esteban Giraldo González

Coordinación de libros: Karen Grisales Velosa

Asistente editorial: Andrés Felipe Andrade

Universidad Santo Tomás Sede Villavicencio

Coordinador Unidad de Investigación: Miguel Antonio Prieto Osorio

Coordinador editorial: Sergio Andrés Salgado Pabón

Diagramación y diseño de portada: Alexandra Romero Cortina

Imagen de portada: “Alejandro y Diógenes” (1792) por Gaetano Gandolfi

Corrección de estilo: Silvia Daniela Leyva Mosquera

Hecho el depósito que establece la ley

ISBN: 978-958-782-097-3

e-ISBN: 978-958-782-098-0

Impreso en Colombia • Printed in Colombia

Impreso por: DGP Editores S.A.S.

Primera edición: 2018

Todos los derechos reservados.

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización previa por escrito de los titulares.

*Por permitirnos jugar contigo,
por querer estar con nosotros,
por enseñarnos a conocerte,
por ser tú y solamente tú,
porque mereces un mundo mejor,
por tu educación.*

A Silvana

Contenido

Prólogo	15
Presentación	25
Introducción	31
1. LOS FINES DE LA EDUCACIÓN COLOMBIANA, UNA APUESTA PRAXEOLÓGICA	35
1.1. La comunidad educativa y la autonomía como ejes de la pedagogía praxeológica	36
1.2. La agenda educativa colombiana	39
1.3. El enfoque de la pedagogía praxeológica para la transformación de las prácticas de la escuela	44
1.4. El enfoque de educación plurianual como estructura base de la pedagogía praxeológica: algunos antecedentes	46
1.4.1. Argentina	48
1.4.2. Cuba	48
1.4.3. Chile	49
1.4.4. España	49
1.4.5. Haití	50

1.4.6.	Perú	50
1.4.7.	El caso de Colombia	50
1.4.8.	El caso de Bogotá	51
1.4.9.	El caso Villavicencio	53
1.4.10.	Caso departamento del Meta	53
2.	LA CONCIENTIZACIÓN DEL APRENDIZAJE, PRIMERA FASE PARA LA REORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA PRAXEOLÓGICA	55
2.1.	Concepto de ciclo y de cambio	55
2.2.	Organización escolar	61
2.3.	Análisis y contextualización de la propuesta a las características de cada institución	61
2.4.	Currículo, interdisciplinariedad y subjetividades	62
2.5.	Acerca de la pedagogía y las prácticas pedagógicas desde la praxeología	67
2.6.	Saber pedagógico desde el enfoque praxeológico	69
2.7.	Diseño curricular desde la pedagogía praxeológica	72
2.8.	Currículo desde la pedagogía praxeológica	76
2.9.	Establecimiento de los equipos de trabajo por ciclo praxeológico	79
2.10.	Autoevaluación	80
3.	CONOCER Y CARACTERIZAR LA INSTITUCIÓN COMO CIMIENTO DEL PROCESO PRAXEOLÓGICO	81
3.1.	Caracterización	81
3.1.1	Caracterización institucional	81
3.1.2.	Caracterización de la población	85

3.2.	Fundamentación epistemológica	86
3.2.1.	Concepciones de desarrollo humano	92
3.2.2.	Cambio y desarrollo	92
3.2.3.	Problemas del cambio	93
3.2.4.	Características del desarrollo de los ciclos	94
3.2.5.	Ciclo observadores	94
3.2.6.	Ciclo consejeros	95
3.2.7.	Ciclo figurantes	96
3.2.8.	Ciclo creativos	97
3.2.9.	Ciclo investigadores	98
4.	LA ORGANIZACIÓN Y LA PLANIFICACIÓN COMO ESTRATEGIA EMANCIPADORA DEL PROCESO DE REORGANIZACIÓN CURRICULAR	101
4.1.	Análisis de la estructura curricular	101
4.2.	Análisis transversal de la estructura curricular por ciclos	101
4.3.	Estructuración del plan de trabajo de cada ciclo	102
4.3.1.	Estructura curricular	102
4.3.2.	Por una pedagogía de la comprensión	103
4.3.3.	Cinco puntos de acceso a la comprensión	105
4.3.4.	Subjetividad y didáctica	106
4.3.5.	Estrategias y procedimientos de enseñanza	107
4.3.6.	El currículo integrado y la pedagogía praxeológica	114
4.3.7.	Argumentos epistemológicos	115
4.3.8.	Argumentos psicológicos	116
4.3.9.	Argumentos sociológicos	119
4.3.10.	Interdisciplinariedad	121

4.3.11.	Historia y génesis de la interdisciplinariedad	122
4.3.12.	Tipos de interdisciplinariedad aplicados al currículo	124
4.3.13.	Multidisciplinariedad - Yuxtaposición	124
4.3.14.	Pluridisciplinariedad: disciplinas cercanas	125
4.3.15.	Disciplinariedad cruzada: disciplina relevante	127
4.3.16.	Interdisciplinariedad: transformación recíproca	128
4.3.17.	Autoevaluación	130
4.3.18.	Dimensiones de la pedagogía praxeológica	130
4.3.19.	Autoevaluación	131
5.	LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROCESO REORGANIZATIVO, UN PROCESO DE EMANCIPACIÓN EDUCATIVA	133
5.1.	Tendencia, modelo y enfoque pedagógico	133
5.1.1.	Tendencia pedagógica	133
5.1.2.	Modelo pedagógico	135
5.1.3.	Enfoque pedagógico	135
5.1.4.	Enseñanza para la comprensión	136
5.1.5.	¿Qué es la comprensión?	137
5.1.6.	El marco conceptual de enseñanza para la comprensión	138
5.1.7.	Tópicos generativos	138
5.1.8.	Características de los tópicos generativos	138
5.1.9.	Planificar los tópicos generativos	139
5.1.10.	Hilos conductores	139
5.1.11.	Metas de comprensión	140
5.1.12.	Desempeños de comprensión	141
5.1.13.	Criterios	141
5.1.14.	Valoraciones continuas	143

5.2.	El proyecto pedagógico: opción metodológica en la pedagogía praxeológica	144
5.2.1.	Horizonte pedagógico del proyecto	147
5.2.2.	El proyecto pedagógico	149
5.2.3.	Proceso y fases de un proyecto pedagógico en la organización por ciclos	150
5.2.4.	La construcción de la realidad histórico-científica	153
5.2.5.	Los elementos esenciales del pensar	153
5.2.6.	Evaluación y contrastación pedagógica	155
5.2.7.	El aprendizaje basado en problemas	156
5.2.8.	¿Qué se pretende con el aprendizaje basado en problemas?	157
5.2.9.	Metodología del aprendizaje basado en problemas	157
5.2.10.	Conocimiento disciplinar aplicado a la resolución de problemas	158
5.2.11.	Reglas de trabajo en la enseñanza basada en problemas	163
6.	EL DISEÑO Y LA ESTRUCTURA CURRICULAR COMO EJERCICIO DE DEVOLUCIÓN CREATIVA EN LA PEDAGOGÍA PRAXEOLÓGICA	167
6.1.	Diseño y estructura curricular	167
6.1.1.	Campos de saber	167
6.1.2.	Herramientas esenciales	168
6.1.3.	Leer, hablar y escribir como proceso de humanización	168
6.1.4.	Autoevaluación	169
6.1.5.	Lineamiento conceptual	169
6.1.6.	Formación ambiental y biosostenible	171
6.1.7.	Autoevaluación	172

6.1.8.	Lineamiento conceptual	172
6.1.9.	Educación en contexto socio-cultural	174
6.1.10.	Autoevaluación	175
6.1.11.	Lineamiento conceptual	175
6.1.12.	Derechos humanos, paz y reconciliación	176
6.1.13.	Autoevaluación	176
6.1.14.	Lineamiento conceptual	177
6.1.15.	Autoevaluación	178
6.1.16.	Lineamiento conceptual	179
6.1.17.	Autoevaluación	181
6.1.18.	Lineamiento conceptual	181
6.1.19.	Aprendizaje cooperativo	182
6.2.	Ejes transversales propuestos para orientar los procesos de aprendizaje en la pedagogía praxeológica	184
6.2.1.	Comunicación, arte, lenguaje, narrativas y estéticas	184
6.2.2.	Ética, ontología, proyecto de vida y formación ciudadana para la paz y la reconciliación	185
6.2.3.	Comprensión y transformación social	186
7.	LA EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS, LA PRAXEOLOGÍA DEL PROCESO PRAXEOLÓGICO	187
7.1.	Evaluación	187
7.2.	Evaluación por ciclos praxeológicos	189
7.2.1.	Matrices de Evaluación	189
8.	A MANERA DE CONCLUSIÓN	191
9.	REFERENCIAS	193

Prólogo

Luego de haber leído el presente texto, resulta satisfactorio realizar un exordio que invite a los lectores a consultar y a tener en cuenta los cuestionamientos, las apreciaciones y posturas teóricas y metodológicas de unos autores que no solo son compañeros en el amplio mundo de la educación, sino amigos que, con justa razón, cuestionan los postulados de las tendencias pedagógicas y a su vez proponen alternativas como las que estamos a punto de leer. En consecuencia, el orden de esta introducción está organizado de acuerdo con cada uno de los capítulos, lo anterior, con el fin de hacer un recorrido que permita al lector contar con un panorama completo del texto *Lineamientos generales para la reorganización de la educación desde las pedagogías críticas*. Espero que los lectores que se acerquen a estas páginas aprovechen la lectura del mismo modo en que yo he aprovechado su comprensión.

Según lo dicho, el primer capítulo iniciará con una reflexión en la que se invita al lector a considerar el significado que implica el encuentro con las diferentes posturas de los autores. Por ejemplo, en estas es posible identificar algunos problemas neurálgicos en el campo de la educación, entre ellos, por ejemplo, que la estructura actual del sistema educativo, organizado por niveles y grados, se caracteriza por la atomización y fragmentación de los contenidos de la enseñanza, el resultado de esta segmentación acarrea como principal consecuencia la poca correlación entre grados y niveles. Cabe añadir que además de la poca cohesión entre niveles de aprendizaje y grados, existe una alta dispersión en el tema de los conocimientos y a su vez una evidente desarticulación entre las áreas del plan de estudios y el

currículo. Asimismo, los problemas vitales de este tipo de educación estriban entre un desfase entre los contenidos y las prácticas, que a la larga confirma la falta de sentido y aplicación de la enseñanza y, a su vez, la poca profundidad de los conocimientos. Más allá de la pérdida de sentido de la enseñanza, surgen en el estudiante una escasa orientación de las capacidades propias, desmotivación y, sobre todo, poca pertinencia. Esta falta de concordancia entre metas, objetivos y prácticas de la educación, también se asocia a la baja relación entre lo que el estudiante desea aprender y lo que ofrece el colegio.

Por tanto, ante este balance desolador se proponen acciones diversas que revitalicen la educación y la motivación de los estudiantes. Dicho lo anterior, se tienen diversas alternativas, como, por ejemplo, la de generar una propuesta que tenga en cuenta una estructura administrativa y curricular comprometida, y que del mismo modo otorgue identidad a los períodos académicos. Lo anterior conlleva un rediseño curricular, nuevas propuestas de innovación pedagógica y, asimismo proyectos de investigación. No obstante, y a sabiendas de que somos colegio, las propuestas buscan contribuir a la sistematización consciente por parte de un equipo interesado en hacer saber los resultados de la reorganización por períodos académicos plurianuales que permitan generar reflexión sobre la práctica educativa, elemento clave del enfoque praxeológico.

Por otro lado, el segundo capítulo denota la concientización del aprendizaje como una primera fase para la reorganización de la educación desde la pedagogía praxeológica; aunque resulta del todo improcedente suscribir la pedagogía praxeológica a un modelo de desarrollo particular, según los autores, se hace fundamental analizar cuál o cuáles modelos pueden resultar más coherentes y adecuados para ceñirse a esta propuesta. Según Juliao, como investigador fundador de la praxeología pedagógica en Colombia, la concientización del aprendizaje es un modo diferente y reiterado de comprender lo que es el ser humano, en tanto que la subjetividad que representa el modo de entender al hombre, no compensa totalmente el énfasis eminentemente práctico en el que se centra la propuesta praxeológica. Según Juliao (2017):

No es posible concebir al hombre solo como una mismidad pensante porque el ser humano tiene una relación especial con el mundo, con la realidad y consigo mismo, la cual no puede restringirse a un trato epistemológico con aquello con lo que se relaciona sino que involucra otros aspectos que hacen mayor justicia a la condición humana (p. 22).

Por ende, la práctica pedagógica desde la praxeología, como eje articulador del proceso de enseñanza-aprendizaje, integra la investigación y la docencia en la realización de actividades académicas para así, construir el quehacer docente como un objeto de estudio y reflexión. En este sentido, la práctica en pedagogía praxeológica se configura como un espacio reflexivo en torno a los saberes del maestro y a la tarea de enseñanza –aprendizaje, en el cual convergen distintas variables que se incorporan, articulan, significan, actualizan y determinan dicho saber– .

Continuando con este recorrido, en el capítulo tres, se caracteriza y se da a conocer la institución como cimiento del proceso praxeológico. Resulta en este momento de vital importancia el PEI ante la reorganización y gestión curricular, puesto que obliga a preguntarse por el punto de partida o estado actual de la institución. La búsqueda de una filosofía vital, resulta aquí muy diferente a aquella propuesta por Foucault, que consiste en vigilar y castigar. En su lugar, se propone la versatilidad y la diversidad de posibilidades de desarrollo, como la dinámica real del ser, la apuesta por la indeterminación y la incertidumbre, y del mismo modo, la diferencia y la multiplicidad de horizontes de vida. El eje de la propuesta busca una escuela que sea la vida misma y que se apoye en una filosofía vitalista, optimista, creadora; que rescate la pasión y el impulso por seguir viviendo.

No es casual, entonces, la propuesta para el perfeccionamiento de ciclos, en la que se tiene como eje, según los autores, cinco ámbitos del desarrollo, siendo estos en primer lugar, el *ciclo observadores*, en el que desde la praxeología, se permite reconocerse a sí mismo para poder interactuar en el entorno. En segundo lugar, el *ciclo consejeros*, que está orientado al descubrimiento de las relaciones entre los objetos y la interacción concreta con los objetos y la experimentación. Por

su lado, el tercer ciclo, o ciclo figurantes, fortalece las prácticas pedagógicas y su consecuencia, esta en relación con el fortalecimiento de la capacidad de complejizar en el estudiante vivencias orientadas a la indagación y al estímulo de la creatividad, así como la capacidad para tomar decisiones y del mismo modo, acceder al conocimiento tecnológico. De igual modo, el cuarto ciclo, también llamado, *ciclo creativos*, pretende fortalecer la capacidad de definición, de interpretación, análisis, sistematización y proposición de diversas soluciones a los problemas cotidianos, asimismo, busca robustecer la participación democrática y la posibilidad de optar por campos de pensamiento vinculados con sus intereses. Por último, el quinto ciclo o *ciclo investigadores*, busca el desarrollo de proyectos de investigación, y también el impulso de una cultura para el trabajo. De igual modo, este último ciclo se centra en generar proyectos productivos que encaminen a los estudiantes a la autogeneración de ingresos, para esto se ofrecen múltiples alternativas para que opten por la especialización de su preferencia.

Por su parte, el capítulo cuatro, denominado por los autores como la organización y la planificación como estrategia emancipadora del proceso de reorganización curricular, refiere a los modos de hacer en el aula, y a la re-definición de estrategias que respondan a las características de los y las estudiantes en cada ciclo y que, a su vez, permitan de manera coherente y modulada, desarrollar las habilidades propias de cada uno, lo cual como estrategia, pretende impactar el currículo en tanto proyecto interdisciplinario que se unifica en la acción del aula. Es en este punto en el que la didáctica como representación simbólica de la realidad, juega un papel importante en el aula de clase, puesto que se exige del sujeto, la interiorización y aceptación de un sistema de creencias, valores e ideales que constituyen un horizonte cultural y simbólico que, en el fondo, determina la validez, legitimidad y sentido de la “realidad” por él representada.

De igual modo, la pedagogía praxeológica resulta también congruente con la flexibilidad curricular en tanto no existe una única manera de realizar esta metodología. En palabras de Juliao en su libro *Una pedagogía praxeológica* (2014):

Se puede instrumentalizar la formación, incluso seguir insistiendo en perfeccionar los currículos y planes de estudio, pero mientras no observemos, mediante un estudio juicioso, la experiencia de formación de los futuros pedagogos, seguiremos anclados en la transmisión y retención de saber. Si la formación no les permite reflexionar su experiencia, los logros serán pocos: en verdad, una sociedad logra formar pedagogos cuando estos aprenden a observar un momento intelectual de mucha intensidad (p. 208).

Consecuentemente, este nuevo paradigma educativo nos presenta la necesidad de un trabajo en equipo, tanto en el fondo como en la forma. Para lograr este objetivo, la interdisciplinariedad se convierte en el referente teórico y epistemológico esencial, pues en el desarrollo de este cambio generacional en la educación colombiana es necesario anclar un puente entre las diversas áreas del conocimiento. De esta manera, la interdisciplinariedad, en la que los autores realizan un interesante ejercicio de reflexión y escritura sobre los diferentes tipos aplicados al currículo resulta primordial para la utilización del conocimiento, de lo que se debe conocer y aplicar para, de este modo, asumir un cambio de paradigma educativo. Igualmente, se torna interesante conocer las categorías, en la medida que se avanza en la lectura, puesto que se permite observar cómo se puede asumir un tipo de interdisciplinariedad que se adapte a las particularidades de la institución.

Luego, en el capítulo cinco, y en la ruta de concebir un escrito coherente aparece, no la receta para aplicar sin reflexión alguna, si no la implementación del proceso re-organizativo; proceso de emancipación educativa que asume el proyecto pedagógico como la construcción del acto educativo y su relación entre educador y educandos, por supuesto, en un determinado contexto, en el que la construcción del saber y el conocimiento se posibilitan desde las relaciones personales y colectivas.

Aparece, entonces, en la lectura una pronunciación que salta en pedazos en el círculo educativo, pensar, que lamentablemente no se le toma en serio pero que, para efectos de la intención pedagógica de los autores es elemental, sobre todo bajo el fundamento de la escuela

activa formulada por John Dewey, en el que se asume la aplicación del método científico al desarrollo de un tema, la formulación y solución de un problema del conocimiento, la realización de una obra o de una expedición pedagógica o ecología, tal como lo menciona Dewey (1998):

Quién comprende cuáles son las mejores maneras de pensar y porque son mejores puede, si lo desea, modificar su propia manera de pensar para que resulte más eficaz, es decir, para realizar mejor el trabajo que el pensamiento es capaz de realizar y que otras operaciones mentales no pueden llevar a cabo con la misma eficacia. La mejor manera de pensar que se examinará [...] se denomina pensamiento reflexivo; es decir, el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias (p. 21).

Para efectos de reconocer pedagógica y didácticamente uno a uno los pedazos de la pronunciación, se compromete el enfoque de la enseñanza basada en problemas, aunque de ella existe demasiada literatura, el ejercicio escrito y de intención pedagógica retoma una forma diferente, es decir, una relación con el conocimiento y una innovadora práctica del ejercicio docente. Este enfoque pedagógico obliga a realizar una reflexión sobre la pertinencia y la coherencia de los contenidos impartidos con la praxis social, igualmente, con los intereses y motivaciones de los estudiantes. Esta nueva reflexión pedagógica en la que se requiere el pensar permite resignificar la construcción de nuevo conocimiento.

Siguiendo con el eje conceptual del libro, el penúltimo capítulo que se denomina *diseño y la estructura curricular como ejercicio de devolución creativa en la pedagogía praxeológica*, muestra el modo en el que se abordará la estructura curricular, para ello se propone el cambio de concepción y de paradigma educativo en lo concerniente a la estructuración, selección y aplicación del currículo. Durante muchos años, la practica pedagógica ha llevado a fragmentar el conocimiento en asignaturas y áreas, y aunque en su teoría inicial estas

asignaturas son correspondientes a otras y subsidiarias de otras, en la práctica real se han convertido en “islas” de conocimiento sin ningún tipo de conexión. En esta coyuntura se propone organizar el currículo en *campos de conocimiento* (lectura, escritura y oralidad; pensamiento científico y tecnológico, pensamiento filosófico, pensamiento artístico y creativo y pensamiento ético), articulados y conectados por herramientas esenciales que atañen a todos los campos de conocimiento (TIC, lectura analítico-crítica, bilingüismo, medio ambiente, derechos humanos, ciencia y matemáticas, experiencias pedagógicas). La idea es que este nuevo paradigma curricular permita a los estudiantes una mirada holística y compleja de la realidad.

Para ello el escritor plantea algunos ejes transversales que orientan los procesos de aprendizaje en la pedagogía praxeológica como campos de conocimiento, más específicamente de tres ámbitos, siendo el primero un eje de comunicación, que vincula arte, lenguajes, narrativas y estéticas. Así mismo, sigue el enfoque de ética, que se forma a partir del proyecto de vida y formación ciudadana. De igual manera, el tercer eje se basa en la comprensión y transformación social; pilares que permiten resolver las preguntas y argumentos que se plantea Juliao en su libro *Epistemologías, relaciones complejas* (2017):

¿Estamos en presencia de un enfoque original que impactaría las condiciones de la producción científica? ¿La oposición entre saber teórico y saber práctico sigue teniendo sentido? ¿Si un saber científico sobre la escuela no puede ser producido *ex-nihilo* sin estudiar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, si los pedagogos elaboran continuamente saberes sobre sus prácticas, es posible interrogar esta *praxis* sin ellos? ¿Cuál coproducción de saberes y qué aportes de los investigadores hay que considerar? Pero; también, ¿cómo pensar las tensiones que surgen de la postura de militante-profesional-investigador? Se trata, entonces, de ayudar a actualizar y formalizar con metodologías rigurosas los saberes utilizados y producidos por los pedagogos, y de cuestionar también las prácticas, sobre todo la distancia entre el decir y el hacer (p. 209).

Por último, en el capítulo siete, la evaluación de los procesos, la praxeología del proceso praxeológico, se asume como la devolución creativa del proceso curricular en que se da prioridad a la concepción integral del ser humano en tanto atiende al sentir, al pensar y al actuar del ser humano. La evaluación, para este caso, entonces, posee tres características: saber-saber, saber-ser, saber-hacer, lo cual hace pensar que cada ciclo educativo desarrolla un mecanismo de evaluación acorde a las características, perfiles e señales cognitivas dadas y, de este modo, se evalúen competencias y desempeños atendiendo a las dimensiones de desarrollo del estudiante. Como mirada holística la propuesta converge en un currículo integrado en el que se tienen en cuenta saberes, intereses y necesidades sociales.

Como parte de esa devolución creativa y asumiendo el compromiso en el aula de clase del profesor o profesora, los autores se apropian y explican cómo en el proceso de enseñanza-aprendizaje existen términos que deben hacerse cada vez más viables en el aula de clase, enmarcada esta en la reorganización de la enseñanza por ciclos integrales; lo *integral* incluye; estrategias, sujetos, contexto familiar, físico, social y cultural. A su vez, es aspecto *dialógico* reconoce nuevos saberes, nuevas experiencias y prácticas de evaluación, y el ámbito *formativo* se presenta como un lugar común para encontrar nuevas experiencias, para desaprender y aprender lo nuevo, lo diferente, todo lo que aporte a las nuevas prácticas de evaluación. De esta manera y mencionando a Juliao en su texto *El quehacer praxeológico* (2011) en relación con la devolución creativa como evaluación se enuncia que:

La prospectiva pretende, igualmente, desplegar las posibilidades de la intervención previsible a mediano y largo plazo; retornar al corazón de la práctica, a su memoria y su promesa, al horizonte de sentido y la presencia de “lo otro. Los actores-sujetos están llamados a re-centrarse sobre lo que los hace vivir y los impulsa a comprometerse en una *praxis* responsable. La prospectiva está orientada a la utopía del tipo de sociedad de hombre y mujer, y de comunidad que la nueva intervención pretende realizar desde ya en su apertura al futuro. Esta utopía permanece anclada en lo real y pide una evaluación constante de las tareas a realizar en el tiempo y el espacio (p. 145).

A modo de conclusión el capítulo siete, resulta significativo, puesto que la comunidad de académicos y pedagogos se permitirá reflexionar aún más en cuanto a la pedagogía praxeológica, en lo referente a una didáctica praxeológica, que haga posible materializar en el aula de clase los postulados filosóficos de la pedagogía praxeológica.

A modo de agradecimiento final, este es un texto que pueden disfrutar tanto profesores como directivos y administradores de la educación, incluso puede convenir como una buena excusa para crear círculos de estudio en torno a lo aquí expuesto. De esta manera, como se dijo anteriormente, se pretende que este texto no sea una receta más, sino un vínculo de procesos de pensamiento colectivo que permitan llevar la educación a buen puerto; a ese puerto que tanto añoramos. Confío que este libro pasará a ser un lugar de consulta en tiempos líquidos, como asidero de nuevas realidades, como material de consulta para profesores en formación, así como material de consulta de muchos profesores en el aula de clase y en las bibliotecas de muchas universidades. Lo dicho anteriormente compromete la riqueza teórica, metodológica y didáctica que se brinda a lo largo del texto, como la planimetría de un lugar común que representa a escala los detalles interesantes del terreno educativo que nos ofrecen los autores.

JOSÉ DAZA ACOSTA
UNIMINUTO

Presentación

• Es posible un cambio de paradigma educativo en Colombia por medio de la organización de la educación desde la pedagogía praxeológica? Para poder pensar un cambio de paradigma educativo, es necesario también pensar un cambio de vida; la educación es la vida misma, se impregna de ella, la transforma y la modifica y así mismo, al transformarse la vida, se transforma la educación; es un ciclo, una espiral de cambio. De esta misma forma, se debe estructurar el proceso educativo en un ejercicio cíclico, acorde con los cambios, retos y vicisitudes que plantea el siglo XXI; por tal razón, se plantea la primera premisa de pensar la educación en ciclos plurianuales (Perrenoud, 2011); este libro busca pensar la educación como un ciclo, pensar los ciclos como una vida y la formación a través de ciclos.

Hablar de ciclos en su connotación primaria nos lleva a pensar en conceptos como: períodos, fases, transformaciones, movimientos o procesos. Etimológicamente la palabra ciclo viene del latín *cyclus*, y esta del griego *κυκλος*, que significa círculo. En este sentido se parte de la idea de un período, de una fase o de un proceso periódico, que puede darse en forma de espiral y que pase por ciertos momentos o etapas.

Todo proceso humano se da a modo de ciclo; no se concibe el desarrollo del sujeto o la vida misma como una sumatoria fragmentada de momentos sino como procesos que se articulan, entrelazan y alimentan para dar paso a otros momentos o procesos. La vida en prospectiva se entiende como un ciclo cuando se desenvuelve en un contexto holístico de devenir en el desarrollo humano, por este

motivo también cuenta con retrocesos y avances permanentes en el camino de la evolución humana.

De esta manera, pensar el proceso cíclico y los ciclos desde el campo educativo, permite centrarse en la idea de repensar el currículo, el diseño curricular y la acción curricular, concibiendo este proceso más allá de la fragmentación y segmentación de los grados escolares, para generar una ruptura no solo paradigmática sino metodológica de la cultura escolar. Repensar la educación desde los ciclos plurianuales permite establecer una mirada innovadora del proceso educativo. Lo anterior acarrea necesariamente cambios en las prácticas, en la concepción y organización curricular, en los procesos didácticos y sobre todo en las competencias docentes (Perrenoud, 2010).

En el ámbito internacional se destacan las experiencias de países como Francia, Canadá, Suiza, los cuales han establecido un sistema educativo de ciclos plurianuales de aprendizaje que propendan por la comprensión de procesos y el éxito académico de los estudiantes a través de sus reformas curriculares. Los ciclos de aprendizaje plurianuales establecidos en dichos países, rompen la hegemonía establecida por un sistema rígido y poco favorable para el aprendizaje como lo es el sistema anual de aprendizaje, el cual resulta propiciador de repitencias y fracaso escolar (Perrenoud, 2010).

El concepto de la reorganización de la educación en ciclos de aprendizaje en el ámbito colombiano nace específicamente en la ciudad de Bogotá, dentro de una estrategia denominada “Herramientas para la vida” presentes en el Plan Sectorial de Educación 2008-2012 *Una educación de calidad para una Bogotá positiva*, en el que se destaca como eje para la transformación pedagógica en los colegios, la reorganización de la enseñanza por ciclos como una respuesta a los problemas que se han identificado, –y que están estrechamente relacionados con la poca articulación entre los grados o niveles de escolaridad y con el aislamiento entre las diferentes áreas del conocimiento–. La organización por ciclos reconoce los procesos de desarrollo de los niños, niñas y jóvenes desde una concepción integral del proceso evolutivo en las dimensiones física, psíquica e intelectual de los seres humanos (Perrenoud, 2010).

La Secretaría de Educación de Bogotá planteó cinco (5) ciclos a partir de los cuales las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la escuela se pueden transformar. En primer lugar, se propuso integrar en un primer ciclo el preescolar con los grados primero y segundo de primaria. En este primer ciclo se hizo énfasis en el desarrollo de la comunicación, la expresión corporal y artística, asimismo como en la actitud exploratoria y la paulatina consolidación del aprendizaje de la lectura, la escritura y el desarrollo de la oralidad.

En un segundo ciclo se integraron los grados tercero y cuarto de primaria. Los procesos desarrollados en esta fase buscan fortalecer los aprendizajes del ciclo anterior, pero privilegiando los procesos de lectura, escritura y argumentación oral. Igualmente, se desarrollaron procesos de pensamiento a partir de la solución de problemas y la sensibilización hacia las artes y los deportes.

El Tercer ciclo, conformado por los grados quinto de primaria y sexto y séptimo de bachillerato tiene como objetivo superar la desarticulación que tradicionalmente ha existido entre la educación primaria y la educación secundaria, acompañando en forma constante a los estudiantes en los cambios de tipo psicológico, físico e intelectual que tienen durante este proceso.

Un cuarto ciclo fue conformado por los grados octavo y noveno de secundaria. El propósito fundamental era que los estudiantes fueran identificando, conociendo y profundizando campos vocacionales que más adelante les permitirían tomar decisiones en su proyecto de vida. Se esperaba que los procesos de enseñanza y aprendizaje favorecieran el desarrollo del pensamiento hipotético y del pensamiento social, característicos de esta etapa del desarrollo.

Finalmente, el quinto ciclo integraba los grados décimo y undécimo; en esta última etapa se quería lograr una articulación de la educación media con la educación superior. La prioridad en este ciclo era la profundización en el campo vocacional que cada joven hubiera seleccionado, es decir, el desarrollo de una cultura para el trabajo y proyectos de investigación en las distintas áreas del conocimiento.

Las experiencias nacionales e internacionales antes expuestas plantean y ejemplarizan lo que para Perrenoud (2010) se denomina “los dos extremos” de la organización por ciclos de aprendizaje. Por

una parte, las experiencias internacionales, se sitúan en el punto de vista conservador en las que según Perrenoud,

(...) casi nada cambia en la organización del trabajo, los programas, las prácticas de enseñanza-aprendizaje, las progresiones, la evaluación; se habla de ciclos plurianuales, los textos oficiales están escritos en este lenguaje, pero en la práctica las mismas categorías mentales reaparecen, cada uno se queda en su curso y trabaja con un horizonte anual, los profesores continúan transmitiéndose entre ellos a los estudiantes al final del año; en algunos casos se practica la repitencia dentro de un ciclo (Perrenoud, 2010, p. 31).

En el caso de la experiencia relatada por la Secretaria de Educación de Bogotá, se puede observar una posición un poco más innovadora; en palabras de Perrenoud,

(...) los ciclos de aprendizaje son sinónimo de profundos cambios en las prácticas y en la organización del plan de estudios y del trabajo escolar; se trata de una verdadera innovación, que asusta a algunos docentes y padres, y para lo cual se necesitan nuevas competencias (Perrenoud, 2010, p. 32)

Ahora bien, estas aproximaciones al concepto de ciclos de aprendizaje y su posterior sinergia con la epistemología de la pedagogía praxeológica, será tratada en los capítulos siguientes de este libro. Por otro lado, la organización de la educación por ciclos obliga a replantear la estructura curricular de las instituciones, por cuanto la prelación desde esta nueva perspectiva no son las áreas fragmentadas, sino la integralidad del conocimiento a partir del reconocimiento de los procesos de desarrollo humano. Así, los autores, propone este libro, para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de tres grandes ejes transversales: 1. La reflexión y la comunicación. 2. La práctica social y 3. La transformación de la realidad natural y social.

Ahora en el desarrollo y la implementación del presente proyecto, se trabajó en diferentes colegios oficiales y privados de las

ciudades de Bogotá y Villavicencio, cuyas experiencias en reorganización curricular, educación por ciclos, currículos activos y/o estrategias de innovación pedagógica se hubiera concretado. Lo anterior con el fin de evaluar diferentes expectativas, posiciones, concepciones, discusiones y articulaciones sobre la pedagogía praxeológica como nuevo paradigma de la educación. El debate resultó tan próspero que este trabajo surgió de una propuesta educativa que partió de la experiencia en reorganización educativa y curricular ampliada al contexto educativo colombiano. En vista de que en esta investigación ha encontrado la necesidad de reestructurar diferentes procesos de la escuela –que al considerarlos, repensarlos y conceptualizarlos se convierten en un nuevo paradigma educativo en Colombia–, algunos de los problemas que ya señalaba el documento “La educación Básica en el distrito capital: Orientaciones para la reorganización de la enseñanza por ciclo” base del proyecto llamado igual y desarrollado por la Secretaría de Educación de Bogotá y La Universidad Nacional (2009) y que hoy obliga a repensar la educación desde y hacia las siguientes temáticas sostiene que el proyecto es más viable en tanto los siguientes elementos sean implementados:

1. Maestros organizados educativa, pedagógica y curricularmente por ciclos plurianuales, separándose del paradigma clásico de la organización por grados y áreas.
2. Desarrollo curricular orientado a ejes articuladores definidos en los Proyectos Educativos Institucionales PEI y que respondan a necesidades contextuales y territoriales.
3. Organización por ciclos plurianuales que abarquen la concepción educativa por dimensiones humanas y se sustenten en el contexto institucional.
4. Desarrollo de procesos de innovación educativa desde un enfoque socio-crítico que permita el agenciamiento de los actores educativos de la institución.
5. Propensión a procesos separados de culturas monológicas y logopédicas y cercanos a ejercicios de reconocimiento estético, corporal y audiovisual.

6. Currículos integradores y abarcadores que permitan entender una educación holística a lo largo de la vida.
7. Propender por la investigación como estrategia pedagógica, para así permitir el desarrollo de capacidades de indagación e innovación social que logren cambios y transformaciones sociales.
8. Implementación del enfoque Praxeológico como camino para establecer un cuerpo teórico desde lo reflexivo del actuar y de la praxis, posibilitando el papel protagónico del profesor como observador, crítico y ejecutante del proceso educativo desde su propio quehacer pedagógico.

Lo anterior evidencia la posibilidad de repensar la escuela a través de la organización plurianual y el establecimiento de pedagogías críticas que se inclinen a la emancipación y el agenciamiento social de todos los actores educativos. En este sentido, el presente libro pretende sentar unas bases iniciales para la construcción progresiva de dicho enfoque. La idea es establecer una concepción colombiana de la educación en el siglo XXI. Para este fin se busca construir premisas generales para la reorganización de la educación desde la pedagogía praxeológica.

Introducción

*Descubrir consiste en ver lo que todo el mundo ha visto
y pensar lo que nadie ha pensado.*

ALBERT VON SZENT-GYÖRGYI

El título, y sobre todo el subtítulo que lleva este trabajo, obedece no sólo a una toma de posición filosófica de entrada, sino también a la necesidad de destacar las complejidades e incertidumbres que las trayectorias evolutivas que los y las estudiantes vivencian en la escuela. En efecto, son tantas las implicaciones –sociales, educativas, psicológicas y culturales, entre otras– que plantea la pedagogía praxeológica (Juliao, 2014), que explicitar y tematizar las categorías y conceptos principales sobre los cuales se soporta y, en gran medida, fundamenta la propuesta de una enseñanza praxeológica se impone como una tarea urgente.

Entre las principales categorías que subyacen en el trabajo y que, sin lugar a duda, constituyen los ejes conceptuales y metodológicos en los que descansa toda la propuesta, podemos enfatizar en los conceptos de praxeología, práctica, reflexión, desarrollo, interdisciplinariedad, aprendizaje, subjetividad e identidad, flexibilidad curricular, modelos pedagógicos y evaluación. Creemos que según la manera como estos conceptos sean interpretados y aplicados se entenderá y aplicará la propuesta sobre enseñanza praxeológica. De esta forma, por ejemplo, si se asume una perspectiva lineal y acumulativa del desarrollo, cuyos niveles de complejidad están determinados básicamente por la edad y la calidad de los desempeños; así mismo se va a asumir que,

el paso de un ciclo a otro debe producirse por razones cronológicas como el logro y la aprobación de las tareas y evaluaciones instituidas. En otras palabras, no habrá ninguna diferencia con lo que hasta ahora se viene haciendo en la gran mayoría de instituciones educativas.

Por tanto, el proceso de implementación del enfoque praxeológico (Juliao, 2011) al proceso educativo está estructurado en cinco (5) fases y/o momentos que le dan lógica y sustento epistemológico a su implementación y desarrollo. Cada momento es una posibilidad de acción, por lo que, la concepción del proceso se evidencia como un conjunto de momentos y se analiza en el conjunto pleno. Por esta razón, el libro está pensado en la dinámica de un proceso cíclico, cada capítulo es considerado un paso que va articulado al siguiente, tanto en su acción como en su consecuencia, posibilitando de esta manera el surgimiento de una fase o momento subsecuente. Lo anterior lleva a que cada fase explicada en capítulo aparte se revista de la misma importancia que el capítulo siguiente y del capítulo anterior. Por tal razón, el libro debe considerarse y evaluarse en su totalidad holística y en su proceso de articulación lógica y en su forma de espiral cíclica. Es importante, que de esta manera, se entienda que tanto el libro como la institución son organismos en movimiento y transformación permanente.

Así mismo, el desarrollo conceptual y teórico expuesto en este texto genera un proceso de autodeterminación institucional, que a su vez mantiene una temporalidad, la cual, debe ser constantemente revisada, ajustada y renovada según las coyunturas contextuales y territoriales que cada institución asume y agencia como propias.

Por consiguiente, tanto el desarrollo del libro como la estrategia que este propone se fundamenta en el propósito de reorganizar la escuela desde las pedagogías críticas, en especial la denominada por Juliao (2014) como pedagogía praxeológica. Para este fin, se enuncian cinco fases interconectadas más no secuenciales, y aunque establezca un proceso cíclico, evidentemente no se tratará de un proceso lineal. Las cinco fases que hemos definido son:

1. Incorporación
2. Identificación

3. Planificación
4. Ejecución
5. Evaluación y sostenibilidad

Así mismo, la planificación del trabajo de la reorganización de la escuela desde la pedagogía praxeológica comprende cuatro (4) etapas básicas que evidencian una ruta lógica de implementación, las cuales son secuenciales y cíclicas:

1. Conceptualización praxeológica
2. Análisis praxeológico curricular macro y micro
3. Análisis transversal de la estructura curricular
4. Estructuración del plan de trabajo

A su vez cada una de las etapas requiere estrategias de comunicación, seguimiento y evaluación a fin de garantizar que el proceso iniciado se culmina y se proyecta al contexto particular de la institución. Como la implantación se desarrolla mediante la ejecución de cada uno de los componentes, se requiere verificar el cumplimiento de acciones específicas en cada momento. Se cuenta, entonces, con una lista de chequeo que permite verificar que cada una de las acciones por componente ha sido desarrollada y el ciclo se ha cumplido en su totalidad.

De acuerdo con lo anterior, estas etapas se ven consignadas en el presente libro, el cual es un producto resultante de dos proyectos de investigación denominados: *Programa para el mejoramiento de las competencias comunicativas en estudiantes de primer año universitario* financiado por la Vicerrectoría General Académica y la Dirección de investigaciones de la Corporación Universitaria Minutos de Dios UNIMINUTO y del proyecto *Diseño de una estrategia para la reorganización curricular en colegios del departamento del Meta desde los enfoques de paz y la reconciliación* financiado por la Universidad Santo Tomas de Villavicencio.

Como tal, este es el resultado de hallazgos en grupos focales con docentes de colegios e instituciones educativas públicas y privadas

de las ciudades de Bogotá y Villavicencio, observación de clases a los mismos docentes participantes; revisión documental de planes de trabajo, planeadores académicos, programas curriculares, proyectos pedagógicos y proyectos educativos institucionales (PEI) y entrevistas a docentes, estudiantes, directivos docentes y padres de familia.

En primera medida, se trabajó en la identificación de imaginarios y/o percepciones sobre lo que el grupo investigador del proyecto ha denominado competencias docentes básicas para el aprendizaje, esta denominación permitió centrar la mirada investigativa, en una concepción de herramientas vitales del docente para su realización como sujeto-docente, responsable de la transformación social y política de la sociedad desde la lectura y la escritura. Es en ese momento de diálogo y análisis de narrativas docentes en el que surge la idea de articular tanto saberes como prácticas con los postulados del enfoque praxeológico (Juliao, 2011), y así mismo con las implicaciones epistemológicas de la pedagogía praxeológica (Juliao, 2014), esto con el fin de superar los derroteros, referentes paradigmáticos y señalamientos que se le hace a la Escuela como responsable de los bajos niveles de los estudiantes universitarios.

Los investigadores entendieron los puntos en común de los dos proyectos de investigación desarrollados y establecieron puentes y no muros para la integración de los resultados y hallazgos de los procesos investigativos. De esta forma se establecen nuevos mecanismos en los que se puedan desarrollar diseños curriculares en instituciones educativas con pertinencia y coherencia con el contexto y con sus actores inmediatos.

1. Los fines de la educación colombiana, una apuesta praxeológica

En la Ley General de Educación (Ley 115, 1994), se enuncian los fines de la educación como una serie de compromisos sociales que generan corresponsabilidad entre el Gobierno y la sociedad civil. Así mismo la Constitución Nacional de Colombia en su artículo 67 reconoce que la educación es un servicio público y una responsabilidad de la sociedad: “El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años y comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica” (Constitución Nacional, 1991, pp. 23-24). Esta coyuntura, que en entre otras cosas, genera y abre la puerta a una desigualdad social en ámbitos de educación, genera una concepción dentro de los fines de la educación en Colombia, puesto que se denota una apuesta por el desarrollo de un proceso de formación integral que tiene en cuenta los ámbitos y capacidades desde lo físico, psíquico, cognitivo y emocional que poseen los seres humanos. Los fines de la educación en Colombia son, entonces, una apuesta política para orientar el sistema educativo desde una formación integral, que ayude a afrontar las vicisitudes, realidades y problemas sociales que atañen al país. En conformidad con lo anterior, esto supone “la adquisición y la generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, así como los conocimientos humanísticos, históricos, sociales, geográficos y

estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber” (MEN, 1994, p. 23).

Así entonces, tal y como lo expresa el Ministerio de Educación de Colombia, “el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones” (MEN, 1994, p. 23), es consecuencia y amplitud de los mismos fines de la educación. De esta manera, para poder democratizar el conocimiento y el acceso a él se requiere de, “la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y la calidad de vida de la población, la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y el progreso social y económico del país.” (MEN, 1994, p. 24). Se trata pues, de asignar valor significativo a los quehaceres y prácticas propias de construcción de saberes de la escuela; saberes que en sí mismos poseen un amplio sentido de democracia, emocionalidad y humanidad.

Los fines de la educación conllevan principios sociales en tanto promueven “la práctica del trabajo mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como la elaboración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.” (MEN, 1994, p. 24). Frente a estos fines y sus principios sociales el problema que ha vivido la escuela es la de cómo desarrollarlos en coherencia con las motivaciones y el horizonte de expectativas de los niños, las niñas y los jóvenes colombianos.

1.1. La comunidad educativa y la autonomía como ejes de la pedagogía praxeológica

El Artículo 6° de la Ley General de Educación, identifica a la comunidad educativa como aquella que está integrada por:

Estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o
acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y

administradores escolares, a quienes les compromete, según sus competencias, participar en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo (MEN, 1994, p. 24).

Por tal razón, el proyecto educativo de cada institución (PEI) es el lugar, más que un documento, en donde los fines de la educación se encarnan, se apropian, se adaptan y se desarrollan; esto implica una disposición para la reflexión, la autoevaluación y la autocrítica, para desde allí proponer iniciativas nuevas, de acuerdo con los problemas detectados. De tal modo, los PEI son más que una malla de contenidos académicos, son una apuesta política que interpreta su propia realidad, reconoce las prácticas de la comunidad educativa y genera una propuesta de transformación social desde las capacidades de sus ejecutantes.

Por otro lado, se trata de reconocer, hacerse cargo y asumir la importancia de la autonomía y la autodeterminación en los procesos innovadores de las instituciones educativas. La Ley General de Educación Colombiana, en sus artículos 77 y 78, conceptualiza la autonomía escolar en el ámbito de la estructuración del currículo y su inserción en el Proyecto Educativo Institucional. Así mismo, esta autonomía está ligada a un ejercicio previo de la autodeterminación, el reconocimiento de la Escuela como productora de conocimiento y de saberes que posibilitan la transformación social y la construcción de sociedades en paz y reconciliación.

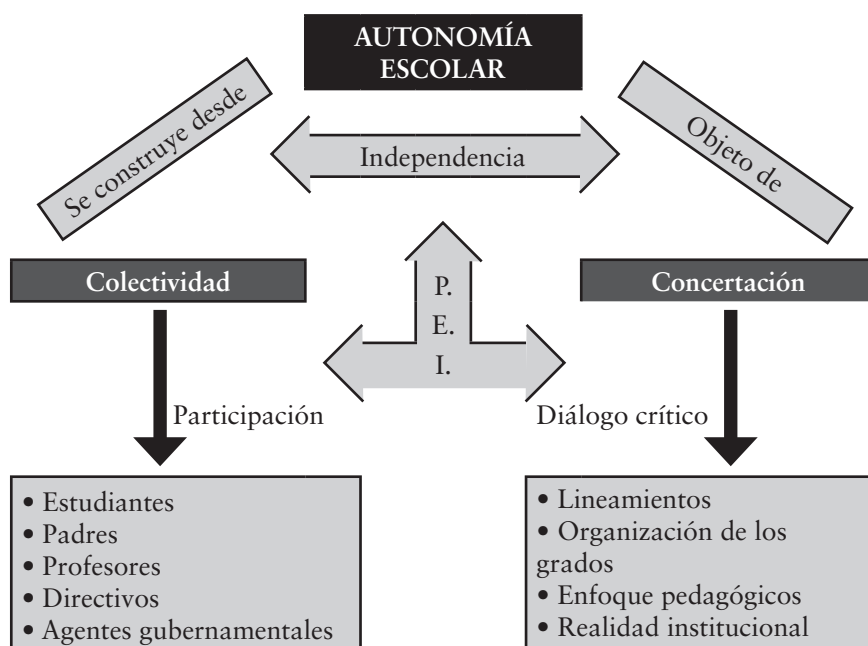
Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimiento definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adoptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional (MEN. 1994, p. 50).

La autonomía está asociada con las decisiones de las instituciones educativas cuando en el marco de sus proyectos pueden organizar las áreas fundamentales de conocimiento. El sentido de la autonomía depende, entonces, del perfil filosófico-social y de los compromisos establecidos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). La autonomía es objeto de la concertación y, en consecuencia, se construye desde una colectividad.

En la Ley General de Educación (1994) se declara que a las Secretarías de Educación departamentales o distritales le corresponde asesorar en “el diseño y desarrollo del currículo de las instituciones educativas estatales de su jurisdicción” (p.67) y velar por el acoplamiento adecuado de la organización curricular y los lineamientos definidos por el Ministerio. Esto significa que la autonomía está regulada por unos fundamentos, que son el resultado del acuerdo entre miembros de una determinada comunidad académica y educativa.

Según lo anterior, la autonomía escolar ha de encaminarse hacia la generación de un diálogo crítico y reflexivo sobre los lineamientos, la organización de los grados, los enfoques pedagógicos, la evaluación y la realidad sociocultural de la institución educativa. Las discusiones de la comunidad educativa pueden conducir al reconocimiento de las diferencias en los puntos de vista y a la vez a la asunción de acuerdos para la cohesión del proyecto educativo de la institución. Lograr la autonomía en la escuela presupone necesariamente la participación de estudiantes, profesores, directores, padres, madres, agentes gubernamentales, personal de apoyo y de la comunidad del entorno vinculada a ella, reconociendo las divergencias, pero trazando compromisos para la viabilidad social y pedagógica del proyecto. En todo caso, la escuela, por sí sola, no puede afrontar los problemas de esta sociedad, pero tampoco puede aislarse y ser ajena a ellos.

Ilustración 1. La autonomía escolar



Fuente propia.

1.2. La agenda educativa colombiana

Uno de los temas de la agenda educativa está relacionado con “la educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía” (MEN. 2006). La posibilidad de centrar las reflexiones en torno a este eje depende, en gran parte, de la reestructuración de la escolaridad, de las orientaciones curriculares, del liderazgo docente y de su convergencia en el sentido por la vida y el porvenir de los estudiantes.

Durante las últimas décadas, Colombia ha innovado, desarrollado y sostenido diversos procesos de búsqueda y de apuestas hacia la construcción de un sistema educativo que pueda responder a las necesidades fundamentales de sus habitantes. De esta manera, condiciones reales como el alto flujo de la migración poblacional como consecuencia de los problemas del desplazamiento forzado y el agudo desempleo en las ciudades intermedias, ha hecho más complejo este propósito. De allí que los procesos de investigación adelantados con

las universidades del país para reflexionar sobre los currículos, las pedagogías y la evaluación y sobre la reorientación del perfil de los programas de formación permanente de los docentes. En este último aspecto el Ministerio de Educación Nacional ha tomado decisiones de apoyo y financiación de maestrías y doctorados y de proyectos docentes vinculados con la propuesta de construir un país con mayor inclusión, calidad y pertinencia educativa.

De esta manera, Colombia ha obtenido madurez y ha desempeñado grandes avances para tratar integralmente los temas de educación y para establecer visiones de futuro con base en el conocimiento de nuestra propia realidad. Asimismo, esta consciencia se fundamenta en la Constitución Política, en sus desarrollos legales, en la meta de hacer prevalecer el valor social de la educación, en los propósitos pedagógicos y educativos del magisterio, y en la convicción de que la educación es un bien común de la población al cual concurren las instituciones oficiales y privadas.

De acuerdo con lo anterior, las Instituciones Educativas (IE) se configuran y constituyen como los epicentros de las realizaciones de la política pública de educación en Colombia y el punto de referencia desde el cual se debe leer y llevar a cabo la agenda educativa nacional. Dicha agenda se constituye, entonces, como la brújula del proyecto educativo que se ha trazado en Colombia. Una agenda que reconozca las narrativas y relatos educativos y pedagógicos de maestros, maestras, niños, niñas y jóvenes agentes educativos y agentes del cambio pedagógico.

Se debe agregar también que dentro de dicha agenda educativa, se pueden identificar tópicos y/ núcleos temáticos que pueden permitirle a las IE formular sus PEI y sus proyectos curriculares de manera que den cuenta en últimas del cumplimiento de los fines de la educación en Colombia, dichos tópicos están orientados a:

1. La calidad de la educación, como prioridad de toda política educativa y sustento de Políticas públicas de desarrollo y transformación social.
2. La equidad, como parámetro de justicia, es decir, para que a los más pobres, a las comunidades indígenas, comunidades afro

y población rural se les brinde una educación con cobertura y con calidad y pertinencia.

3. La estimulación de la interculturalidad y la diversidad. De esta manera se logra el reconocimiento de las particularidades de los diferentes grupos humanos que interactúan al interior de la escuela y sus territorios.
4. La inclusión e integración social en el ambiente escolar, y con el entorno ciudadano como garante de una sociedad que camina hacia la paz y la reconciliación.
5. La pertinencia social y la relevancia personal y trascendental de la formación. La vuelta a los valores éticos y ciudadanos como premisa de la Escuela de Hoy.
6. La autonomía escolar y pedagógica, la descentralización y participación en la gestión y en los hechos educativos, para generar la autodeterminación y emancipación de las Instituciones Educativas.
7. El reconocimiento de los niños, niñas y jóvenes como sujetos de la política educativa y la valoración de los docentes como sujetos de saber pedagógico. Demarcar la importancia de las trayectorias de vida, caracterizadas por la pluralidad de las experiencias sociales, culturales, profesionales, laborales, formativas que se singularizan en historias individuales.
8. La territorialización, como estrategia de planeación y reconocimiento de las dinámicas locales.

Los elementos señalados anteriormente dan cuenta de la complejidad de un proyecto educativo en el marco de un proyecto social. De esta manera emerge la necesidad de comprender cómo los problemas esenciales de la población están enlazados con los problemas de la educación. De nuevo la pregunta de cómo hacer realidad estas metas, adquiere una forma imperativa. Por tanto, algunas respuestas han ido emergiendo a partir de las iniciativas de investigación y de las diversas interacciones entre las comunidades académicas, las agencias gubernamentales, las universidades, los empresarios, las instituciones educativas y la comunidad en general. Las respuestas han surgido de

la mirada introspectiva de la Escuela, la escuela que se investiga se mejora, se auto determina y se emancipa.

Así, por ejemplo, para responder a la pertinencia social y la relevancia personal de la formación y al reconocimiento de los niños, niñas y jóvenes como sujetos de la política educativa, se encuentra el estudio realizado por el Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico IDEP, en el año 2007, denominado *Demandas y Necesidades de Aprendizaje de los Niños, Niñas y Jóvenes de Bogotá*, cuyos resultados mostraron un interés por el aprendizaje de los idiomas, de las nuevas tecnologías, de las artes musicales y visuales y de las ciencias de la salud. De igual modo, para avanzar en torno a la identificación de la calidad de las instituciones educativas se respalda, el acompañamiento universitario a colegios de excelencia, promoviendo estudios sobre el sistema integral de evaluación de la calidad; cabe decir que también se señala la necesidad de reconocer dentro del sistema educativo el rol pedagógico de los docentes en la dimensión académica, la autonomía escolar, la dimensión socioafectiva, la descentralización y el liderazgo de los directivos.

En el fondo, con estas iniciativas se ha buscado respuestas al problema de la calidad de la educación, asumida esta en congruencia con las declaraciones de la UNESCO (2007), al referirse a una “educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos” (p. 5); tal es el derecho que tienen todos los seres humanos de lograr una educación que posibilite la participación en las distintas esferas sociales para la construcción cotidiana de la sociedad. En este sentido la UNESCO (2007) señala que “ejercer el derecho a la educación es esencial para desarrollar la personalidad e implementar los otros derechos humanos, por lo que a nadie se le puede excluir de ella” (p. 5).

En definitiva, la calidad de la educación se asume como la capacidad que tienen los sistemas educativos y las instituciones sociales y educativas para propiciar los ecosistemas, los sitios y las experiencias de formación que se requieren para el pleno desarrollo individual y social de sus comunidades. De ahí que, los criterios de eficacia y eficiencia, aunque no se excluyen del modelo de calidad propuesto, ceden su espacio a los de relevancia, pertinencia, equidad, inclusión e interculturalidad.

La relevancia está asociada al desarrollo pleno de lo humano, para actuar significativamente en la sociedad, pero está asociada también a la adecuación de la educación, según los contextos y proyectos: “una educación es de calidad si promueve el desarrollo de las competencias necesarias para participar en las diferentes áreas de la vida humana, afrontar los desafíos de la sociedad actual y desarrollar el proyecto de vida en relación con los otros” (UNESCO, 2007, p. 5).

La pertinencia, por otro lado, se puede entender como la adecuación de la Escuela a las necesidades específicas de sus participantes y ejecutantes:

La educación sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, mundial y local, y construirse como sujetos, desarrollando su autonomía, autogobierno y su propia identidad (UNESCO, 2007, p. 6).

La equidad, entonces, se entiende como la relación con las oportunidades y los recursos que posibilitan la inclusión social, política y cultural. UNESCO plantea al respecto que:

La equidad de acceso se da cuando las oportunidades de acceder a los diferentes niveles educativos, o a alguna acción o programa, son las mismas para todos, sin distinción de ninguna naturaleza. El pleno acceso de toda la población a la educación y la continuidad de estudios requieren que el Estado asegure escuelas disponibles, accesibles y asequibles para todos (UNESCO, 2007, p. 35).

De esta manera, siguiendo con la ubicación conceptual, la UNESCO identifica la accesibilidad desde tres pilares, la física, el currículo y la economía. La accesibilidad física se entiende en referencia a Escuelas con distancias razonables respecto a la vivienda de los estudiantes y los profesores, así como las dotaciones infraestructurales necesarias (no básicas) que se requieren para un proceso educativo

de calidad. Por su lado, la accesibilidad al currículo, tomada como la capacidad de proporcionar los acompañamientos y apoyos que se requieran para fortalecer los aprendizajes. Igualmente, la accesibilidad económica hace referencia a los costos de matrícula, uniformes, materiales didácticos, transporte y la alarma para que estos no sean un impedimento para acceder al derecho a la educación.

1.3. El enfoque de la pedagogía praxeológica para la transformación de las prácticas de la escuela

Se debe tener en cuenta que no existe la educación perfecta; también ha de considerarse que la educación presupone una dinámica de permanente cambio, según sean los balances que cada sociedad hace de la misma. El desarrollo de diferentes encuentros docentes ha podido identificar los siguientes problemas neurálgicos en este tema.

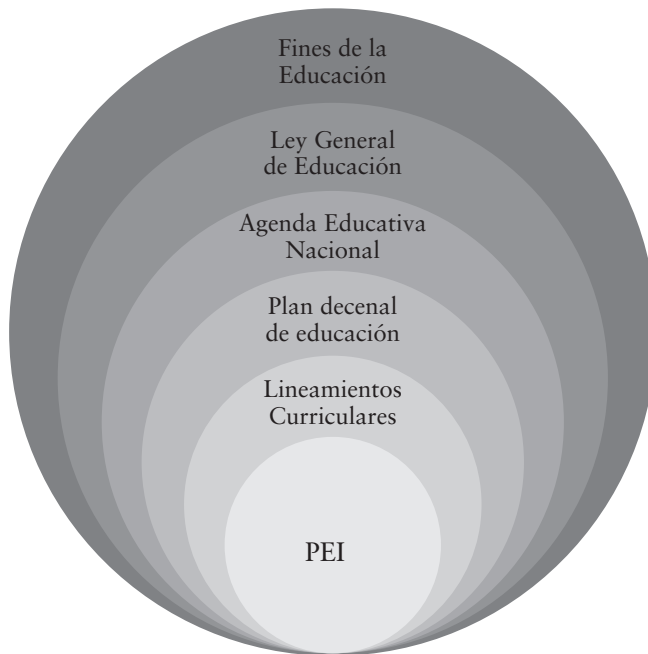
- La estructura actual del sistema educativo, organizado por niveles y grados, se caracteriza por la atomización y fragmentación de los contenidos de la enseñanza, presenta poca correlación entre cada uno de los grados y niveles, hay una alta dispersión de los conocimientos y una desarticulación entre las áreas del plan de estudios y el currículo.
- Falta de sentido y aplicación de lo que se enseña, poca profundidad en los conocimientos, desmotivación y escasa orientación de las capacidades del estudiante, poca pertinencia y baja relación entre lo que se desea aprender y lo que se ofrece en el colegio.
- El desarrollo evolutivo, psico-afectivo y cognitivo de los estudiantes no es un referente prioritario o importante en los aprendizajes y en las necesidades formativas de los niños, niñas y jóvenes.
- La existencia de formas rígidas de evaluación y de promoción que en ocasiones desmotivan al estudiante y a la familia y que generan deserción.

De cara a este balance se proponen estas acciones:

- Elaborar una propuesta para la nueva estructura administrativa y curricular que dé identidad a los períodos académicos en el marco de un rediseño curricular
- Proponer innovaciones pedagógicas y proyectos de investigación que contribuyan a la sistematización de la reorganización por períodos académicos plurianuales y, que permitan generar reflexión sobre la práctica educativa.

Se trata pues de un proyecto educativo, en congruencia con lo que se propone en la Ley General de Educación. El esquema que se presenta a continuación muestra las relaciones de inclusión entre las distintas dimensiones que se ponen en juego en este proyecto:

Ilustración 2. Dimensiones de la reorganización de la educación desde la pedagogía praxeológica



Fuente propia.

1.4. El enfoque de educación plurianual como estructura base de la pedagogía praxeológica: algunos antecedentes

Reconstruir un estado del arte en torno a los modos, maneras y políticas con las que se han estructurado y organizado los diversos sistemas de escolarización presupone, primero, retomar los materiales producidos en las últimas décadas a partir de la participación en investigaciones nacionales e internacionales y segundo, dar cuenta de experiencias recientes sobre la pedagogía praxeológica; los ciclos, las orientaciones curriculares, las pedagogías y los criterios de evaluación. Sobre lo primero, se identifican tres momentos:

1. 1997: Proyecto Iberlingua: La enseñanza de la lengua española y la literatura iberoamericana en el nivel medio (OEI, España): Jurado y Bustamante, en representación de Colombia.

En este proyecto, financiado por la OEI, se analizaron los sistemas educativos de veinte (20) países de habla hispana con el propósito de:

- Analizar el marco legal y pedagógico en el que se inscriben los programas de lengua y literatura.
- Valorar la presencia de la lengua y de la literatura en los planes y programas.
- Analizar y comparar los planes y programas de lengua y literatura en los países iberoamericanos.
- Investigar las líneas de convergencia de los planes y programas.
- Presentar propuestas para contribuir a mejorar la enseñanza de la lengua y la literatura, y fortalecer el sentimiento de identidad de la comunidad iberoamericana (OEI. *Proyecto Iberlingua*. Madrid. OEI. 1998, p. 10).

Los resultados de este estudio convergieron en una serie de aspectos que son inevitables cada vez que se trata de identificar los rasgos particulares del sistema de escolarización de la educación de un país; así, el estudio dio cuenta de:

- I. La descripción del sistema educativo y de los planes de estudio.
- II. La lengua y la literatura en los planes de estudio.
- III. El análisis de la enseñanza de la lengua.
- IV. El análisis de la enseñanza de la literatura.

El aspecto I permitió un acercamiento a los modos específicos de cómo cada uno de los veinte países tenía organizado los ciclos de su sistema de escolarización. Los otros aspectos posibilitaron realizar una caracterización de los currículos y de los modos como la legislación y los libros de texto sugerían abordar el área.

- 2. **2003: Análisis comparativo de los sistemas nacionales de evaluación: Argentina, Brasil, Chile, Uruguay y Colombia.** Bustamante, Jurado, Duarte, Ortiz (ICFES, 2003).

Este proyecto fue financiado por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y tuvo como propósito realizar un estudio en torno a la constitución de los sistemas nacionales de evaluación, lo cual implicó identificar la organización del sistema de escolarización, ubicar los grados y ciclos en los cuales se aplicaban las pruebas externas, así como destacar los aspectos curriculares y los enfoques considerados en la evaluación, particularmente en lenguaje, matemáticas y ciencias. De este estudio se tomaron otros ejemplos en relación con el modo en el que se organizan los grados en el sistema escolar.

- 3. **2005: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. 2004-2007. Análisis curricular: SERCE-LLECE-UNESCO.** Bogotá, Jurado, García, Acevedo, Rodríguez, Barriga, Sarmiento, Cárdenas, Vinent (UNESCO, 2005).

Este estudio fue financiado por el ICFES y por LLECE-UNESCO, en el marco del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, de los aprendizajes de los estudiantes escolarizados, en los grados tercero y sexto, en las áreas de lenguaje y matemática (tercero y sexto) y ciencias naturales (en sexto). Para la realización de una batería de pruebas se consideró necesario realizar una descripción de la organización de los grados y de los ciclos en diecisiete (17) países

de Latinoamérica, así como de los libros de texto y las constantes curriculares en los grados señalados, y las modalidades pedagógicas insinuadas en los documentos que acogen la legislación de cada país.

Uno de los aspectos centrales de este estudio lo constituyó la descripción de los enfoques declarados en la legislación en torno a la dimensión disciplinar, la dimensión pedagógica y la dimensión evaluativa. En cada uno de estos estudios se muestra la organización de los sistemas escolares y se observa que en la mayoría de los casos hay una tendencia a delimitar los ciclos, según las edades. De igual modo, llama la atención cómo los ciclos son cortos o largos y no hay coincidencias entre los países en el modo de delimitarlos.

A continuación, se analiza la manera como se estructura el sistema de escolarización en varios de los países estudiados y se compara con los lugares objeto de los estudios que dan resultado el presente libro, es decir, Bogotá y Villavicencio.

1.4.1. Argentina

Se estructura en tres tipos de escolarización; educación inicial, educación general básica y educación polimodal o media. En cuanto la educación inicial, esta se divide en dos ciclos, jardines maternos que comprenden niños y niñas desde los 45 días de nacidos hasta los dos años, y jardines de infantes que van desde las edades de 3 a 5 años. Para la tipología de educación general básica se contienen dos ciclos; en primer lugar, la educación primaria obligatoria que corresponde a niños y niñas entre los 9 y 12 años, y se compone de seis grados anuales. Por otra parte, la educación secundaria de ciclo básico comprende niños, niñas y jóvenes entre los 13 y 14 años y se conforma de dos grados. Por último, se encuentra la educación polimodal o media que abarca el ciclo de educación secundaria (ciclo orientado y diversificado), este reúne estudiantes de 17 a 18 años y está estructurado en tres grados anuales.

1.4.2. Cuba

La educación básica primaria está constituida por dos ciclos: de primero a cuarto y de quinto a sexto. La educación general media, en

Cuba, comprende dos niveles: la educación secundaria básica (séptimo a noveno grado) o ciclo medio, que completa la escolaridad obligatoria, y el ciclo medio superior o preuniversitario (décimo al duodécimo grado), que no es obligatorio. Los estudiantes que egresan del noveno grado pueden escoger entre el preuniversitario, la educación técnica o la vocacional. La educación técnica y vocacional tiene como duración tres o cuatro años dependiendo de la especialidad entre el noveno y el duodécimo grado.

1.4.3. Chile

Para este país se presentan tres tipos de educación, educación parvularia, enseñanza básica y media regular y estudios superiores, los anteriores van desde los 0 años hasta los 17 años en niños, niñas y jóvenes. De este modo, la educación parvularia toma lugar en el ciclo de preescolar y abarca cinco años; por su lado, la enseñanza básica y media regular comprende tres ciclos, el primero denominado primer ciclo básico alberga niños y niñas de 6 a 9 años y está estructurado en cuatro grados anuales; el segundo ciclo básico, comprende niños y niñas de 10 a 13 años en cuatro grados anuales y el ciclo de la enseñanza media regular que abarca jóvenes de 14 a 17 años en cuatro grados anuales.

1.4.4. España

España presenta cuatro grandes niveles de educación, en primer lugar, está la educación infantil que corresponde a los ciclos de maternal y preescolar, el primer ciclo corresponde a las edades entre 0 y 3 años y está dividido en tres grados anuales; el ciclo de preescolar corresponde a tres grados anuales y a las edades para el nivel de educación primaria se contemplan tres ciclos plurianuales cada uno de ellos comprende dos años y el nivel abarca estudiantes desde los 7 años hasta los 12 años. Para el nivel de educación secundaria obligatoria se consideran dos ciclos, uno llamado formación polivalente que comprende edades entre los 13 y 14 años y un ciclo plurianual de dos años; por otro lado, el ciclo de profundización que corresponde a dos ciclos plurianuales en el que se efectúa evaluación externa al

finalizar el ciclo de dos años y por último, el ciclo de modalidades correspondiente al nivel de bachillerato con dos ciclos plurianuales y con evaluación externa al culminar el segundo año correspondiente al grado doce.

En el sistema educativo español, también, se observan unos ciclos formativos, posteriores a los ciclos aquí señalados; estos ciclos formativos se estructuran en módulos con el fin de establecer un enlace con el sistema productivo y una elevada capacidad de respuesta a los cambios tecnológicos, económicos y sociales.

1.4.5. Haití

Para el país centroamericano se establecen tres tipos de educación que van desde la básica primaria, hasta la orientación y la educación secundaria. En Haití, los dos primeros ciclos corresponden al nivel de la educación básica. El primer año empieza a la edad de 6 años, después del preescolar; cada ciclo es de tres años de estudio; el tercer ciclo conduce al diploma de estudios fundamentales, luego está el ciclo de orientación con tres años, y el ciclo de secundaria (3 años), o media, para el diploma de baccalaureat (como en Francia), con énfasis en campos específicos.

1.4.6. Perú

En Perú se observa una estructuración de la escolaridad por ciclos cortos (de dos grados): se observan tres ciclos en primaria y dos ciclos en secundaria; el último ciclo de la secundaria (que correspondería a la educación media) está constituido por tres grados. Perú, como en la mayoría de los países latinoamericanos, tiene una educación primaria de seis grados y una educación media de tres grados.

1.4.7. El caso de Colombia

En el año 1991 se aprobó una nueva constitución. Tres años después se promulgó la Ley General de Educación, o Ley 115 (1994). En esta ley se definen los niveles de la educación formal. La Educación preescolar, que comprende como mínimo un grado obligatorio, llamado “grado cero”. La Educación básica, constituida por nueve grados, de

los cuales cinco son de educación primaria (1° a 5°) y cuatro de educación secundaria (6° a 9°). La Educación media, constituida por dos grados, denominados 10° y 11°. Los grados son anuales, sin embargo, a partir del año 2003, en el marco de los estándares curriculares, los ciclos aparecen constituidos así: 1° - 3°/4° - 5°/6° - 7°/8° - 9°/10° - 11°. En estos conjuntos de grados se tiende a obviar la educación preescolar; este nivel presenta diferencias notables entre la educación pública y la educación privada: para la educación pública, un grado (grado cero), y para la educación privada tres grados.

1.4.8. El caso de Bogotá

Es de gran importancia considerar las experiencias de algunas instituciones de carácter privado que, durante varios años, han orientado la escolarización a partir de ciclos y a partir de ejes temáticos que orientan cada ciclo, en la ciudad de Bogotá. Instituciones educativas como el Liceo Francés, el Leonardo Da Vinci, el Nueva Granada y el Claustro Moderno, entre otros, tienen una organización de la escolaridad por ciclos, ya sea con conjuntos de dos grados o de tres. El caso del Claustro Moderno es un punto de referencia.

Ilustración 3. Organización por etapas. El claustro moderno

Etapas	Grados		Edades	Ejes de Desarrollo
0	Preescolar	Jardín	4-7	Aprestamiento
		Transición		
1	1°, 2°, 3°		7-10	Exploración
2	4°, 5°, 6°		10-13	Motivación
3	7°, 8°, 9°		13-16	Vocación
4	10°, 11°		16-18	Investigación

Fuente: <http://www.claustromoderno.edu.co/miclaustro>

Cabe destacar también el enfoque que se asume en los colegios de Bachillerato Internacional (asociación de unos 20 colegios, con convenios en el exterior). En estos colegios los ciclos se organizan así:

1. Primer ciclo, corresponde a los grados preescolar y 1º; lo denominan Programa de Preescolar.
2. Segundo ciclo, corresponde a los grados 2º, 3º, 4º y 5º; lo denominan Programa de Escuela Primaria.
3. Tercer ciclo, corresponde a los grados 6º, 7º, 8º y 9º; lo denominan Programa de Años Intermedios
4. Cuarto ciclo: corresponde a los grados 10º y 11º, lo denominan Programa de Diploma.

Por otro lado, en Bogotá, desde hace varios años, en congruencia con la legislación nacional para la organización del currículo y la evaluación en los colegios de carácter nocturno, se han identificado experiencias importantes en el enfoque curricular por ciclos. Con el Decreto 3011 de 1997, los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) son definidos en el artículo 11 como:

El conjunto de procesos y acciones curriculares que permiten integrar tanto áreas de conocimiento como proyectos pedagógicos; para alcanzar los fines y objetivos de la educación y atender las necesidades de la población en un tiempo menor al de la educación diurna (MEN. 1997).

Por las condiciones específicas de la educación nocturna y de la educación para adultos es inevitable el enfoque curricular y las prácticas pedagógicas por ciclos. No obstante, puede decirse que desde el año 2006 se iniciaron procesos para asumir el currículo a partir de los ciclos en las instituciones educativas distritales. Instituciones educativas como el Colegio Cundinamarca de Ciudad Bolívar, el Colegio Mochuelo Bajo, también de Ciudad Bolívar, y el Colegio Quiba Alta, de carácter rural, entre otros; se interesaron por incorporar la propuesta inicial de la Secretaria de Educación Distrital (SED) y han ido afinando progresivamente su proyecto.

Como se afirmó arriba, dicho plan fue continuado y extendido hasta el año 2015, culminado con los gobiernos de turno. Si bien, actualmente no se ha desmontado el proyecto ya que muchos colegios e instituciones educativas siguen desarrollando ejercicios desde los ciclos plurianuales, no existe un respaldo gubernamental y legislativo que permita entender dicho proyecto con una política pública o una política de ciudad.

1.4.9. El caso Villavicencio

Por otro lado, la ciudad de Villavicencio y su sistema educativo no se ha caracterizado por innovaciones pedagógicas y educativas de gran impacto nacional. Sin embargo, existen experiencias significativas de colegios en su mayoría privados que han optado por innovaciones en la reorganización de la educación hacia ciclos educativos de características plurianuales; entre las experiencias más destacadas se encuentra el Colegio Espíritu Santo que desde el año 2008 ha establecido una división curricular, didáctica y pedagógica mediante ciclos plurianuales.

El Colegio Espíritu Santo ha organizado su estructura en cuatro grandes ciclos denominados *Pre-School*, *Elementary*, *Junior High* y *High School*, ciclos que poseen su propia estructura curricular, su propio cuerpo de maestros y su coordinador específico. Lo anterior permite mayor independencia en el desarrollo de los grados. Cabe aclarar que estas divisiones de tipo curricular y administrativo sigue el desarrollo anual de grados. Sin embargo, es importante reconocer dicha experiencia que implica espacios didácticos e infraestructura especial para cada una de sus divisiones curriculares.

1.4.1. Caso departamento del Meta

Por otra parte, se cuenta con experiencias en el departamento del Meta, como, por ejemplo, la del Colegio Puente Amarillo del municipio de Restrepo, que, si bien, no responde a una innovación en la organización curricular, si pretende realizar una interdisciplinar y un trabajo inter ciclos educativos a través de proyectos transversales que integran múltiples áreas y variados grados. Vale la pena mencionar

que esta metodología ha sido permanente durante varios años en la institución.

Así mismo, es importante resaltar experiencias de la Institución Agrícola Guacavia del municipio de Cumaral, la cual se centra en la integración de grados y asignaturas de proyectos pedagógicos de carácter agrícola. Así mismo la I.E. ha venido estableciendo experiencias exitosas en prácticas enmarcadas en la Pedagogía del servicio y en el Aprendizaje basado en Proyectos. En el primer caso, ha logrado integrar curricularmente las prácticas extensivas a la comunidad de los saberes aprendidos en el aula. Mientras que en el AbP, la Institución Guacavia desarrolla un ejercicio de nucleación de didácticas y prácticas de aula desde la ancestralidad, la agricultura y el turismo rural.

En contraste con lo anterior, aparte de estas dos experiencias, el resto de instituciones educativas de carácter público y privado del departamento del Meta y de la ciudad de Villavicencio, asumen la estructura propuesta de los ciclos de primaria, secundaria y media con sus correspondientes grados anuales; no obstante, la mayor innovación que se identifica parte de la intensidad horaria de la jornada educativa, la cual es mucho más corta para los colegios públicos que para los colegios privados de la ciudad.

2. La concientización del aprendizaje, primera fase para la reorganización de la educación desde la pedagogía praxeológica

2.1. Concepto de ciclo y de cambio

Tanto la psicología del desarrollo como la biología han entendido tradicionalmente el desarrollo humano como un proceso lineal, unívoco, continuo y ascendente, cuyos niveles progresivos tienden siempre a una mayor abstracción, formalización y, en consecuencia, a una mayor independencia del contexto.

En efecto, la mayoría de psicólogos evolutivos han entendido el desarrollo humano como un proceso de diferenciación de lo simple a lo complejo y de lo concreto a lo abstracto. Lo anterior, constituye la forma de explicación del “cambio” evolutivo. De esta forma, se asume que existen unas formas incipientes de comportamiento caracterizadas por la indiferenciación sensorial y perceptual del neonato y que, progresivamente, por la acción de la conjugación de factores biológicos y sociales, el sujeto alcanza una completa independencia de los determinantes contextuales y genéticos. Este proceso sería escalonado y estaría determinado por unos cortes que marcarían las etapas de dicha trayectoria evolutiva.

No obstante, el hecho de que esta perspectiva del desarrollo sea la dominante –tanto en los manuales de texto, como en las políticas educativas y el sentido común– no quiere decir que sea la única, ni mucho menos la correcta. De hecho, dicha concepción se inscribe

más en los principios del modelo mecanicista del desarrollo, el cual es entendido como una sucesión de cambios y comportamientos producidos como resultado del aprendizaje por ensayo y error y, en general, por la experimentación y la maduración biológica. Generalmente se han considerado cinco modelos de desarrollo principales (Vasco y Henao, 2008; Bermejo, 1998), estos son: 1) *El modelo mecanicista*. 2) *El modelo organicista*. 3) *El modelo computacional*. 4) *El modelo histórico-cultural*. 5) *El modelo contextualista*. (Ver Ilustración 4).

Una de las discusiones más importantes en la psicología del desarrollo, que se enlaza con profundas implicaciones para nuestro objetivo, es la diferenciación entre *cambio* y *desarrollo* (Puche, 2008). Dicho, en otros términos, resulta poco probable que *desarrollo* y *cambio* compartan las mismas operaciones, los mismos procesos y los mismos mecanismos. En efecto, mientras el desarrollo se ocupa de una evolución en un período amplio de tiempo, encargándose de transformaciones permanentes que se pueden observar en el nivel macro; el cambio se define en un nivel micro, y da cuenta de modificaciones en los procesos de funcionamiento, y en ese sentido, se juega en un lapso muy breve. Es así que, resulta poco probable que *desarrollo* y *cambio* compartan las mismas operaciones, los mismos procesos y los mismos mecanismos. En este sentido Miller & Coyle; citados por Puche (2008) defienden la tesis sobre la heterogeneidad del cambio cognitivo en cuanto la presencia de constantes avances y retrocesos. Dentro de esta concepción, la variabilidad antes de ser un obstáculo para pensar el cambio es una condición empírica y real del proceso mismo.

Con base en esta diferenciación surgen dos polaridades que desde el punto de vista de la enseñanza por ciclos son fundamentales: a) la polaridad concepto-acción, en esta se diferencia un desarrollo de acciones versus un desarrollo en representaciones. Esta polaridad pretende recuperar las profundas transformaciones que marcan el paso del infante al niño, por otro lado; b) la polaridad implícito-explicita en la cual el conocimiento explícito generalmente es interpretado como un conocimiento consciente y accesible, mientras el conocimiento implícito, generalmente significa que está representado en la mente del niño, pero no es consciente. Se cree que en esta pola-

riedad de lo implícito-explicito es que se puede pensar en el desarrollo como fases recurrentes; dichas fases no están ligadas a las edades, ni tampoco resulta indispensable su secuencialidad. En buena parte de esta polaridad, radica el valor de los planteamientos del modelo de *Re descripciones Representacionales* de Karmiloff-Smith.

Por todo esto, este modelo explica cómo se hacen más flexibles y descontextualizadas las representaciones de los niños y a la vez cómo construyen teorías que pueden llegar a hacerse explícitas en un determinado dominio cognitivo:

El modelo RR es un modelo de *fases*, en contraposición a los modelos de estadios, como el de Piaget, dependen de la edad e implican cambios fundamentales que afectan a todo el sistema cognitivo. Mi hipótesis, en cambio, sostiene que la *Re descripción representacional* ocurre de forma recurrente dentro de micro dominios a lo largo del desarrollo, así como en la edad adulta en algunas clases de aprendizaje nuevo (Karmiloff-Smith, 1994, p. 37).

Pensar en una evolución siempre con reorganizaciones sucesivas, en lugar de pensar dicha evolución a partir de una etapa finalista permanente, que guía toda la evolución y a la que se debe llegar, marca una nueva racionalidad en la manera de pensar la evolución, y de donde se desprende en parte, el valor del concepto de transición.

Esta polaridad entre lo que se piensa o representa y lo que efectivamente se actúa, atraviesa la discusión de un debate más amplio: la continuidad o discontinuidad entre procesos perceptuales y conceptuales. Existe una gran diferencia en el niño que interactúa con el mundo a través de sus acciones, y el que lo hace a partir de representaciones. Mientras la continuidad se manifiesta en las relaciones de similitud entre lo perceptivo y lo conceptual, la discontinuidad se manifestaría justamente en relaciones de diferencia que las separa. De esta forma, autores de estirpe empirista defienden que los conceptos están formados básicamente por la categorización de objetos que tienen propiedades perceptuales comunes; otros autores –más cercanos a una perspectiva dialéctica– cuestionan de manera rotunda esta propuesta. En el fondo, bajo esta controversia, lo que se plantea es

una posición epistemológica sobre la naturaleza del conocimiento. Obviamente asumir esta perspectiva trae consigo más problemas que soluciones, dado que el problema parece ser la falta de mediciones claras para los desempeños y conductas que se usan para describir las discontinuidades, además, se corre el riesgo de caer en la posición del todo o nada, la cual sería propia de la perspectiva de la continuidad. A pesar de ello, aquí se revela en toda su magnitud el problema de la variabilidad.

Desde la variabilidad se promete poder abordar procesos no lineales en el desarrollo. La teoría de la catástrofe (o del caos) tan en boga hoy en día, ha contribuido a volver a dar importancia a estos procesos en la medida en que ofrece herramientas (las derivadas de la dinámica No-lineal) para un nuevo tipo de análisis a partir de modelos complejos de aprendizaje y desarrollo. No obstante, ¿qué es la variabilidad?, la concepción más tradicional, entiende la variabilidad como el fenómeno en el que niños de la misma edad usan diferentes patrones para resolver un problema, y/o cuando un mismo niño muestra diferentes estrategias en el desarrollo de una situación de resolución de problema (SRP). Para otros autores más próximos al Cambio Cognitivo, la variabilidad no indica la existencia de diferentes caminos del pensamiento o conocimiento como aspectos propios del sujeto, sino la existencia de un conocimiento representado en diferentes formatos (Puche, 2008, p. 186). Ahora bien, se cree que, desde el punto de vista de una enseñanza por ciclos basada en estos presupuestos sobre desarrollo, una vía para resolver el problema de la variabilidad de las respuestas de los sujetos es acudiendo al concepto de validez ecológica (y por supuesto, a una concepción ecológica del desarrollo). En efecto, la validez ecológica no solo aborda el problema de la diferencia de estrategias o formatos que el niño emplea en la situación de resolución de problemas, sino que determina hasta qué punto, la respuesta muestreada en un contexto determinado (por ejemplo, el escolar), se puede tomar como característica de los procesos cognitivos en otros contextos sociales. “Las preocupaciones sobre la validez ecológica tocan el núcleo de la pregunta de cómo analizar la conducta en el contexto y cómo comparar las conductas a través de los sistemas de actividad” (Cole, 1999, p. 196).

De acuerdo con Bronfenbrenner (1987), principal propulsor de *La ecología del desarrollo humano*, la investigación ecológicamente válida debe cumplir tres condiciones, estas son: a) mantener la integridad de las situaciones de la vida social que está diseñada para investigar; b) ser fiel a los contextos sociales y culturales de los que proceden los sujetos; c) ser consistente con la definición de la situación de los participantes, es decir, que los sujetos puedan percibir las manipulaciones y situaciones en las que se encuentra la prueba o experimento.

Ahora bien, ¿cómo asumir los procesos pedagógicos como evaluativos teniendo en cuenta estas condiciones de validez ecológica que posibilitan tener siempre presente la variabilidad de las respuestas? Se cree que a través de las representaciones sociales, las formas de comprensión y las narrativas que los niños, niñas y jóvenes tienen de los núcleos problemáticos de las mallas curriculares, o si se quiere, de los núcleos problemáticos de un currículo integrado e interdisciplinar este interrogante encuentra solución. De esta manera, tanto en las representaciones sociales como en las narrativas del sujeto se reflejan formas de comprensión que se manifiestan en fases recurrentes, que, sin implicar secuencialidad, evidencian cómo los niños, niñas y jóvenes realizan reorganizaciones sucesivas, y de esa manera se establecen las transiciones y cambios de una forma de comprensión menos organizada y genérica a otra más elaborada y concreta.

En este orden de ideas, las formas de comprensión reflejan las representaciones, ideas e imágenes que los niños, niñas y jóvenes tienen de saberes específicos o campos de conocimiento particulares. De modo que, si retomamos los trabajos de los investigadores sobre enseñanza para la comprensión (Perkins, 1995; Gardner, 1993; Stone, 1999) encontramos que existe una relación recíproca entre esos modelos mentales y las actividades de comprensión. Esto significa que, por medio de estos modelos mentales, los niños, niñas y jóvenes reorganizan formas de comprensión de un tema o problema particular en fases recurrentes o cíclicas cuyos cambios y transiciones se expresan en respuestas más abarcadoras que diferencian cada vez más contextos, problemas y conceptos.

Este carácter recurrente de las fases mediante las que se manifiestan los cambios en los microdominios de conocimiento social,

implica que el sujeto puede volver a emplear respuestas que, en términos generales, ya había entendido, como es el caso de las respuestas en asignaturas como Historia, en donde el estudiante comprende que la interpretación histórica se mueve en diversos niveles (económico, político, cultural, etc.), y, sin embargo, fuera del aula, o en grados ulteriores, vuelve a considerar una explicación estereotipada para entender un acontecimiento histórico.

Se infiere entonces, que es necesario establecer una correspondencia entre los criterios cognitivos y evolutivos (es decir, los criterios retomados a partir de la investigación cognitiva y evolutiva) y los criterios escolares (siendo estos, la forma como los criterios cognitivos se plasman y aplican en tareas y problemas propiamente escolares). Por tanto, no se debe perder de vista en ningún momento, que estas fases no son niveles de complejidad creciente, ni etapas que van de menor a mayor conocimiento en un proceso secuencial, sino fases recurrentes y cíclicas cuyas reorganizaciones y resignificaciones están dadas por las formas particulares de legitimación (presuposiciones, normas, lineamientos, etc.) que en ese momento y ese tiempo específicos están prescritas por el profesor y en general por toda la institucionalidad educativa.

En otras palabras, la gran mayoría de personas (adultos y niños), cuando son sometidas a una situación de resolución de problemas o a una evaluación de contenidos, responden sobre la base de imágenes dominantes de su grupo de referencia, estereotipos prevalentes, formatos y presuposiciones legitimadas por los círculos sociales en que se desenvuelven cotidianamente. Cuando estas imágenes dominantes provienen de la cultura y la institucionalidad escolar, los estudiantes no pueden sustraerse a esas fases recurrentes y cíclicas en sus respuestas, y volver a las descripciones literales y unívocas en las cuales no se retoma la información básica o mínima para responder una pregunta o analizar una narrativa.

Ahora bien, aunque resulta del todo impropio suscribir la pedagogía praxeológica a un modelo de desarrollo particular, sí es fundamental analizar cuál o cuáles modelos pueden ser más coherentes y adecuados a esta propuesta. Luego, se asume que los ciclos se fundamentan en experiencias socialmente significativas y requieren

de la transformación de los tiempos y de los espacios de la escuela (Freitas, 2003), es claro que allí subyace una concepción de desarrollo que se acerca más a un modelo contextualizado, que tiene en cuenta al sujeto y la subjetividad, que, si bien son pilares de la pedagogía praxeológica (Pineda & Orozco, 2016).

2.2. Organización escolar

Pensar el trabajo de la reorganización de la educación desde la pedagogía praxeológica, implica no solo tener claro la necesidad de reorganizar curricularmente dicha educación en ciclos plurianuales, sino además contar con un conocimiento básico de la propuesta praxeológica, para que así toda la comunidad educativa reconozca los lineamientos generales y directrices que la fundamentan. En este sentido, es esencial tener referentes de experiencias similares, identificando los roles de todos los actores involucrados en el proceso.

2.3. Análisis y contextualización de la propuesta a las características de cada institución

Si bien la estructuración de la reorganización de la educación desde el enfoque de la pedagogía praxeológica desde sus referentes (Juliao, 2014, Pineda y Orozco, 2017), permite comprender a gran escala las implicaciones que esta tiene para el sistema educativo, cada institución necesita reflexionar acerca de las condiciones y prioridades institucionales tanto en el nivel académico como en el administrativo para su ejecución y aplicación (Pineda y Orozco, 2016).

Según lo anterior, emprender el proceso, implica una preparación que requiere de efectividad en la comunicación y en el trabajo de equipo de directivas y docentes al interior de la institución. Por lo que se señalan dos elementos fundamentales en el proceso:

- El liderazgo de las directivas.
- El fortalecimiento de la cultura escolar entorno a la pedagogía praxeológica y a la visión de ciclos plurianuales.

Como se afirmó arriba, el proyecto debe ser acogido desde la rectoría y la coordinación, construido con los docentes y propagado

por medio de los estudiantes y padres de familia. Si bien, aunque, el proceso es orientado desde el consejo académico, el trabajo de todos los docentes es indispensable para materializar y adaptar la propuesta. De esta manera, es crucial la conformación de un equipo docente convencido de su acción pedagógica y dotado de un gran sentido de pertenencia que sea parte de la cultura escolar.

La cultura escolar (Stolp, 1994), puede definirse, entonces, como la serie de patrones de significado que son transmitidos históricamente, y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos. Este sistema de significado generalmente forma lo que la gente piensa y la forma en que actúa al interior del colegio. Más particularmente “la cultura escolar hace referencia a los mensajes valóricos, sociales e intelectuales que se entregan y que los alumnos y alumnas reciben desde el clima organizacional” (Magendzo, 2005, p. 121), derivado del currículo oculto.

Es necesario iniciar el proceso de concientización sobre la reflexión académica como hilo conductor de una pedagogía reflexiva; una pedagogía praxeológica y de manera simultánea con dicha concientización sobre los pilares educativos de formación integral, investigación y proyección social que promulga la praxeología, se desarrolla una conceptualización de una organización en ciclos académicos y curriculares plurianuales, que logra aprovechar la sinergia resultante y la complementariedad de proyecto educativo innovador y transformante.

2.4. Currículo, interdisciplinariedad y subjetividades

La reorganización de diseños curriculares enfocados en la praxeología y la plurianualidad de los grados escolares, requiere abordar el problema desde un orden más amplio de la pedagogía. De esta manera, la pedagogía se aborda y se comprende desde el concepto de praxis. Se propone, hablar de la praxis, desde el mismo accionar, es decir, rastreando los conceptos de currículo, subjetividades e interdisciplinariedad e intentando identificar un camino desde la pedagogía praxeológica (Pineda y Orozco, 2016). El reto se encuentra en que por medio de teorizaciones y paradigmas pedagógicos diversos se intente conceptualizar el ejercicio y el quehacer práctico

sin separarse de categorías esenciales como los roles; el del maestro y el estudiante; así mismo, el concepto de currículo, de la praxeología, del trabajo del estudiante y el maestro y del aprendizaje como horizonte del proceso formativo dependiente del desarrollo humano y las subjetividades de sus ejecutantes en el acto de enseñanza-aprendizaje (Pineda y Orozco, 2016).

Lo anterior, vuelve muy necesaria una aproximación a las teorías y premisas de la pedagogía praxeológica que derivada de un imperativo de revisar los intereses y compromiso de la pedagogía en cuanto su responsabilidad social y formativa. Para tal fin se inicia un proceso enmarcado en las narrativas presentes en los relatos de los maestros y estudiantes que experimentan el ejercicio de la pedagogía praxeológica y de los conceptos teóricos y aproximaciones epistemológicas existentes. Este diálogo permitirá mostrar la existencia de un estrecho y perdurable campo de posibilidades contempladas en la pedagogía praxeológica como un modo diferente de pensar y hacer educación inclusiva (Pineda y Orozco, 2016, p. 126).

En términos generales, Pineda y Orozco (2016), asumen que la praxis curricular y el trabajo del docente implican una reflexión preliminar sobre las prácticas poco equitativas de una sociedad, caracterizada por niveles de desigualdad, exclusión y violencia. Según lo anterior, esta praxis curricular se puede entender desde las premisas de Grundy (1998), en las que se hacen aportes para entender las praxis más allá del quehacer y situarla en la Phronesis, es decir en la acción interactiva que responde a la experiencia, compromiso y valores en la acción política de la polis. El acto educativo supone esta interactividad y reciprocidad como proceso y camino emancipatorio.

Así mismo, este interés emancipatorio se basa en lo que Freire (1975) llama la concienciación y la capacidad de situarnos como sujetos históricos. Se trata de desarrollar una auténtica praxis capaz de otorgar los medios necesarios para que los individuos se eleven a la categoría de sujetos históricos. Esto reconfigura la acción del maestro que abandona su praxis como técnico o administrador de currículo y encamina su acción a

la emancipación, exigiendo la implementación de prácticas pedagógicas que logren distinguir de manera inteligible las intencionalidades, las estrategias, los medios, los contextos y, especialmente, los aspectos constitutivos de los sujetos de la formación, en nuestro caso, estudiantes y profesores (Pineda y Orozco, 2016, p. 127).

En conformidad con lo anterior, asumir este tipo de currículo comprende la conveniencia de la integración y de la interdisciplinariedad, así como la disposición de los medios y recursos necesarios para ejercer la práctica, que según el caso se pueden convertir en un conjunto de racionalidades instrumentales que quedan atrapadas en el vacío de la cotidianidad escolar. Se trata, pues, de un proceso de deconstrucción curricular en el que hay que poner en discusión preguntas como: ¿qué enseñar?, ¿para qué enseñar?, ¿para qué tipo de sujetos y sociedad?, ¿qué necesitan saber y hacer los sujetos introducidos en la escuela?, ¿cómo orientar lo que se quiere enseñar y lo que los sujetos quieren y necesitan aprender?, ¿qué niveles de vinculación se pueden favorecer para avanzar en el interés emancipatorio? De otra parte, asumimos que el currículo necesita reestructurarse, renovarse y deconstruirse para alcanzar el aludido interés emancipatorio.

De manera análoga, el currículo en su acepción convencional, esto es, organización por contenidos disciplinares, grados ascendentes, demarcación entre lo femenino y lo masculino, prácticas de poder basadas en el disciplinamiento del cuerpo y la mente, así como el ideal de la obediencia reinante en los imaginarios de la formación, entre otros atributos ampliamente estudiados por la pedagogía crítica, la filosofía y la sociología, se distancian radicalmente de estas intenciones. Autores como Jurjo Torres y Nelson López, han propuesto, desde distintos ángulos, que la organización curricular tiene muchas posibilidades de ejercerse, entre ellas, los núcleos problemáticos, los proyectos de aula, los proyectos de áreas y todo un repertorio de alternativas que, ante todo, fomenten la experiencia, es decir, que afecten la vida de los que participan en el acto educativo (Pineda y Orozco, 2016, p. 128).

Al respecto, la interdisciplinariedad se convierte en un criterio y, a la vez, en un procedimiento concreto que puede favorecer esta deconstrucción curricular. La interdisciplinariedad como categoría remite a debates profundos en el orden de lo epistemológico, lo teórico y lo metodológico. No obstante, por ahora, basta señalar que el interés de la interdisciplinariedad en una perspectiva contemporánea de los Estudios Sociales es ampliar los niveles de comprensión de los fenómenos de los mundos naturales, físicos y sociales. Se trata de introducir conceptos, categorías, explicaciones, que transitan por disciplinas, campos de conocimiento y saberes del mundo ancestral y cotidiano, que permiten pensar de otro modo el mundo, los sujetos, los saberes y los contextos, para la formulación de alternativas creativas de cambio.

Finalmente, el interés emancipatorio y la deconstrucción del currículo como posibilidad de reinención de la escuela, tiene una exigencia de gran trascendencia: el conocimiento profundo de los sujetos de la formación. Bajo las condiciones del cambio de época (Castells, 2004; Barbero, 2003), es claro que las expresiones de las subjetividades, comprendidas como formas de ser y estar en el mundo (Foucault, 2005), están pasando por una serie de mutaciones irrefrenables y hasta incomprensibles para las generaciones adultas. Asuntos como el cuerpo, la sexualidad, la comunicación, el consumo y las estéticas de la vida, adquieren, entonces, un lugar central en la vida de los niños, niñas y jóvenes de hoy. De acuerdo con lo anterior, el tránsito de una subjetividad centrada en la disciplina escolarizada, los buenos modales y la obediencia, a una subjetividad que asume la experiencia, las trayectorias individuales y colectivas, el riesgo, la anticipación al mundo adulto y lo semiótico como bases para la construcción de sus propios mundos de vida resulta de urgente análisis (Pineda y Orozco, 2016, p. 130).

A pesar de lo polémico que puede parecer este panorama y la preocupación que hoy se esgrime en el seno de la familia, la escuela y la sociedad, en torno a procesos como la juvenilización de la infancia y la juvenilización de los adultos, las relaciones sexuales tempranas, la violencia escolar, la incorporación de niños, niñas y jóvenes en el

conflicto social y armado, entre otros fenómenos, se puede concluir que la comprensión de estas mutaciones es de gran importancia para considerar la reestructuración curricular y reflexionar acerca de los medios posibles para lograrlo. Con todo, al tener como horizonte de sentido el interés emancipatorio este tipo de prácticas pueden facilitar la mediación de las diversas crisis de la educación y la escolaridad. En consecuencia, las teorías del desarrollo evolutivo, las etapas de desarrollo, la estructuración psico-biológica de la mente y el cuerpo de los sujetos, claramente asumidas por el currículo escolar convencional, requieren ser repensadas. Asuntos como el desarrollo en su concepción acumulativa y evolutiva deben ser reformulados, atendiendo a conceptos emergentes de los Estudios Sociales y de la Sociología de la Infancia y la Juventud, tales como: mundos de vida, trayectorias vitales, subjetividades –políticas, estéticas, culturales–, bio-resistencias, entre otras.

De este modo, el currículo tiene que incluir en su propia lógica estos tránsitos y transiciones, que, no solo implican considerar la naturaleza del mundo globalizado o la importancia de desarrollar competencias en los estudiantes para que se pongan al servicio del capitalismo transnacional global, sino ante todo, articular las transformaciones ontológicas de estos sujetos para favorecer los procesos de cambio que requiere una sociedad con rezagos coloniales profundos, encarnados en el sexismo, el patriarcalismo y el racismo. Al respecto, la pedagogía praxeológica, se convierte en una oportunidad para avanzar en estos tres grandes propósitos en el interés de reinventar el currículo y fomentar prácticas creativas para la emancipación.

Al conceptualizar la práctica, la pedagogía praxeológica logra disponer las condiciones necesarias para su funcionamiento, atendiendo de esta forma a las dimensiones, los aprendizajes esenciales, las necesidades educativas y el contexto familiar y social, y colocando como eje transversal el desarrollo humano. Lo anterior, coincide con los derroteros planteados inicialmente. Por consiguiente, la pedagogía praxeológica aspira a colocar sobre la mesa, problematizaciones centrales para la escuela enmarcadas en el currículo, la interdisciplinariedad y las subjetividades de los sujetos de la formación, como base para darle sentido a la pedagogía y, de este modo, favorecer la

transformación de las prácticas pedagógicas (Pineda y Orozco, 2016, p. 132).

2.5. Acerca de la pedagogía y las prácticas pedagógicas desde la praxeología

Desde sus inicios, la pedagogía ha sido objeto de indagación por diversos campos de conocimiento, entre estos, la psicología y la filosofía, ramas del saber que centran su interés en la elucidación conceptual de términos fundamentales para el discurso pedagógico, tales como: formación, maestro, enseñanza, aprendizaje, didáctica y currículo, entre otros. Si bien, estos aportes han dotado de sentido y significado a la pedagogía, algunos estudiosos de este campo en nuestro país, (Colombia) entre estos miembros del *Grupo Historia de la práctica pedagógica (GHPP)*, han señalado la importancia de dotar de su propio sentido a la pedagogía, es decir, de crear un lugar de discusión, sin mediaciones de otras ciencias.

Para ello, se propone recuperar las voces de los actores del proceso educativo, especialmente, la de los maestros como sujetos activos de los fenómenos escolares. En consecuencia, se trata desde de dotar de significado y sentido a la práctica o el quehacer docente, por tanto los saberes de los maestros configuran una reflexión que se denomina el saber del maestro, el cual, a su vez, nutrirá la pedagogía (Pineda y Velásquez, 2015)

Siguiendo las propuestas del *Grupo Historia de la práctica pedagógica (GHPP)*, en el quehacer docente se accede a un conjunto de epistemologías pedagógicas, que se sustentan en prácticas y saberes propios del maestro; lo anterior tiene como resultado que este se reconozca como sujeto poseedor y producto de conocimiento. Al respecto, Zuluaga (1990), señala que el objetivo fundamental de todo proyecto pedagógico es el rescate y reconstrucción de la práctica pedagógica, que, en un sentido amplio, significa “recuperar la historicidad de la pedagogía tanto para analizarla como saber, como para analizar sus procesos de formación como disciplina, trabajar con la discursividad de la pedagogía y analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad” (Zuluaga, 1987, p. 22).

La práctica pedagógica desde el enfoque praxeológico supone, entonces, la puesta en escena del saber y del discurso epistemológico del profesor, articulando sistemáticamente las dimensiones teórico-prácticas de su ejercicio. Estas prácticas están caracterizadas, siguiendo a Zuluaga, por la tensión constante entre los tiempos del currículo y los tiempos de la cotidianidad del estudiante, entre la relación humana y el carácter de profesión de la enseñanza, entre los contenidos y las metodologías, entre los diversos saberes, entre las condiciones del medio y los logros genéricos que se asignan a los estudiantes, entre el currículo oficial y los saberes de las comunidades (Pineda y Orozco, 2015, p. 34).

A partir de las anteriores tensiones, una primera aproximación de práctica pedagógica desde el enfoque praxeológico supondría entenderla como una dimensión que incorpora múltiples aspectos, entre estos:

a. modelos pedagógicos, teóricos y prácticos utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza; b. conceptos pertenecientes a diferentes campos del conocimiento los cuales serán retomados y aplicados por la pedagogía; c. formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan estas prácticas; d. características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna funciones y roles a los sujetos de esa práctica; e. prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico (Zuluaga, 1987, p. 196).

La práctica pedagógica desde la praxeología, como eje articulador del proceso de enseñanza-aprendizaje, integra la investigación y la docencia en la realización de actividades académicas y construye el quehacer del docente como un objeto de estudio y reflexión. En este sentido, el docente se convierte en un investigador de su propia práctica, cuando orienta y facilita el proceso de enseñanza –aprendizaje a partir de la indagación autorreflexiva. En este sentido, la práctica en pedagogía praxeológica se configura como un espacio reflexivo en

torno a los saberes del maestro y a la tarea de enseñanza– aprendizaje, en el cual convergen distintas variables que se incorporan, articulan, significan, actualizan y determinan dicho saber.

El maestro en la pedagogía praxeológica observa constantemente los efectos producidos por él y en él a través del desarrollo de su práctica pedagógica, siguiendo a Schön (1998) el maestro se convierte en un *profesional reflexivo* que a través de un *proceso mental* se adecua a cada situación que se le presenta en el ejercicio de su profesión; la pedagogía praxeológica permite que el maestro realice un dialogo constante y fluido entre él y los diferentes acontecimientos que acaecen desde y en su práctica, en la pedagogía praxeológica no se realiza una reflexión después de realizar la práctica sino que la reflexión es en el ejercicio de la misma, convirtiendo al maestro en un profesional siempre crítico (Pineda y Orozco, 2016, p. 131).

2.6. Saber pedagógico desde el enfoque praxeológico

Cuando el maestro logra evidenciar su quehacer cotidiano, analizando los componentes expuestos en el anterior apartado acerca de la práctica pedagógica desde el enfoque praxeológico, comienza un proceso de decodificación de las mismas, las cuales le permiten reflexionar sobre su ejercicio, resignificando sus saberes y formas de enseñanza. Así, el maestro, al realizar una “práctica informada” o “autorreflexiva”, logra dar cuenta del papel que cumplen sus prácticas pedagógicas en la configuración de nuevos sentidos/saberes escolares, de manera que este pueda desarrollar procesos de intervención, motivados a partir de la relectura de su trabajo.

En la pedagogía praxeológica, el docente se configura como un sujeto activo en la construcción de acciones colectivas para la transformación escolar. Para lograr este nivel de comprensión, organización y sistematización de la práctica docente a partir de su propio saber, el movimiento de *Historia de las Prácticas Pedagógicas* adoptó como método la historia del discurso pedagógico; método acorde para dar cuenta de su proceso de institucionalización.

El saber pedagógico se define, entonces, como el conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforman un dominio científico institucionalizado, el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad. Zuluaga entiende este saber cómo:

El espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales (Zuluaga, 1987, p. 40).

A partir de lo expuesto, es posible decir que la indagación acerca de los saberes del maestro sobrepasa la valoración del conocimiento a partir de los marcos establecidos por las ciencias tradicionales. La reconstrucción de las prácticas pedagógicas ya no indaga únicamente por el conocimiento en particular, sino también por el saber en su sentido de dispersión más amplio, por su génesis y por sus condiciones de aparición y de emergencia (Pineda y Orozco, 2016, p. 131).

Por ello, el saber pedagógico agrupa distintos niveles de construcción de conocimiento, entre los cuales se encuentran objetos temáticos, áreas de conocimientos, núcleos problemáticos; construcción de conocimientos que poseen un nivel diferente al propuesto por las teorías científicas de orden tradicional. Consideremos ahora que desde esta perspectiva, el saber pedagógico que se investiga dentro de las prácticas del docente se constituye, entonces, en un saber reglamentado, organizado y condicionante, que a la vez se organiza dentro de un corpus que sirve fundamentalmente para:

- a. [...] reunir conocimientos a propósito de la enseñanza y la educación; es por tanto un conjunto, pero de elementos dispares. [...] En suma, constituye la reconstrucción mediante un proceso de investigación, y en este sentido las posibilidades de construcción son numerosas.
- b. Construir condiciones de existencia de conocimientos, es decir, agrupar e identificar al interior de la práctica pedagógica,

descripciones exactas, teorías, análisis, y otros. Por esto, no existe saber sin una práctica definida y toda práctica se perfila por el saber qué forma. En consecuencia, un saber no podría constituirse sin una práctica que le confiriese materialidad: es la manera como los conocimientos entran en acción en una sociedad.

- c. Todo saber está conformado por elementos que lo hacen identificable en su propio momento histórico.
- d. Organizar objetos en torno a los cuales giran los discursos y las prácticas [...]
- e. Definir, aplicar y transformar conceptos que aparecen y que pertenecen a los conocimientos agrupados en la práctica [...]
- f. Las posibilidades de utilización y apropiación dispuestas por el discurso mismo o por las regulaciones externas a la práctica (Zuluaga, 1999, p. 83).

En otras palabras, se trata de que el saber pedagógico parta de la interrogación acerca de lo que este hace en contextos escolares, “si el maestro logra renovar su forma de percibir, si reconoce a sus interlocutores en torno al saber, a sus estudiantes, el maestro podrá preguntarse por el sentido de lo que hace. Es decir, llegará a *caer en la cuenta* de su quehacer, a hacerse consciente de los procesos que suceden a su alrededor, y a formularse preguntas sobre ellos” (Vasco, 1994, p. 45). Adicionalmente Vasco, dota de comprensión lo que se denomina el saber pedagógico, a la par de que se ocupa de los saberes específicos que conforman el saber pedagógico del maestro. En otras palabras, se trata, también, de analizar y cuestionar o interrogar lo que acontece en el aula, con la enseñanza y las maneras de enseñar en saberes particulares.

Algunos interrogantes que siguiendo a Vasco (1990) ilustran esta propuesta por medio de interrogantes son:

- 1. ¿Qué enseña el maestro?, es decir, qué contenidos corresponden a la asignatura, aunque enseñar no se agote en ellos. El qué enseñar es en sí mismo un saber complejo, cuya naturaleza puede analizarse desde diferentes perspectivas.

2. ¿A quiénes enseña? Así como el maestro no piensa su quehacer sin un objeto de enseñanza, sin un saber que se enseñe, tampoco lo piensa sin unos sujetos a quienes enseñe. Se trata de “alumnos concretos y reales, sujetos que establecen relaciones con el saber, con el maestro y entre ellos mismos” (Vasco, 1990, p. 133).
3. ¿Para qué enseña? Esta pregunta interroga el sentido que el maestro le confiere a su actividad diaria.
4. ¿Cómo enseña? Este punto interpela al maestro sobre su papel determinante en el marco del “saber o enseñar”. Este componente está relacionado con la didáctica, es decir, cómo el maestro se refiere a él en términos de “procesos metodológicos”, recursos, y mediaciones.

2.7. Diseño curricular desde la pedagogía praxeológica

Tal como hemos explicado, las prácticas pedagógicas se constituyen en el horizonte articular de las actividades escolares, al contener y distribuir los saberes del maestro acerca de sus procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el enfoque praxeológico entiende el currículo como proceso y producto aglutinador de dichas prácticas y saberes, sintetizando las posiciones epistemológicas, psicológicas y educativas que se pretenden desarrollar, y así mismo definiendo la práctica concreta de la enseñanza.

Como proceso, el currículo se estructura a partir de la selección cuidadosa de procedimientos, conceptos y prácticas; elecciones que determinan lo que ha de suceder en el aula. Más allá de ser un mero instrumento institucional de diseño, el currículo proporciona el marco de acción del quehacer del docente, en la medida que le permite desarrollar habilidades y capacidades propias a su labor, este tipo de elementos constituye formas necesarias para el saber pedagógico y propicias para el fomento del conocimiento y el desarrollo del aprendizaje (Gimeno Sacristán, 1998).

Esta propuesta de currículo desde el enfoque praxeológico exige la valoración de los saberes del maestro, por cuanto es este el

que determina los estilos y métodos óptimos para la enseñanza. Esta propuesta se distancia del enfoque prescriptivo del currículo, los cuales fuerzan los conocimientos, e incluso a los estudiantes, a acoplarse a los criterios estándar de una forma de enseñar y, un único camino de aprender. Asimismo, el currículo como producto de la práctica praxeológica pedagógica, toma en consideración el proceso de aprendizaje y su coherencia con el proceso de enseñanza, en razón de que un diseño curricular debe tener en cuenta el contexto en el cual se desarrolla, el grupo particular de agentes educativos, así como las interacciones específicas que circulan en el aula; estos componentes determinan las actividades, contenidos y prácticas más apropiadas para el desarrollo académico (Pineda y Orozco, 2016. p. 138).

Para Stenhouse (1980), el currículo se constituye como un escenario de experimentación de la práctica docente. Por tanto, el diseño curricular es la herramienta que condiciona al maestro y que lo conduce a la máxima expresión de su quehacer: la investigación para el diseño y la implementación. El profesor se convierte, entonces, en un investigador de su propia experiencia en el aula, con el fin de probar las ideas curriculares, ponerlas en marcha y llevar a cabo sus proyecciones. Volviendo a Stenhouse es posible, entonces, decir:

El curriculum es el medio por el que profesor aprende su arte. Es el medio a través de que puede adquirir conocimiento. Es el medio gracias al que puede aprender sobre la naturaleza de la educación. Es un recurso para poder penetrar en la naturaleza del conocimiento (1980, p. 78).

En conformidad con lo anterior, es posible inferir que esta perspectiva del docente investigador permite establecer una nueva concepción de la profesionalización del docente en la que se evidencian las dos tensiones que sostiene el desarrollo curricular: por un lado, la interconexión entre teoría-pensamiento, en la cual la experiencia y la práctica configuran y validan la proyección ideacional, y de otro lado, el vínculo profesor-acción, en el que el aula se convierte en un laboratorio del quehacer docente. Las dos interrelaciones presentadas

se entienden como el sustrato fundamental para la delimitación de un currículo praxeológico.

Para Grundy (1998), representante como Stenhouse del enfoque crítico, el currículo debe ser entendido como una construcción cultural, es decir, como una forma específica de organizar las prácticas pedagógicas de los docentes, las cuales a su vez, se encuentran circunscritas a un marco socio-cultural particular. Con el fin de explicar el currículo como una forma de organización de las experiencias humanas, Grundy asume el concepto de interés de Habermas, el cual posee una naturaleza cognitiva al relacionarse con las formas de racionalidad de los individuos; racionalidad que, a su vez, se ve afectada por sendos procesos de aprendizaje.

De acuerdo con lo dicho, el concepto de interés está relacionado con la acción en la medida en que no es posible pensar un tipo de racionalidad por fuera del mundo de la vida o del plano de la acción, porque precisamente “la preservación de la vida se enraíza en la vida organizada mediante el conocimiento (así como por) la acción” (Grundy, 1998, p. 25). Igualmente, la forma de operar ese interés determinará lo que se considere como conocimiento, de tal manera que el interés puro por la razón se expresa en tres intereses constitutivos del conocimiento: los técnicos, los prácticos y los emancipadores, que a su vez generan tres tipos de ciencia que generan y organizan el saber en la sociedad: la empírico-analítica, la histórico-hermenéutica y la crítica.

En consonancia con lo anterior, el interés técnico tiene una orientación básica hacia el control y gestión del medio. Así, el saber consiste en determinadas teorías sobre el mundo basadas en nuestra observación y experiencia positivas de este mundo. Siguiendo a Habermas, para Grundy, el interés fundamental que orienta esta ciencia consiste en el control y en la posibilidad de explotación técnica del saber, que a su vez se rige por el interés humano fundamental por explicar, de manera que las aclaraciones proporcionen la base para el control del medio. De esta manera, la acción que se deriva es instrumental y así, aplicado esto al aprendizaje y a la investigación educativa, lo que se buscaría sería establecer leyes regulares que de ser seguidas promoverían el aprendizaje. Grundy ve en el diseño curricular por objetivos de Tyler un prototipo de este interés.

De igual modo, el interés práctico apunta a la comprensión que le permita al sujeto comprender el medio para poder interactuar con él. Es decir, un sujeto que vive en el mundo y forma parte de él. Aquí la pregunta central sería ¿qué debo hacer?, lo que implica comprender el significado de la situación y la búsqueda por la acción correcta en un ambiente concreto. De esta manera la acción se reproduce como texto. La acción que surge de este interés es interacción. El interés práctico es un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado. Desde el enfoque curricular, señala Grundy, el modelo propuesto por Stenhouse sería el prototipo de este interés, el cual se constituye como un proceso en que el alumno y el profesor interactúan mutuamente con el fin de dar sentido al mundo.

El interés emancipador es quizá el más difícil de asimilar. Por tanto, Grundy, siguiendo a Habermas considera emancipación como:

Independencia de todo lo que está fuera del individuo, un ámbito de autonomía, es decir, de responsabilidad. La emancipación solo es posible en el acto de la autorreflexión... a causa de la naturaleza interactiva de la sociedad humana, la libertad individual nunca puede separarse de la libertad de los demás. De aquí que la emancipación esté también inextricablemente ligada a las ideas de justicia y, en último extremo, de igualdad (1998, p. 35).

El interés emancipador da lugar a la acción autónoma, responsable, basada en decisiones prudentes, informadas por cierto tipo de saber. El interés emancipatorio desde el que nace el currículo como praxis no consiste en un conjunto de planes por implementar, sino que se constituye mediante un proceso activo en el que la planificación, la acción y la evaluación están relacionadas e integradas recíprocamente en el proceso (praxeología). Este interés compromete al estudiante, como receptor activo de su propio aprendizaje; ya que se vuelve creador del mismo junto con el profesor, lo anterior conduce hacia un proceso de libertad que Grundy presenta en varios niveles:

El primero sería a un nivel de conciencia, en el cual los sujetos que participan en la experiencia educativa llegarán a conocer teóricamente y en términos de su propia existencia las proposiciones distorsionadas del mundo, cuándo ellas representan regularidades invariables de la existencia. El segundo es un nivel práctico, en el cual el currículo involucrará a los participantes en el encuentro educativo, tanto maestro como alumno, en una acción que intente cambiar las estructuras dentro de las cuales el aprendizaje ocurre y que restringe la libertad de manera, a menudo, irreconocibles (Santos, 2006, p. 21).

Cada uno de estos tipos de currículo (técnico, práctico y currículo como praxis) da lugar a formas características del quehacer pedagógico, puesto que involucra una forma de entender el papel del maestro, sus funciones dentro del aula y fuera de ella.

2.8. Currículo desde la pedagogía praxeológica

Es claro que existe un vacío relacionado con investigaciones que apunten a la acción y no solo a la reflexión, así como experiencias que tengan como objeto de estudio el currículo formal y sus adecuaciones en la perspectiva de la pedagogía praxeológica, a pesar de que en los últimos años y, a raíz de los procesos de descentralización y de la propuesta de lineamientos y estándares curriculares, ordenados por el Ministerio de Educación Nacional, se han realizado algunos esfuerzos para incorporar, de manera tangencial, problemas relacionados con el desarrollo, tales como la periodización, el cambio y la variabilidad en algunos currículos. Sin embargo, es evidente que en la mayoría de ellos se continúa invisibilizando estas discusiones, en la medida que se siguen adoptando modelos curriculares que siguen fundamentados, tanto epistemológica como pedagógicamente de manera lineal, secuencial y acumulativa, por tanto esto mella el desarrollo, la construcción de conocimiento en la escuela y la formación de sujetos sociales.

Desde este punto de vista, las llamadas normas técnicas curriculares NTC (estándares, competencias y por supuesto, los lineamientos curriculares) proponen varias intenciones: lo que debe enseñarse y lo que los alumnos deben aprender, lo que debe

evaluarse y corregirse y, en algunos casos, las estrategias de enseñanza. Pero integrar la categoría de praxeología en las NTC y, específicamente, en los lineamientos curriculares, implica en primera instancia, revisar críticamente su fundamentación evolutiva y educativa, entendiendo que es a través del currículo que se hace una selección particular de cultura, y además tomar en cuenta que los problemas del desarrollo son axiales y nucleadores y, por lo tanto, constituyen uno de los horizontes fundamentales de cualquier empresa educativa. De igual forma, los temas transversales del currículo, aunque pueden ser propuestos de forma central desde un proyecto nacional, requieren momentos de reflexión y articulación al Proyecto Educativo Institucional PEI de cada establecimiento educativo, lo cual es una condición sine qua non para adelantar cualquier intervención en las instituciones educativas (Pineda y Orozco, 2015, p. 36).

Ampliando y parafraseando a López (2001), podemos entender la deconstrucción curricular como:

- Una forma de intervención activa no sólo en la estructura curricular sino en las diversas maneras en que está institucionalizado el poder.
- Una técnica que permite entrar en la voz y la conciencia institucional y en los imaginarios de todas las personas involucradas en la comunidad educativa.
- Una actitud de escucha de las voces que se encuentran en las márgenes, en los intersticios y en las fisuras que tienen las instituciones, y, en general, todo aparato de saber y poder de las personas que lo ejercen.
- Un descentramiento frente a lo instituido y una apuesta por lo instituyente. Esto significa mantener una actitud de sospecha sobre lo que está bien para los que poseen, tanto el saber como el poder; así mismo proponer formas alternativas en las que puedan entablarse relaciones interpersonales e institucionales.
- La capacidad de observar lo que se invisibiliza, y, por supuesto, de reconocer las prácticas sociales diferentes a las instituidas y aceptadas.

- Buscar la genealogía de los valores, del conocimiento, de la moral; este ejercicio implica:

Insistir en las meticulosidades y azares de los comienzos; prestar una atención escrupulosa a su irrisoria mezquindad; prepararse a verlos surgir, al fin sin máscaras, con la cara de lo otro; no tener pudor en ir a buscarlos allí donde están (Foucault, 2000).

- La capacidad de leer y escribir desde las huellas de la propia experiencia y de los propios contextos y contrastar estos con los textos oficiales y los contextos instituidos.

La deconstrucción curricular en la pedagogía praxeológica promueve, entonces, la constitución de subjetividades desde una perspectiva que incorpora las discusiones contemporáneas sobre desarrollo humano –tales como cambio, periodización, variabilidad, transición, entre otros–, interdisciplinariedad, comprensión, infancias y culturas juveniles, las cuales son imprescindibles para potencializar una educación para la vida. En efecto, la proliferación de verdades múltiples y mundos posibles nos muestran de manera contundente la imposibilidad de seguir manteniendo una visión unidimensional del mundo y del ser humano.

La atomización del conocimiento en disciplinas y asignaturas, tan profundamente ligada a los modos de funcionamiento de los sistemas de producción y distribución empresarial taylorista y fordista, busca fundamentalmente generar procesos de conocimiento fragmentarios y aislados, que desde el punto de vista cognoscitivo le impide al estudiante adoptar perspectivas diversas frente a la relatividad de la realidad, esto es desarrollar capacidad crítica, creativa y propositiva; y desde el punto de vista ético-axiológico genera una serie de estereotipos y esquemas de representación que indefectiblemente lo conducen a la intolerancia, el irrespeto y la descalificación de lo diferente y de lo otro.

Una propuesta sobre lineamientos curriculares en cualquier área tiene, necesariamente, que discutir no solo los principios que rigen la selección de contenidos sino la forma de organización de las diversas áreas de conocimiento. Un currículo puede organizarse no

solo centrado en asignaturas o materias, como tradicionalmente se ha venido haciendo, sino que puede planificarse también alrededor de temas de interés general, problemas interdisciplinarios, tópicos, reglas morales, instituciones sociales, periodos históricos, espacios geográficos, colectivos humanos (razas, clases sociales, etc.) ideas, etc. Un currículo global interdisciplinario debe, entonces, reformular las prácticas educativas y pedagógicas lo que implica revisar desde los procesos subjetivos implicados en la construcción del conocimiento, hasta los fundamentos epistemológicos de las disciplinas y las didácticas específicas hasta llegar a los factores sociológicos institucionales que mediatizan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.9. Establecimiento de los equipos de trabajo por ciclo praxeológico

Es necesario conformar equipos de trabajo por ciclos praxeológicos que diseñen, desarrollen y hagan seguimiento al plan de trabajo del ciclo, equipos constituidos por docentes de los grados que forman parte de un ciclo. Igualmente, es pertinente que los equipos tengan un representante que lidere las propuestas y que promueva su gestión; un interlocutor que los represente y apoye la comunicación, elemento fundamental del proceso ya que la estrategia de ciclos modifica las maneras de trabajar en la institución y por ello define nuevas formas de relación, así como también afianza otras. Por medio de lo anterior, se re conceptualiza el trabajo por equipos entre los docentes el cual debe responder a las necesidades de los estudiantes y dar lugar a una articulación desde acciones transversales sobre el currículo, velando siempre en dirección del PEI. Es decir, la cultura escolar debe girar en torno a la construcción y aplicación del conocimiento, en relación con la cotidianidad.

Los procesos de comunicación y acuerdos para la acción implican claridad sobre las formas de trabajo y también, sobre la toma de decisiones, lo anterior requiere de reuniones y comunicación efectiva, planeación coordinada, auto seguimiento y autoevaluación. Lo elementos mencionados optimizan el desarrollo de cualquier proceso para alcanzar los propósitos establecidos. A su vez, llevar a cabo las

acciones antes descritas funda, necesariamente, una cultura de lectura y una producción textual por parte de todo el equipo de docentes y directivos.

Según lo dicho, corresponderá a los directivos proveer espacios y tiempos para que los equipos se reúnan. Esta nueva jerarquía de valores se trata, entonces, de una tarea que lideran las directivas en acuerdo con los docentes para integrar equipos de profesores que realicen sesiones de compromisos y acciones para los cursos que constituyen un ciclo praxeológico.

2.10. Autoevaluación

Se sugieren algunos cuestionamientos para establecer los equipos de trabajo por ciclos praxeológicos:

- ¿Qué criterios se tendrán en cuenta para establecer los equipos de trabajo por ciclos praxeológicos?
- ¿En qué ciclo praxeológico me siento mejor trabajando? ¿En qué ciclo praxeológico se requiere mi gestión?
- ¿Qué características debe tener un líder de ciclo praxeológico?
- ¿De qué manera el gobierno escolar puede contribuir a crear espacios de trabajo por ciclos praxeológicos?
- ¿Cómo alcanzamos efectividad en la comunicación, al interior de la comunidad educativa?
- ¿Cómo podemos hacer seguimiento de nuestro trabajo en ciclos praxeológicos?

3. Conocer y caracterizar la institución como cimiento del proceso praxeológico

3.1. Caracterización

La caracterización permite identificar el estado y las condiciones institucionales para alcanzar las metas propuestas y definir un plan de acción. Para lograrlo se requiere establecer una coherencia entre las metas, el quehacer pedagógico y su proyección social, para lo cual la caracterización se propone en dos etapas:

- Caracterización Institucional.
- Caracterización de la población (estudiantes, docentes y familia).

3.1.1. Caracterización institucional

Iniciar un proceso de reorganización y gestión curricular obliga a preguntarse por el punto de partida o estado actual de la institución, para ello conviene hacerse preguntas como las siguientes:

- ¿Cuál es el énfasis del PEI?
- ¿En cuál modelo, enfoque o énfasis está sustentado el currículo de la institución?
- ¿Cuáles son los ejes articuladores del currículo institucional?
- ¿En qué perspectiva o enfoque se fundamenta el sistema de evaluación?
- ¿Cuáles son las principales necesidades educativas de la comunidad escolar?

- ¿Qué concepciones implícitas hay en el PEI sobre: educación, cultura, pedagogía y desarrollo humano?

Contestar estas preguntas le dará a la institución una perspectiva actual de la pertinencia de la educación en el siglo XXI, a su vez es la excusa perfecta para generar espacios de reflexión institucional que fundamenten el rol del colegio, su posición ante la realidad circundante, y así mismo la consecución de un nuevo paradigma educacional.

Igualmente, la caracterización, resulta un momento importante para hacer un análisis del horizonte institucional y analizar la coherencia existente entre la misión, la visión, el papel de la institución y las prácticas pedagógicas existentes. Se sugieren aquí las siguientes preguntas orientadoras.

Identificación de los elementos de la misión

Misión del colegio

- ¿Qué es el colegio?
- ¿De qué carácter es?
- ¿En dónde realiza su labor?
- ¿Para quiénes lo hacemos?
- ¿Con qué comunidad?
- ¿Qué cree que deba hacer el colegio?
- ¿Para qué debe hacer, lo que hace el colegio?
- ¿Quiénes actúan en el colegio? (actores y roles)
- ¿A través de qué? (estrategia fundamental)
- ¿Qué relación tiene con el proyecto de nación o con el sistema educativo colombiano?
- ¿Qué mecanismos permiten evidenciar periódicamente el desarrollo de la misión?

Identificación de los elementos de la visión

Visión del colegio

- ¿Qué pasaría en el futuro, con el colegio, si hiciéramos lo que deberíamos estar haciendo?

- Como colegio, ¿en qué deberíamos convertirnos?, ¿cuándo?
- ¿Qué aspectos debe priorizar el colegio en la formación de sus estudiantes?
- ¿Dimensiones del ser humano, capacidades básicas, procesos, desempeños o competencias institucionales?, ¿por qué?
- ¿Cuáles serían las metas intermedias a alcanzar en esas capacidades, al terminar cada uno de los ciclos?
- ¿Cuáles son los fundamentos pedagógicos pertinentes para el desarrollo de la comunidad educativa?, ¿por qué?
- ¿Qué relación tiene con el proyecto de nación o con el sistema educativo colombiano?
- ¿Qué mecanismos permiten evidenciar periódicamente el desarrollo de la visión?

Revisar la Misión y la Visión institucional además de ser un ejercicio enriquecedor al interior del colegio, pues expone las diferentes visiones, nociones y perspectivas sobre la educación que tienen los diversos actores de este proceso, logra darle una mayor significación pedagógica y educativa al papel del colegio como institución formadora; de esta manera, la misión y la visión se convierten ahora en los derroteros por seguir del ideario institucional y de la noción de educación de siglo XXI que se tenga. Por estos motivos, pensar el colegio por sus mismos actores es un proceso praxeológico de autorreflexión y reconocimiento de saberes.

Identificación de los elementos del énfasis

Énfasis del colegio

El énfasis debe responder a las prioridades que el colegio ha establecido en concordancia con la visión y la misión desde las necesidades e intereses de la comunidad educativa. Se sugiere responder las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el área líder en la institución que permite articular de manera transversal el PEI?
- ¿Qué intensidad horaria o espacios académicos debe tener el área líder?

- ¿Con qué recursos cuenta la institución para desarrollar el énfasis?
- ¿De qué manera aporta y enriquece cada ciclo el énfasis definido en la institución?
- ¿Cómo se articula el trabajo de las diferentes áreas al desarrollo del énfasis, en cada uno de los ciclos (metodológica y operativamente)?
- ¿Qué mecanismos permiten evidenciar el desarrollo del énfasis en cada ciclo?
- ¿Cuáles son las posturas críticas, reflexivas y determinantes que asume el ciclo?

Es claro que no todas las instituciones establecen un énfasis claro e inteligible para la comunidad, puesto que este, más que todo, se convierte en una interpretación subjetiva del PEI, la misión y la visión institucional. En conformidad con lo anterior, resulta que en términos pedagógicos lo que una determinada institución plantea como una posible coordenada para seguir se convierte en un paradigma completamente disímil al expresado en la literatura fundacional de la institución. Si bien, aunque esta es una realidad peligrosa en la que caen la mayoría de colegios, es necesario, como una medida de precaución, presuponer esos énfasis educativos a pensamientos personales y no institucionales.

Ante situaciones como las enunciadas anteriormente, se observa la manera en la que se repiten paradigmas infundados para asignaturas “esenciales”, “difíciles” y de “segunda mano” que proliferan en las instituciones. Todo colegio fundamenta una posición particular e institucional hacia la educación del siglo XXI, lo que da por resultado que en su currículo se les otorgue prioridad a algunos campos del conocimiento más que a otros; por tanto, definir claramente el énfasis se convierte en la primera tarea pedagógica importante que desarrolla la institución innovadora.

Estamos ante un ejercicio de praxeología institucional, pues solamente lograr que una institución se piense así misma, se estructure, se analice en sí misma y no desde entes externos, permitirá que se separe del determinismo avasallante de la educación. De este modo,

fundamentar un verdadero libre albedrío y libertad de enseñanza auto regulada será la principal ganancia de los actores que en el proceso analizan sus prácticas en torno a la visión, misión y principios de la institución, y los que, a su vez, logran establecer las verdaderas ontologías desde la práctica. Lo anterior implica que en este ejercicio se configure una narración ontológica de búsqueda del sí mismo de una institución; en otras palabras, se pretende hacer praxeología desde el inicio, puesto que solo pensarse a sí mismo en contexto con la educación se configura como una práctica de innovación social educativa.

3.1.2. Caracterización de la población

En esta etapa se contemplan todos los actores de la comunidad educativa, aunque los estudiantes son el centro del proceso, es importante también proponer las características de los maestros y de las familias, por lo que se proponen algunos instrumentos que buscan apoyar el ejercicio de caracterización.

1. Caracterización de los y las estudiantes

Para realizar la caracterización de los estudiantes, es importante tener referentes que orienten la identificación de las características de los niños, niñas y jóvenes de cada ciclo, desde concepciones de desarrollo que permitan reconocer al sujeto histórico que se propone formar la institución.

2. Caracterización de los docentes y de las prácticas pedagógicas

Una vez analizadas las características y particularidades de los y las estudiantes de cada uno de los ciclos, conviene preguntarse por las características que deben tener los docentes para responder a las demandas y necesidades de aprendizaje y formación del estudiantado.

Sugerimos aquí las siguientes preguntas orientadoras:

- De acuerdo a las características de los estudiantes, ¿cuál es el perfil de los y las estudiantes en cada ciclo? (¿qué esperamos de ellos y ellas al finalizar cada uno de los ciclos?)

- De acuerdo con el anterior análisis, ¿cuáles serían las características personales y profesionales de los maestros y maestras en cada uno de los ciclos?
- ¿Qué caracterizaría las prácticas pedagógicas (modos de hacer) en cada ciclo, siendo coherentes con la formación de subjetividades de niños, niñas y jóvenes?

Vemos como con la caracterización institucional de estudiantes, profesores y prácticas pedagógicas, que la institución innovadora logra articular en forma coherente la realidad educativa, con las necesidades poblacionales y con las prácticas pedagógicas vigentes; lo que necesariamente la convierte en una institución de avanzada ante los retos de la sociedad del conocimiento.

Este ejercicio de caracterización permite a la institución reconocerse en el universo educativo, y facilita su inmersión en la sociedad de la información y del conocimiento, por ende la establece como una institución de calidad. Asimismo, la calidad educativa va de la mano de la innovación pedagógica de todo nivel.

3.2. Fundamentación epistemológica

En la fase de caracterización se convierte en parte esencial la concepción y conceptualización que posea la institución sobre desarrollo y aprendizaje humano, y es esencial este conocimiento por parte de todos los actores educativos inmerso dentro y fuera de la institución.

Condiciones de aprendizaje

El problema de la constitución de subjetividades en la pedagogía praxeológica

Hablar de sujetos y subjetividades en la escuela desde el punto de vista del desarrollo, conlleva plantearse no solo preguntas novedosas y diferentes, sino desplazamientos y mutaciones de los lugares de enunciación tradicionales. En el caso de las preguntas, habría algunas que no se podrían soslayar: ¿cómo son los procesos de constitución de las subjetividades en la infancia?, ¿cómo se forman sujetos en la escuela?, ¿existen fases en el sentido que acabamos de explicar en los procesos de subjetivación de los niños?, ¿se puede hablar de subjetividades

infantiles?; y quizás, la pregunta esencial: ¿qué procesos de subjetivación se produce en cada ciclo?

En cuanto a los desplazamientos y mutaciones de los lugares de enunciación tradicionales, esto es, de los fundamentos filosóficos y epistemológicos que generalmente sustentan las teorías y concepciones del sujeto y la subjetividad (Foucault, Kant, Morín), las cuales subrayan las relaciones de poder, la naturaleza panóptica de la escuela, los dispositivos de control, la necesidad del razonamiento lógico-deductivo y los diversos niveles de complejidad tanto de la realidad como del pensamiento; es posible proponer una filosofía no sólo más optimista –se cree que la crítica ya está claramente asimilada y la escuela lo suficientemente sobre diagnosticada– sino una epistemología que retome las potencias creativas y las diversas trayectorias evolutivas que el ser humano puede desplegar a lo largo de existencia.

Se empezará por este último asunto antes de profundizar el problema de las preguntas. Para empezar, cabe decir que nadie discute ni pone en duda la condición de sujeción, control, disciplinamiento y coerción del deseo, la sensibilidad y el propio conocimiento que los sujetos en formación padecen en la escuela; no puede negarse el afán por el disciplinamiento, la donación del cuerpo y de las emociones, la universalización y estandarización de procesos educativos y académicos que permiten que la escuela se configure en un escenario no grato para muchos niños, niñas y jóvenes.

La investigación y la literatura sobre esta problemática son tan numerosas al punto que, en algunos ámbitos académicos, se ha convertido en un lugar común, se sabe que, desde este punto de vista, esta problemática ha sido sobre diagnosticada. Por tanto, al dar un ajuste epistemológico a la reflexión sobre la escuela como ente coercitivo, es necesario mirar la contraparte de la escuela como panóptico y espacio de lo instituido. De acuerdo con lo anterior, buscar una filosofía que tienda por la variabilidad y las diversas posibilidades de desarrollo, por la dinámica real del ser, por la apuesta por la indeterminación y la incertidumbre, por la diferencia y la multiplicidad de horizontes de vida resulta necesario. Por todos los elementos anteriormente nombrados, una escuela que sea la vida misma, tiene que apoyarse en

una filosofía vitalista, optimista, creadora; que rescate la pasión y el impulso por seguir viviendo.

Para el vitalismo de Bergson conocer la realidad requiere de una experiencia vital y no tanto de procesos de razonamiento. El desarrollo en Bergson (1985), es entendido, como el título que su principal obra propone, una *evolución creadora* que excluye de entrada la idea de una etapa final. Esta idea de evolución, que no tiene nada que ver con la perspectiva darwiniana, se asume como un devenir, una duración, que según Bergson solo puede ser captada por la intuición del propio sujeto. De esta forma, un mismo momento no puede presentarse dos veces, jamás podrá hablarse por los hechos de conciencia, de condiciones idénticas nos dice Bergson (1985), mostrándonos cómo la subjetividad, inmersa en el flujo permanente del devenir, es libre porque sus actos siempre son singulares, originales y novedosos¹. Esto nos indica que la transición de una fase a otra (y si se quiere, de un ciclo a otro) también es un proceso subjetivo, que implica tener en cuenta la forma como un individuo se representa a sí mismo con sus involuciones, sus discontinuidades y su diversidad de desempeños².

Esta concepción del tiempo –fundamental en educación por ciclos– encaja con el vitalismo de Nietzsche. En efecto, en muchos de los aforismos del filósofo alemán se pueden hallar pistas y lineamientos para entender cómo se constituyen las trayectorias subjetivas y, sobre todo, cómo se pueden formar sujetos para la vida. “No quiero quedar excluido de ninguna área de mi experiencia interior” nos dice en *Humano demasiado Humano* (1978) ¿No es acaso la misma experiencia vital de Bergson?, ¿no significa que la experiencia es la actividad más

1 Resulta muy interesante observar que estos planteamientos filosóficos de Bergson sobre el desarrollo como devenir y acontecimiento, no solo son retomado por filósofos tan citados como Deleuze, Derrida o Michael Hardt, sino que, dichas tesis han sido encontradas.

2 Así como existe un gran conjunto de datos que pretenden demostrar que el desarrollo es invariante y complejo; asimismo tiene mucha fuerza su contraparte en la que el desarrollo es discontinuo, presenta involuciones y desfases y su característica principal es que se manifiesta en forma de U, es decir, qué desempeños que tuvieron un punto alto en un contexto y un momento determinado, en otro momento ulterior, puede bajar significativamente y presentar desempeños iguales o peores a los de fases anteriores. Para este problema puede verse; Puche, 2008; vasco y Henao, 2008.

singular y única que tenemos los seres humanos y, en consecuencia, la valoración que hagamos de ella solo puede provenir de nosotros mismos y, después, sí del otro? Si no se respeta la experiencia interior que vivencia el otro (el estudiante, el hijo, la pareja) es imposible llegar a entenderlo en lo que ha llegado a ser.

El saber de la experiencia es, como dice Jorge Larrosa, “el que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es” (Larrosa, 2007, p. 37). No es casual que sea la experiencia interior la que decida sobre los diversos recodos que toma nuestra existencia y se construya sobre los significados que le asignamos. Pero es quizás, en la obra *Ecce homo*, quizás la más autobiográfica de Nietzsche, en la que se nos explican las tribulaciones para llegar a ser lo que se es, es decir, en cómo llegamos a devenir en nosotros mismos:

El llegar a ser lo que se es presupone el no barruntar ni de lejos *lo que* se es. Desde este punto de vista tienen su sentido y valor propios incluso los desaciertos de la vida, los momentáneos caminos secundarios y errados, los retrasos, las modestias, la seriedad dilapidada en tareas situadas más allá de *la* tarea (Nietzsche, 1885, p. 51).

Según con lo anterior, Nietzsche no puede ser más claro: la formación de subjetividades está plagada de obstáculos, errores, desviaciones, involuciones y retrocesos. Pedir lo contrario es *contra natura*, es desconocer la naturaleza multidimensional y multidireccional del ciclo vital de los seres humanos³, es, en fin, imponer una línea de desarrollo que tarde o temprano va a desviarse y a colapsarse porque, al fin y al cabo, los seres humanos queremos siempre la libertad, incluso a pesar de nosotros mismos.

3 Los presupuestos fundamentales de la teoría del desarrollo del Ciclo Vital, que considera que el desarrollo va desde el nacimiento hasta la muerte, es decir, que se extiende a lo largo de toda la vida, son: “el desarrollo es multidireccional, multidimensional, incluye pérdidas y ganancias, es plástico, está determinado históricamente y debe ser estudiado interdisciplinariamente” (Serra D. et al, 1998; en Bermejo, 1998).

Pasemos ahora a las preguntas. Si el desarrollo humano no se despliega en trayectorias fijas –y, en consecuencia, no existe un proyecto de vida, sino por el contrario, múltiples trayectorias vitales–, la posibilidad de que exista una alta variabilidad se amplía en función no solo de factores como el aprendizaje escolar, sino de agencias tales como la exposición a los medios, la interacción con pares y las dinámicas emocionales personales. Esta variabilidad se constituye, entonces, en uno de los grandes interrogantes y –al mismo tiempo, problema– para una enseñanza por ciclos, en tanto exige por parte del docente no solo el seguimiento de los desempeños de sus estudiantes –con sus desfases, involuciones y discontinuidades–, sino también, una aguda representación empática de sus procesos de subjetivación. Pero, ¿cómo son los procesos de subjetivación en la infancia y la adolescencia?; ¿se puede hablar de subjetividades infantiles en la escuela?; ¿cómo serían las fases de estos procesos de subjetivación?

Lo primero que hay que decir, es que la subjetividad se constituye y se forma, básicamente, como intersubjetividad, esto es, que nuestra singularidad, nuestro sí mismo, es ante todo, un acontecimiento relacional, un hecho vinculante que nos posibilita interactuar de diversas maneras en tanto que tiene múltiples posiciones y voces frente al otro y frente a nosotros mismos⁴. Desde el nacimiento construimos y nos representamos el mundo y la vida en función de los enmarcamientos y el tipo de relaciones que el otro nos propone, y que nosotros asimilamos y adecuamos paulatinamente a nuestros deseos, necesidades e intenciones. Las formas de atribución de sentido y significado que hacemos de la realidad exterior y de nuestra vida interior, son resultado de ese proceso de ser constituidos, pero a la vez constituyentes, de esas relaciones sociales. No podemos reducir las subjetividades en formación a procesos unilaterales. No existe, ni es posible, una determinación unívoca de lo social a lo individual, ni tampoco lo contrario. Por tanto, lo que determina la metamorfosis

4 Esta concepción de la subjetividad, básicamente desde la perspectiva de su proceso de formación, es decir, como construida en las relaciones interpersonales a partir de las tensiones y conflictos con el otro y con el propio inconsciente, es compartida por la mayoría de teorías sociales (Torres, 2006; Zemmelman, 2006) psicológicas (Wallon, 1983).

o anamorfosis⁵ de una fase a otra de la subjetividad, no es tanto la adquisición de una habilidad o competencia, ni la complejización de sus estructuras cognitivas, sino cierto tipo de relaciones que el sujeto realiza con el medio que en ese momento resultan dominantes, y que confieren al comportamiento del niño o la niña unas formas de representación y de acción particulares⁶.

Esta forma de entender las subjetividades en formación es coherente con la idea de variabilidad, cuyo presupuesto fundamental parte de la noción de que el conocimiento puede ser representado en diferentes formatos, y, en consecuencia, depende del tipo de contextos (y de relaciones sociales e interpersonales) en que se desenvuelven los individuos; a la vez que posibilita entender que las transiciones —es decir, las metamorfosis y anamorfosis— de la subjetividad se realizan en períodos restringidos, cuyas fases son recurrentes y no necesariamente dependen de la edad o de la competencia adquirida para resolver un problema en un momento determinado. Es por esto que se puede hablar de trayectorias subjetivas simultáneas en la infancia, es decir, que los niños y las niñas pueden asumir diversas formas de sentir (se), pensar (se) y relacionar (se) simultáneamente, sin contradicciones lógicas ni incoherencias afectivas o sociales. Dicho de otra forma, la subjetividad en formación puede desplegarse de tantas maneras posibles como el niño o la niña, en su creatividad, en sus conflictos, y en el tipo de relaciones dominantes lo permitan. Por tanto, hablar de subjetividades infantiles implica hablar de trayectorias subjetivas múltiples y simultáneas, de experiencias singulares cuya variabilidad no son reductibles a la edad o a una estructura cognitiva, sino, por el contrario, a las reorganizaciones sucesivas que el niño o la niña hacen de esas experiencias; de evoluciones e involuciones que dependen desde donde se les mire, de contextos y

5 Hablamos de *metamorfosis* y *anamorfosis* para resaltar el hecho de que los cambios en la subjetividad no implican el paso de un nivel a otro más complejo, sino transformaciones que pueden ser confusas, irregulares o insólitas, según el punto de vista desde el que se miren.

6 Retomamos algunos criterios del desarrollo de la teoría evolutiva de Henri Wallon no solo por ser compatibles con nuestro planteamiento, sino por sus profundas implicaciones para una enseñanza por ciclos. (Véase Wallon, 1983).

relaciones sentidos y pensados desde el deseo y la fantasía, del juego y la creatividad.

3.2.1. Concepciones de desarrollo humano

A continuación, se exponen las concepciones de desarrollo y aprendizaje que deben fundamentar una reorganización de la educación desde la pedagogía praxeológica.

1. **El modelo mecanicista:** entendido como una sucesión de cambios y comportamientos producidos como resultado del aprendizaje por ensayo y error y, en general, por la experimentación y la maduración biológica.
2. **El modelo organicista:** asume al ser humano como un ser activo, autorregulado y auto-organizador, cuyas estructuras internas determinan el tipo de intercambios con el medio. A este modelo se adscriben autores como Piaget, Freud o Erikson.
3. **El modelo computacional:** apoyado en el hecho de que el computador es la mejor analogía del cerebro humano, se centra en los procesos de almacenamiento y procesamiento de información, aunque cada vez tiene más críticos por sus limitaciones para explicar el pensamiento social y los problemas contextuales.
4. **El modelo histórico-cultural:** se basa en las tesis de Vygotsky y considera el desarrollo como dependiente de cada cultura y tributario de los procesos de aprendizaje; su énfasis está en las relaciones sociales y los contextos comunicacionales.
5. **El modelo contextualista:** se deriva del modelo anterior, pero se centra en el carácter multidireccional, plástico y multicausal del cambio. Sus principales exponentes son Klaus Riegel, James Wertsch y Bárbara Rogoff. La teoría del ciclo vital retoma muchos principios de este modelo.

3.2.2. Cambio y desarrollo

Mientras el desarrollo se ocupa de una evolución en un amplio período, encargándose de transformaciones permanentes que se pueden observar en el nivel macro; el cambio se define en un nivel micro, y da

cuenta de modificaciones en los procesos de funcionamiento, y en ese sentido, se juega en un lapso muy breve.

3.2.3. Problemas del cambio

1. Transición

Una transición se define como el cambio de un modo estable a otro modo estable en un sistema en vías de desarrollo, durante un período restringido. La transición es un fenómeno del comportamiento que se captura por medio de un proceso de marcas o huellas digitales (Puche 2008). Son estas transiciones y cambios los que se deben tener en cuenta para considerar el paso de un ciclo a otro, cambios con fases recurrentes dadas por reorganizaciones sucesivas de la comprensión de un problema o una tarea propias del mundo escolar en el que la discrepancia y polaridad entre lo que se piensa o representa y lo que efectivamente se actúa es más ostensible que en otros contextos sociales.

2. Variabilidad

La concepción más tradicional, entiende la variabilidad como el fenómeno en el que niños y niñas de la misma edad usan diferentes patrones para resolver un problema, y/o cuando un mismo niño o niña muestra diferentes estrategias en el desarrollo de una situación de resolución de problema (SRP). Para otros autores, más próximos al cambio cognitivo, la variabilidad no indica la existencia de diferentes caminos del pensamiento o conocimiento como aspectos propios del sujeto, sino la existencia de un conocimiento representado en diferentes formatos (Puche, 2008).

De manera muy general, la variabilidad es la evidencia máxima de la actividad de un organismo que se construye bajo la influencia de múltiples fuentes de información. Frente al panorama de la variabilidad, el problema del desarrollo, hoy en día, parece abrirse hacia fenómenos y datos que muestran ese acceso al conocimiento como un proceso más difuso. Más que una secuencialidad y un orden, el acceso y el paso de un conocimiento a otro parece marcado por procesos cercanos a lo que se conoce como la variabilidad. Para algunos

autores la gran crisis alcanzada por las teorías contemporáneas de la psicología del desarrollo, se sitúa en las dificultades de poder dar cuenta del fenómeno de la variabilidad.

3.2.4. Características del desarrollo de los ciclos

Desde la perspectiva de desarrollo humano aquí planteada, resulta indispensable hacernos la pregunta acerca de quiénes y cómo son nuestros y nuestras estudiantes en cada uno de los ciclos. Sabemos que no hay un parámetro común que los unifique, pero sí es posible plantear algunas características propias del momento de desarrollo de una población particular, a partir de las discusiones que anteriormente hemos generado. Para aproximarnos a esa caracterización haremos un análisis de algunos factores y procesos del desarrollo en cada uno de los ciclos escolares e invitamos a analizar las características propias de la construcción de las subjetividades infantiles y juveniles, en cada uno de los ámbitos de desarrollo.

3.2.5. Ciclo observadores

Cualquier tipo de trabajo que se adelante para niños y niñas del primer ciclo, debe basarse en los aspectos relacionados con el desarrollo psicológico del niño para esta edad, por tanto las actividades deben organizarse dentro del eje que rige su desarrollo, dentro de estos, por ejemplo, la lúdica, se ubica como la actividad rectora de esta fase; ya que solo de esta forma puede garantizarse la motivación y la disposición del niño para trabajar.

En este primer momento se propone la verificación de las habilidades concretas del niño como: leer, escribir y desarrollar habilidades de pensamiento indispensables para los estudios escolares, al igual que la verificación del grado de desarrollo de las funciones psicológicas básicas como la percepción, la memoria, la atención, la actividad voluntaria y el desarrollo psicomotor como el eje que le permite reconocerse a sí mismo para poder interactuar en su entorno.

Correr, trepar, curiosar, jugar, saltar, caminar sobre las bardas, patear un balón, desbaratar los juguetes, reír y llorar, gritar, dibujar,

imitar, cantar, bailar son las actividades que desarrollan sin cansarse y son las herramientas que les permiten interactuar con su entorno, entenderlo y aceptarlo.

Están en el proceso de preguntar todos los por qué de todo, porque quieren conocer el mundo con ansia. Las artes, la oralidad, y la expresión corporal, serán las herramientas por excelencia tanto para aprender, como para enseñar y evaluar.

- ¿Cuáles manifestaciones y características se evidencian en los niños y niñas de ciclo inicial en su desarrollo cognoscitivo?
- ¿Cuáles manifestaciones y características se evidencian en los niños y niñas de ciclo inicial en su desarrollo socioafectivo?
- ¿Cuáles manifestaciones y características se evidencian en los niños y niñas de ciclo inicial en su desarrollo físico y creativo?
- ¿Cuáles manifestaciones y características se evidencian en los niños y niñas de ciclo inicial en su desarrollo convivencial?

3.2.6. Ciclo consejeros

Durante este ciclo, los niños comienzan a buscar la independencia y a manifestar inconformidad y confrontación con las reglas de los adultos y las reglas de los amigos. Ocurre, entonces, una transición entre los primeros años escolares, centrados en la socialización y el aprendizaje lúdico, a un proceso que, sin dejar de ser lúdico y dinámico, enfatiza aprendizajes más organizados en las distintas disciplinas.

Durante esta etapa los niños empiezan a confirmar que lo valioso de la escuela es la relación con sus compañeros, amigos y profesores, por lo que otorgan mucho valor a la amistad y al reconocimiento del otro. Comienzan a buscar la independencia y a manifestar inconformidad y confrontación con las reglas de los adultos y las reglas de los amigos. Buscan tener un espacio en un entorno social que, muchas veces se ha construido para los más grandes o los más pequeños. No quieren ser tratados como jóvenes o adultos o, por el contrario, como niños de primera infancia.

Orientados al *descubrimiento* de las relaciones entre los objetos y la interacción concreta con los objetos, la *experimentación*. Se inquietan por explicar el funcionamiento de los objetos, los fenómenos y los sucesos del mundo que los rodea, construir categorías y realizar inferencias de los fenómenos que les interesan.

Por su lado, las actividades académicas como la construcción de cuadros, representaciones simbólicas, esquemas, identificación de objetos, y su posterior caracterización, comparación y secuenciación empieza a constituirse como herramienta básica para el aprendizaje. En este proceso los niños requieren un ambiente en el que se valoren sus experiencias, sus saberes, sus diferencias y se afiance su singularidad, puesto que viven la vida en el presente.

- ¿Cuáles manifestaciones y características se evidencian en los niños y niñas de ciclo dos en su desarrollo cognoscitivo?
- ¿Cuáles manifestaciones y características se evidencian en los niños y niñas de ciclo dos en su desarrollo socioafectivo?
- ¿Cuáles manifestaciones y características se evidencian en los niños y niñas de ciclo dos en su desarrollo físico y creativo?
- ¿Cuáles manifestaciones y características se evidencian en los niños y niñas de ciclo dos en su desarrollo convivencial?

3.2.7. Ciclo figurantes

En esta etapa se operan grandes cambios físicos, emocionales e intelectuales en los que hay una fuerte inquietud por el ser humano sexuado en permanente relación, fecundación y crecimiento. Este es un ciclo de transición de la niñez a la pre-adolescencia en el que el proyecto de vida de quinto es el paso a la secundaria, el de sexto el reconocimiento en ella y el de séptimo la adaptación al ambiente.

De esta manera, las prácticas pedagógicas deben fortalecer la capacidad de los estudiantes para complejizar sus vivencias orientadas por la indagación y la experimentación; estimulando así, su nivel de creatividad, su capacidad para tomar decisiones y el acceso al conocimiento tecnológico. Por tanto, se requiere de un acompañamiento que fortalezca la autonomía y la autorregulación.

Se fortalecen las operaciones concretas, las cuales no solo se refieren a objetos reales, sino que inician un camino hacia la fantasía y la construcción de mundos posibles⁷.

- ¿Cuáles manifestaciones y características se evidencian en los niños y niñas de ciclo tres en su desarrollo cognoscitivo?
- ¿Cuáles manifestaciones y características se evidencian en los niños y niñas de ciclo tres en su desarrollo socioafectivo?
- ¿Cuáles manifestaciones y características se evidencian en los niños y niñas de ciclo tres en su desarrollo físico y creativo?
- ¿Cuáles manifestaciones y características se evidencian en los niños y niñas de ciclo tres en su desarrollo convivencial?

3.2.8. Ciclo creativos

Hacen parte de este ciclo los adolescentes, este grupo se caracteriza por los fuertes y drásticos cambios físicos y emocionales, como también por el desarrollo del pensamiento abstracto. En esta etapa se logran mayores niveles de comprensión y razonamiento. Asimismo, sus intereses empiezan a afectar sus relaciones con los patrones de conducta familiar. Las diferencias de patrones y valores los hacen reaccionar con rebeldía, mofa o displicencia; pueden ser muy críticos o aislarse. Dentro de sus preocupaciones toma un importante lugar el acné y la sexualidad. Cabe tener en cuenta que a esta edad, tienden a manifestar en coro lo que no pueden expresar solos, de igual manera se afianza su interés por el sexo opuesto, por lo que sus confidencias, los escenarios de juego, de fiesta y de lealtad son los de sus amigos de edad.

Esta es la etapa de grandes ideales y proyectos, por lo que se empiezan a desplazar los intereses familiares por los del grupo de compañeros, puesto que este espacio es en el que encuentra seguridad, reconocimiento y empatía. Al mantener lazos que tienden a hacer compacta la identidad, una de las preocupaciones que más atañen a los adolescentes es el fortalecimiento de la auto-definición, así como

⁷ Apuntes enriquecidos desde las orientaciones de las cartillas: “*Evaluando Ciclo a Ciclo Lineamientos generales*” de la Secretaría de Educación Distrital, Alcaldía Mayor de Bogotá, septiembre de 2009.

de la interpretación, análisis, sistematización y proposición de diversas soluciones a los problemas.

Los aprendizajes y la enseñanza se deben orientar a la construcción del proyecto de vida, lo que implica iniciar la exploración de habilidades y competencias que oriente su vocación o desarrollo profesional y laboral. Fortalecer espacios de diálogo, confrontación y discusión de ideas e hipótesis resulta primordial; ya que pueden ser más activos en la participación democrática y pueden, también, optar por campos de pensamiento de acuerdo con sus intereses⁸.

- ¿Cuáles manifestaciones y características se evidencian en los y las jóvenes de ciclo cuatro en su desarrollo cognoscitivo?
- ¿Cuáles manifestaciones y características se evidencian en los y las jóvenes de ciclo cuatro en su desarrollo socio afectivo?
- ¿Cuáles manifestaciones y características se evidencian en los y las jóvenes de ciclo cuatro en su desarrollo físico y creativo?
- ¿Cuáles manifestaciones y características se evidencian en los y las jóvenes de ciclo cuatro en su desarrollo convivencial?

3.2.9. Ciclo investigadores

Dan fuertes cambios intelectuales y psicoafectivos dada la expectativa del futuro. Hay mayor desarrollo de la capacidad reflexiva acompañada por la incertidumbre que origina el terminar sus estudios, dejar su grupo de amigos y comenzar a vivir en el mundo de los adultos y del trabajo.

Este ciclo debe permitir la profundización en áreas del conocimiento que orienten el avance de proyectos de investigación, y a su vez, el progreso en un énfasis que los habilite para la continuidad de sus estudios en el nivel superior. Precisamente por estos motivos, el afianzamiento de una cultura para el trabajo y proyectos productivos que los encaminen a la autogeneración de ingresos resulta de suma importancia.

8 Apuntes enriquecidos desde las orientaciones de las cartillas: “*Evaluando Ciclo a Ciclo Lineamientos generales*” de la Secretaría de Educación Distrital, Alcaldía Mayor de Bogotá, septiembre de 2009.

Es fundamental implementar especializaciones y profundizaciones en diferentes campos del conocimiento, ofreciendo múltiples alternativas para que opten por la especialización de su preferencia. Asimismo, en este ciclo, el acompañamiento en la concientización de las expectativas de vida y las implicaciones de hacerlas realidad es esencial, puesto que de estas elecciones depende el futuro de la nación⁹.

- ¿Cuáles manifestaciones y características se evidencian en los y las jóvenes de ciclo cinco en su desarrollo cognoscitivo?
- ¿Cuáles manifestaciones y características se evidencian en los y las jóvenes de ciclo cinco en su desarrollo socioafectivo?
- ¿Cuáles manifestaciones y características se evidencian en los y las jóvenes de ciclo cinco en su desarrollo físico y creativo?
- ¿Cuáles manifestaciones y características se evidencian en los y las jóvenes de ciclo cinco en su desarrollo convivencial?

9 Apuntes enriquecidos desde las orientaciones de las cartillas: “*Evaluando Ciclo a Ciclo Lineamientos generales*” de la Secretaría de Educación Distrital, Alcaldía Mayor de Bogotá, septiembre de 2009.

4. La organización y la planificación como estrategia emancipadora del proceso de reorganización curricular

4.1. Análisis de la estructura curricular

Esta etapa requiere de un trabajo por áreas en el que se especifiquen los propósitos, competencias, procesos, habilidades, herramientas, etc., que potencia el área; lo mismo que los contenidos temáticos que se trabajan en cada ciclo. Para este ejercicio es necesario hacer un análisis del trabajo del área a la luz de los referentes conceptuales básicos.

De esta manera, estos componentes se complementan con la mirada del área a cada ciclo, en los que la demanda es establecer una sinergia con las características de las prácticas pedagógicas definidas en cada ciclo en la caracterización. En este sentido, se propone establecer las metas que en cada ciclo permitirán alcanzar de manera gradual los propósitos planteados por el área.

4.2. Análisis transversal de la estructura curricular por ciclos

Una vez realizado el trabajo por áreas, el consejo académico debe hacer un análisis transversal de los productos de cada área que permita visualizar los propósitos de cada ciclo, estableciendo, en primera instancia, un marco general para articular y unificar los procesos básicos por ciclo.

4.3. Estructuración del plan de trabajo de cada ciclo

Desde la elaboración del consejo académico, el equipo de ciclo debe analizar la pertinencia y viabilidad de la construcción resultante. Para hacerlo de ese modo, se requiere definir las formas de trabajo mediante una mirada interdisciplinar que permita responder a las necesidades de niños, niñas y jóvenes, a través de la formulación del plan de ciclo.

En este trabajo, los modos de hacer en el aula, requieren de la definición de estrategias que respondan a las características de los y las estudiantes en cada ciclo y que permitan de manera coherente y modulada, desarrollar las habilidades propias de cada uno. A su vez, debe revisarse la interacción de los elementos curriculares como son la base común de aprendizajes esenciales y las herramientas para la vida que potencian los aprendizajes y elevan la calidad de la educación.

4.3.1. Estructura curricular

Cuando se define un currículo en una institución es prioritario crear las condiciones para una enseñanza que tenga en cuenta las peculiaridades de los y las estudiantes y sus expectativas, de ahí que se haya indicado, en las fases anteriores, las características de los estudiantes por edades, lo que atiende a los procesos de desarrollo en cada uno de los ciclos sin perder de vista las diferencias de capacidades y estilos que convienen al aprendizaje.

Se entiende, entonces, el currículo como un proyecto interdisciplinario en ejecución que se unifica en la acción del aula, gracias al conjunto de experiencias de aprendizaje en la que los actores (estudiantes, maestros) son parte constituyente para desarrollar procesos de formación en una dinámica interactiva y con tiempos particulares. En este orden de ideas, el currículo debe dar cuenta del contexto histórico, ser abierto, flexible, ordenado, orientador y en evaluación permanente para poder garantizar adaptaciones necesarias en función de las exigencias y demandas de las nuevas sociedades. En consecuencia, esto significa, que se trata de una elaboración colectiva

que desarrolla en profundidad una praxis pedagógica sobre la actuación, revisando el saber hacer profesional para tender hacia la enseñanza por ciclos.

En el marco de un currículo integrado, global e interdisciplinario, se hace necesario reformular las didácticas específicas en términos de procesos pedagógicos que posibiliten articular los problemas y tópicos propuestos, bien sea por los propios estudiantes, o bien por las necesidades culturales e institucionales que se planteen en los encuentros inter estamentales con los principios y conceptos básicos de las disciplinas. Pensar en un currículo para formar un hombre o una mujer multidimensional, que integra perspectivas para entender el mundo y sus problemas. Un currículo de cultura integradora.

Según Torres (1994) un currículo integrado se justifica con la conjunción de tres aspectos o argumentos: a) con argumentos epistemológicos y metodológicos; b) con argumentos psicológicos y c) con argumentos sociológicos. Nosotros agregaríamos un cuarto argumento que justifica un currículo integrado: d) con argumentos didácticos -evaluativos pedagógicos.

Recordemos que un currículo puede organizarse no solo centrado en asignaturas o materias, como es lo tradicional, sino que puede planificarse también, alrededor de temas de interés general, problemas interdisciplinarios, tópicos, reglas morales, instituciones sociales, períodos históricos, espacios geográficos, colectivos humanos (razas, clases sociales, etc.), ideas, etc.

4.3.2. Por una pedagogía de la comprensión

Un concepto nuclear sobre pedagogía praxeológica es el de comprensión. Entre los principales objetivos de cualquier currículo, la palabra comprender aparece no solo de manera reiterativa sino como algo ya dado y sobreentendido; sin embargo, ¿qué significa comprender?

Mientras algunos confunden comprensión y explicación y otros adoptan el término para establecer la diferencia de ciertas delimitaciones epistemológicas y metodológicas; el hecho es que comprender un tema no solo tiene que ver con operaciones intelectuales (clasificar, ordenar, comparar etc.) sino que también implica una atribución de

sentido y significado, es decir, una asimilación vital, empática y volitiva de lo comprendido.

La comprensión de algún asunto (información, objeto, evento) solo es posible cuando en nuestras mentes tenemos una imagen mental (no visual) mínima que nos permite asignarle un marco de referencia –cualquiera que sea: afectivo, intelectual, cultural etc.– a ese algo que intentamos asimilar a nuestros esquemas interpretativos. Esta representación mental se refiere a la forma como, con base en las prácticas sociales e interpretativas de nuestro grupo social, disponemos y organizamos las estructuras de las cosas o si se quiere, de cómo hacemos cosas con las palabras. En este sentido, la comprensión implica establecer relaciones y confrontaciones entre diversas formas de representación –básicamente entre la representación que posee el estudiante con la representación escolar que intenta transmitir el profesor–.

Ahora bien, la siguiente pregunta ¿cómo comprender algo? o, si se quiere, ¿cómo se sabe que se ha comprendido algo? Siguiendo a Perkins (1995), se asume que para establecer si un estudiante comprendió un problema o una información debe efectuar unas actividades de comprensión tales como ejemplificar, aplicar, justificar, comparar, contextualizar, generalizar, etc. Esta perspectiva permite esclarecer la meta de la pedagogía de la comprensión: capacitar a los alumnos para que realicen una variedad de actividades de comprensión vinculadas con el contenido que están aprendiendo. Estas actividades de comprensión permiten generar imágenes y representaciones que a su vez potencian nuevas y mayores actividades. De esta forma, la relación entre actividades y representaciones es bilateral, puesto que ambas se enriquecen recíprocamente; en consecuencia, una pedagogía de la comprensión puede desarrollarse bien sea desde la confrontación y/o la instrucción directa de representaciones e imágenes mentales, o bien desde la realización de actividades de comprensión.

Ahora bien, si como se ha dicho, el conocimiento se construye con diferentes formatos y de manera recurrente, se hace necesario proponer algunas estrategias o procedimientos para acceder a la comprensión. En este sentido, se cree que es muy esclarecedor lo que Gardner (1993) denomina los cinco puntos de acceso para la

comprensión, los cuales permiten, a juicio propio, entender las diferentes formas en que las subjetividades de los estudiantes pueden acceder a la comprensión de los problemas escolares.

4.3.3. Cinco puntos de acceso a la comprensión

1. **Punto de acceso narrativo:** se presenta un relato o una narración acerca del concepto del que se trata. Por ejemplo, en *historia* se pueden ver algunos relatos sobre episodios de la Independencia, o en democracia se puede recrear mediante una narración el proceso de génesis de la Constitución del 91.
2. **Punto de acceso lógico-cuantitativo:** enfoca el concepto recurriendo a consideraciones numéricas o a procesos deductivos. Por ejemplo, se pueden comparar modelos económicos, analizar en términos cuantitativos accidentes geográficos o fenómenos poblacionales y sociales.
3. **Punto de acceso fundacional:** examina las facetas filosóficas y terminológicas del concepto. Busca establecer las diversas connotaciones que un concepto pueda tener (independencia, célula, número, sexualidad, evolución, clima etc.).
4. **Punto de enfoque estético:** la mirada se dirige hacia los rasgos sensoriales, armónicos y si se quiere vivenciales que los conceptos y las narraciones sociales puedan tener para los estudiantes. El estudio del Estado y la nación a partir del folclore, las prácticas artísticas, los mitos y las leyendas permiten un acercamiento al país con una profundidad que posiblemente desde un discurso frío y cuadriculado no se lograría.
5. **Punto de acceso experimental:** la manipulación de datos y materiales, el control y la medición de hechos y variables es indudablemente un proceso que genera cambios conceptuales y representacionales que favorecen la comprensión. Además, genera en el estudiante un pensamiento riguroso y una excelente capacidad propositiva y transformativa.

Los anteriores cinco puntos de acceso a la comprensión muestran, ante todo, que dada la complejidad de los conceptos científicos, no podemos restringirnos a un único formato de conocimiento o a un

único modo de representación. Como diría Gardner: “un maestro o un profesor hábil es una persona que puede abrir una diversidad de ventanas diferentes al mismo concepto” (Gardner, 1985, p. 72).

4.3.4. Subjetividad y didáctica

Educar para la formación de subjetividades significa educar para el asombro, la crítica y la atribución de sentido; para el asombro ante lo sublime y lo trágico de los diversos escenarios sociales en los que nos movemos cotidianamente como sujetos de una sociedad. Para el asombro de lo que nos depara los descubrimientos y las invenciones científicas y tecnológicas; perder la capacidad de asombro es morir un poco, es naturalizar la miseria humana y despojar de belleza y luz las cosas buenas y naturales. Para la crítica que garantiza la oposición y resistencia frente a los discursos y prácticas dominantes de opresión y cinismo de dirigentes corruptos o instituciones obsoletas.

De esta manera, el pensamiento crítico de la sociedad crea las condiciones para generar movimientos emancipatorios mediante la reflexión y comprensión de los hechos sociales y el desarrollo de una imaginativa capacidad propositiva. Por tanto, la mayor expresión del pensamiento crítico es el pensamiento creativo. Una crítica no creativa constituye, entonces, un pensamiento sin ideas. Finalmente, para la atribución de sentido y significado de los acontecimientos y experiencias que se tienen en la escuela con los otros y con los saberes que allí se imparten es necesaria la curiosidad y el estímulo del mundo interior de los sujetos.

Desde múltiples formatos de cognición –y no sólo desde los lógico-conceptuales–, el significado subjetivo se encuentra inmerso en un devenir temporal y plurisignificante; los símbolos y los sentidos cambian día a día, los referentes siempre tienen otra cara, otro inusitado reverso de la moneda, así como sesgos y nuevas acepciones, de este modo las narrativas sociales vuelven a empezar justo cuando parecen haber concluido; surgen, entonces, nuevas narrativas igualmente plausibles. La construcción de significados implica el desarrollo de la representación simbólica, es decir, de la realidad, la cual exige del sujeto la interiorización y aceptación de un sistema de creencias, valores e ideales que constituyen un horizonte cultural y simbólico que en

el fondo va a determinar la validez, legitimidad y sentido de la “realidad” por él representada. Es necesario, hoy más que nunca, abandonar de una vez por todas y para siempre, las prácticas canónicas de representación que insisten en producir subjetividades que adoptan como único criterio el de la estructura simbólica dominante; es fundamental reflexionar y valorar la validez y legitimidad del conocimiento, el de la estructura simbólica dominante, y de paso, permitir pensar y sentir de otra forma.

Estos tres propósitos de una educación para el pensamiento social; el asombro, la crítica y la construcción de significado, se deben constituir en las premisas fundamentales de una didáctica que respete la simultaneidad de las trayectorias subjetivas; todas las técnicas y procedimientos, desde la investigación en el aula mediante la pregunta socrática (mayéutica pedagógica), la confrontación de textos con las reflexiones colectivas realizadas en el aula, las salidas de campo y el trabajo sistemático en laboratorios, en fin, todas las estrategias que el maestro o la maestra dispone en su quehacer didáctico, deben conducir indefectiblemente al despliegue de la subjetividad de los-as estudiantes. Por tanto, las propuestas que a continuación se discuten, se presentan desde estas tres premisas fundamentales.

4.3.5. Estrategias y procedimientos de enseñanza

Los modelos didácticos han evolucionado a la par que en otras disciplinas, desde los enfoques puramente transmisionistas, sin importar cómo los aprendía el alumno (enseñar era igual a aprender) hasta llegar a centrarse exclusivamente en el proceso de aprendizaje, reduciendo la enseñanza a un problema psicológico en el que los contenidos de la materia se subordinan a los intereses del estudiante. La reconciliación o intentos de integración de ambas posturas podría entenderse como la tendencia que orienta el trabajo pedagógico actualmente.

Si se atiende a los presupuestos filosóficos anteriores, y a la vez se representan tanto las características del saber pedagógico como los elementos de una pedagogía para la comprensión, el problema de la pedagogía praxeológica adquiere nuevos matices y se generan nuevas respuestas. De este modo, si aceptamos que la construcción

del conocimiento es fundamentalmente producto de las relaciones comunitarias, en las que la negociación de significados públicos genera unas prácticas interpretativas determinadas y, en consecuencia, unas representaciones e imaginarios situados contextualmente, es natural y obvio que la enseñanza se inicie desde esas representaciones con las que el estudiante llega a la escuela. Solo trabajando desde estas representaciones previas es posible hablar de aprendizaje significativo y de actitud crítica frente a la sociedad.

El problema grande que aparece es el de si el profesor o la profesora deben trabajar con, para o en contra de esas representaciones, porque no se trata simplemente de poner en contradicción dichas representaciones o ideas previas con la estructura conceptual de la disciplina para que se produzca un eventual cambio conceptual. Muchas investigaciones recientes han demostrado que las características del conocimiento (narrativo, empático, axiológico, etc.) hacen que el desplazamiento de la pre teoría por el concepto no sea tan viable como lo ven los teóricos del cambio conceptual.

Siguiendo la anterior perspectiva, una metodología de trabajo que permite articular esta problemática cognitiva y pedagógica con la estructura conceptual de las disciplinas escolares, la constituye, sin lugar a dudas, la metodología de investigación praxeológica. Se trata de una propuesta que concreta las potencialidades de creatividad, crítica y resolución de problemas, incorporando los éxitos de los modelos activistas y el aprendizaje por descubrimiento.

Se cree que, en el marco de un currículo integrado, global e interdisciplinario, se hace necesario reformular las didácticas específicas en términos de procesos pedagógicos que posibiliten articular los problemas y tópicos propuestos bien sea por los propios estudiantes, o bien por las necesidades culturales e institucionales que se planteen en los encuentros inter estamentales con los principios y conceptos básicos de las disciplinas. En este contexto de integración, tanto interdisciplinaria como sociocultural la pedagogía praxeológica se revela como el medio más eficaz para materializar en la práctica pedagógica los planteamientos y discusiones teóricas que se han venido realizando en páginas anteriores. En efecto, la pedagogía praxeológica, presenta:

Puntos de conexión con las teorías y las prácticas pedagógicas que estimulan la investigación del entorno, el trabajo cooperativo, la enseñanza socrática, el conocimiento integrador, la interacción continua entre el profesorado y el alumnado, el uso de diversas fuentes y entornos de aprendizaje y creatividad. Pero esta metodología, lejos del espontaneísmo y las híbridas globalizaciones, da un nuevo paso en el uso de estrategia de enseñanza de la cultura escolar con la del entorno, y viceversa, poniendo de relieve la propia complejidad del conocimiento (Ventura, 2007, p. 1238).

Según lo dicho, al pertenecer al cuerpo de las llamadas pedagogía críticas en educación, la pedagogía praxeológica tiene ya una larga tradición y, en sentido estricto, no es, ni son (pedagogías críticas) una novedad educativa. Lo que sí puede ser considerado original es la forma y los procedimientos que se emplean para implementarlos y ejecutarlos (Juliao, 2014). La idea básica y punto de partida cognoscitivo de un proyecto parte de que el pensamiento tiene su origen en una situación problemática que los individuos en cooperación han de resolver mediante una serie de actos voluntarios. Lo que se pretende, entonces, es que el estudiante no advierta diferencia entre la vida exterior y la vida escolar (Freitas, 2000). Por eso, un requisito fundamental es que una pedagogía crítica, en especial y particular la pedagogía praxeológica, ha de estar próxima a la vida diaria, a la práctica cotidiana, al quehacer de sus ejecutantes. De esta forma, la pedagogía praxeológica, plasma en la práctica pedagógica las características básicas del currículo integrado, en el que a partir de una situación problemática se desarrollan procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos vinculados al mundo exterior a la escuela, esto es a la cotidianidad y las prácticas culturales concretas de los estudiantes, por tanto se ofrece una alternativa a la fragmentación de las materias (Juliao, 2014).

Así mismo, la pedagogía praxeológica resulta también congruente con la flexibilidad curricular en tanto no existe una única manera de realizar esta metodología. Sainz (1931, citado por Hernández, 1996) distingue cuatro posibilidades:

- a. **Globales:** se funden todas las materias (lenguaje, historia, biología, etc.), y se desarrollan proyectos complejos en torno a núcleos temáticos como el calentamiento de la tierra, las civilizaciones, la inteligencia artificial etc.
- b. **Por actividades:** para desarrollar actividades se implementan valores, procesos de socialización, experiencia social, cooperación. Asimismo, se puede utilizar este recurso desde juegos, representaciones hasta investigaciones de archivo, prácticas de laboratorio, simulación con programas de computación, etc.
- c. **Por problemas culturales y/o cotidianos:** temas como la pobreza, la violencia, el rock, el rap, la drogadicción, el aborto, las relaciones de pareja y muchos más son temas problema que pueden abordarse no solo como proyectos praxeológicos de investigación en el aula, sino como proyectos culturales que puedan ser mostrados públicamente. Cabe anotar que siempre debe estar presente la mirada interdisciplinaria.
- d. **Por tópicos:** se trabajan problemas coyunturales o estructurales de un grupo social, ya sean de actualidad o un momento histórico determinado.

Evidentemente se pueden proponer muchas más posibilidades para desarrollar proyectos, estos se ponen simplemente como título ilustrativo. Sin embargo, independientemente de la forma de realizar un proyecto de trabajo, es bueno recordar las cuatro condiciones que Dewey (1989) sugiere para el proceso educativo: i) el interés del alumno; ii) centrarse en la actividad; iii) plantear problemas que despierten nueva curiosidad; iv) contar con un margen de tiempo considerable.

Ahora bien, retomando propuestas de diferentes autores, se propone una metodología investigativa para la enseñanza en la pedagogía praxeológica desde un enfoque plurianual, coherente con los planteamientos expuestos. Se trata de que el estudiante participe, incluso en el diseño del proyecto. Sin embargo, para evitar planteamientos espontaneístas se sugiere que las unidades de estudio deben ser el resultado de una negociación entre los intereses de los estudiantes y la oferta presentada por el profesor. Un reto grande estriba en crear las condiciones de negociación suficientemente ecuanímes y equilibradas

para que dicho proceso no se convierta en una falacia más, de tantas que la pedagogía moderna ha creado. Las fases de esta propuesta son las siguientes:

1. Presentación del tema

Como ya se indicó, el tema debe surgir desde la negociación entre estudiantes y profesores, de tal manera que pueda producirse un anclaje entre lo que ya se conoce y lo que se propone conocer mediante la investigación de corte praxeológico¹⁰. Conocer las características subjetivas y culturales resulta fundamental para buscar el tipo de actividad adecuada para despertar la motivación y facilitar el surgimiento de temas de investigación.

2. Planteamiento de preguntas o problemas de investigación

Hacer preguntas es una técnica que solo puede ser adquirida por medio de la práctica, y, por tanto, se hace necesario invertir un tiempo determinado en ese tipo de prácticas. Los problemas deben ser seleccionados manteniendo un equilibrio entre lo general y lo específico, o moviéndose en estos dos órdenes. Por ejemplo:

Geografía	
Nivel general	¿Cómo se distribuye socialmente la población en las sociedades?
Nivel específico	¿En qué zonas de esta ciudad vive la gente en condiciones vulnerables?, ¿por qué?
Nivel general	¿Cuáles son las relaciones entre medio rural y medio urbano?
Nivel específico	¿De dónde proceden los alimentos que comemos diariamente?

¹⁰ Es pertinente conocer los postulados expuestos por los autores en el libro *Investigación educativa desde la perspectiva de la pedagogía praxeológica* (Orozco, P. y Pineda, E. 2017).

Historia	
Nivel general	¿Por qué cambian los sistemas políticos?
Nivel específico	¿Qué circunstancias hicieron que la Atenas clásica pasara de la oligarquía a la democracia?
Nivel general	¿Por qué se transforman las estructuras sociales?
Nivel específico	¿Por qué surgió la burguesía en el seno de la sociedad feudal en Europa occidental?

3. Formulación de hipótesis

Como muchas investigaciones han demostrado, las concepciones que los y las estudiantes tienen de la sociedad y la naturaleza son bastante consistentes y arraigadas, fortalecidas por las prácticas representacionales que circulan en la comunidad a la cual pertenecen. Por tanto, es necesario que el profesor entienda que el paso de una representación social a una hipótesis es un proceso gradual en el estudiante, y que debe producirse a lo largo del curso y que, en consecuencia, pasará por diversas situaciones. Este proceso de permanente reformulación de hipótesis está determinado por el curso de la dinámica pedagógica e investigativa desde el enfoque praxeológico; por tal razón, dicha hipótesis debe estar centrada en proceso de subjetividad en cuanto el nivel de apropiación de la teoría, la capacidad de abstracción y la extrapolación a sus prácticas contemporáneas, reales y cercanas.

4. Inventario de recursos

Con la participación activa de los estudiantes se pueden decidir fuentes de información para la obtención de datos, definir las personas o lugares que conviene visitar, delimitar los tiempos de trabajo, establecer las modalidades de recolectar la información, etc. Naturalmente esta fase del proceso requiere adiestramiento, lo cual implica trabajar desde una perspectiva dirigista que estimule propuestas autónomas de los estudiantes.

5. Obtención de datos. Análisis de la documentación

Este proceso puede ser lento y monótono, y se puede correr el riesgo de que se pierda el interés de los estudiantes. Se hace necesario, entonces, diseñar estrategias que les posibiliten abordar la información de manera entusiasta. Es de especial importancia tener en cuenta estrategias lúdicas para tratar estos temas¹¹.

La confrontación entre lo que se encuentra en la experiencia, en los libros y documentos, puede resultar una excelente estrategia de análisis, así como el aprovechamiento de la diversidad de recursos que tienen las disciplinas en sí mismas (museos, mapas, documentales, archivos, laboratorios etc.).

6. Conclusiones

Aquí se realiza una síntesis y recapitulación de las informaciones obtenidas, válidas o no, para dar respuesta a los problemas de la investigación praxeológica propuesta. Estas respuestas deben confrontarse con las hipótesis iniciales. Según lo anterior, el estudiante debe aprender que la verificación de hipótesis es una construcción progresiva que depende de un devenir temporal y que nunca termina.

7. Evaluación

El portafolio o carpeta es un informe que cada estudiante debe presentar y en el que se reflejen los diversos momentos de la investigación, y específicamente, las conclusiones a que ha llegado. Este informe, al tiempo que le indica al profesor los avances y desarrollos que ha tenido el estudiante, le da las bases al muchacho para determinar su propio proceso de aprendizaje y así tener criterios para una eventual autoevaluación.

La puesta en común de las conclusiones y el informe final puede enriquecer el intercambio de ideas y dirigirse hacia una verdadera construcción colectiva del conocimiento social.

11 Se recomienda consultar los textos y artículos que los autores tienen al respecto o complementar con la lectura del libro *Investigación praxeológica desde contenidos digitales* (Pineda, E. y Orozco, P. 2017)

Este portafolio debe permitir la subjetividad e interdisciplinariedad de las narrativas, es decir, debe ser flexible en lo que Juliao (2011) propone como la devolución creativa, esta posibilidad de integrar ciencia, tecnología, innovación, creatividad y volcar sus resultados en una apuesta por la transformación de sus realidades y de las de sus pares.

4.3.6. El currículo integrado y la pedagogía praxeológica

El movimiento pedagógico en favor de la interdisciplinariedad, el trabajo por proyectos y el currículo integrado centrado en problemas articulados a la vida cotidiana, surge en el contexto de grandes luchas políticas, sociales y culturales que buscan democratizar y modernizar la educación y la sociedad, por tanto, esta iniciativa no se reduce, de ninguna manera, a una mera necesidad de actualización didáctica o científica.

El desarrollo y el crecimiento del conocimiento, está pues profundamente ligado no solo a los procesos de transformación de las instituciones sociales, sino también a la emergencia de entramados de significados culturales que asignan nuevas interpretaciones a órdenes de realidad tan importantes como la ética, la estética, la interpretación de lo simbólico, lo intersubjetivo, la imaginación, etc.

La proliferación de verdades múltiples y mundos posibles nos muestran de manera contundente la imposibilidad de seguir manteniendo una visión unidimensional del mundo y del hombre. La atomización del conocimiento en disciplinas y asignaturas, tan profundamente ligada a los modos de funcionamiento de los sistemas de producción y distribución empresarial taylorista y fordista busca fundamentalmente generar procesos de conocimiento fragmentarios y aislados que desde el punto de vista cognoscitivo le impide al estudiante adoptar perspectivas diversas frente a la relatividad de la realidad, esto es desarrollar una dimensión crítica, creativa y propositiva frente a su entorno. Por lo anterior, y desde el punto de vista ético-axiológico, el estudiante procesa la información dentro de una serie de estereotipos y esquemas de representación que indefectiblemente lo conducen a la intolerancia, el irrespeto y la descalificación de lo diferente y de lo otro.

Una propuesta curricular en cualquier área tiene necesariamente que discutir no solo los principios que rigen la selección de contenidos sino la forma de organización de las diversas áreas de conocimiento. Un currículo puede organizarse no solo centrado en asignaturas o materias, como tradicionalmente se ha venido haciendo, sino que también puede planificarse alrededor de temas de interés general, problemas interdisciplinarios, tópicos, reglas morales, instituciones sociales, periodos históricos, espacios geográficos, colectivos humanos (razas, clases sociales, etc.) ideas, etc. (Pineda & Orozco, 2016).

Un currículo global interdisciplinario supone, entonces, la reformulación de las prácticas educativas y pedagógicas lo que a su vez implica revisar los procesos de subjetivación en la escuela, pasando por los fundamentos epistemológicos de las disciplinas y las didácticas específicas, hasta llegar a los factores sociológicos institucionales que mediatizan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según Torres (1994) un currículo integrado se justifica con la conjunción de tres aspectos o argumentos, estos son de orden epistemológicos y metodológicos; psicológicos y sociológicos. Sumado a estos, esta investigación agregó un cuarto argumento justificatorio de un currículo integrado, es decir, argumento praxeológicos (didácticos-evaluativos).

4.3.7. Argumentos epistemológicos

Los cambios paradigmáticos y metodológicos de las ciencias no se producen desde miradas unidisciplinarias, esto es, que la ciencia siempre está abierta a ser invadida y en consecuencia transformada por otra disciplina. Es más, se puede afirmar que, en este momento del desarrollo científico y tecnológico, no puede existir una disciplina pura; sino por el contrario, lo que se encuentra, y es lo único que puede sobrevivir, son regiones conceptuales de trabajo interdisciplinario que de acuerdo a los intereses investigativos y metodológicos del grupo de trabajo se consolidan dentro de un panorama de hibridación disciplinar. De esta forma, el avance en el conocimiento social se presenta cuando el equipo de investigación comienza a utilizar conceptos, modos de pensamiento y métodos de una disciplina para investigar en otro campo diferente.

En segundo lugar, la construcción de los conceptos científicos y estéticos se presenta orgánicamente, articulados a la dinámica y el devenir de los procesos culturales y socioeconómicos de una sociedad. Por tanto, el conocimiento científico debe ser tomado como un aspecto cultural más de la sociedad, a la par del arte, el deporte o el conocimiento del sentido común, sin conceder de antemano que tenga un estatuto privilegiado. Los conceptos y las teorías deben ser vistos como una representación más del complejo entramado de símbolos y signos de la cultura, cuyas herramientas lingüísticas y técnicas fueron construidas por y para esa comunidad y por tanto se han tornado inseparables del contexto social dentro del que se produjeron. La necesidad de relacionar los procesos y fuentes de construcción del conocimiento escolar con el mundo de la vida, no solo resulta fundamental en lo epistemológico sino obligatoria en lo pedagógico.

4.3.8. Argumentos psicológicos

Los argumentos psicológicos que justifican un currículo integrado se pueden desglosar en dos:

- Argumentos evolutivos
- Argumentos desde los procesos

La psicología evolutiva contemporánea, como hemos visto, ha revivido una vieja polémica de la psicología infantil, ¿cuáles son los criterios para establecer cortes en el desarrollo, o mejor cuáles son los mecanismos de transición de un estado inferior o simple a uno superior o más complejo?, ¿se debe seguir hablando de estadios, cuando en realidad el desarrollo humano es fragmentario, heterogéneo, fracturado y existen diversos ritmos de desarrollo y diferentes trayectorias evolutivas tanto a nivel interprocesos, es decir, entre procesos como intraprocessos, o al interior de cada proceso?

Ahora bien, si no se puede hablar de estadios estructurales en sentido estricto en tanto que el desempeño de un individuo depende más de las características del contexto y de sus disposiciones socio-culturales, entonces, evidentemente una propuesta curricular debe ofrecer problemas que respondan a los intereses y necesidades concretas de los estudiantes, para que estos reconozcan el valor del

conflicto, los intereses y pliegues de la subjetividad, la interacción social (el aprendizaje entre pares), y los ambientes socioculturales en que se desarrollan.

Entre los principales argumentos para justificar un currículo integrado se constituye la posibilidad de trabajar más sobre procesos que sobre contenidos. Sobre todo, en básica primaria. Lo anterior, ha hecho que algunos autores, en forma un poco irresponsable, se dedican a elaborar largos listados de aquellos procesos que la educación necesita favorecer, sin detenerse a pensar en la aplicación que dichos procesos deben tener a contenidos disciplinares específicos. Precisamente, una de las críticas justamente merecidas por supuesto, ha tenido que ver con el currículo integrado y su excesiva “psicologización” de la educación en virtud de su desmesurado énfasis en los procesos, en detrimento de los contenidos. Tales modelos educativos solo están obsesionados en comprobar si los niños y niñas adquieren o no, por ejemplo, la conservación, el desarrollo de la noción de número, la capacidad de abstracción, etc., descuidando, sin embargo; los contenidos culturales a través de los cuales se desarrolla tal crecimiento. Lo importante para ellos son los procesos y no los contenidos. Por tanto, este modelo sigue manteniendo una concepción histórica y asocial de la infancia, cuya consecuencia lógica es el desarrollo de una perspectiva política que propicia las posturas conservadoras.

Surge nuevamente la pregunta, ¿cómo lograr un equilibrio y una buena articulación entre contenidos y procesos?; se cree que existen tres vías. En primer lugar, desde la propuesta de núcleos, problemas en los que previamente están delimitados los principales procesos psicológicos involucrados. Por ejemplo, en un núcleo-problema, como la pobreza deben observarse procesos tales como contrastar, clasificar (clases, salarios, etc.) disociar factores, construcciones narrativas (agentes, escenarios, dramas, etc.) símbolos, etc. De este modo el objetivo fundamental, tanto a la hora de definir las áreas curriculares (núcleos-problema o tópicos por desarrollar) como en las tareas escolares será el de potencializar estos procesos aplicados a problemas concretos. Incluso, el profesor puede delimitar los procesos que más le interesa trabajar en un momento dado.

En segundo lugar, cuando se trabajen contenidos o problemas de disciplinas particulares, el estudiante tiene que recurrir a metodologías científicas y estructuras conceptuales en las cuales necesariamente se movilizan procesos psicológicos. El problema radica en que el profesor debe crear las condiciones pedagógicas para que dichas metodologías y conceptos tengan un horizonte psicológico claro, esto es que haya posibilidades de suscitar conflictos socio-cognitivos, reformulación de preteorías, confrontación de subjetividades e intenciones. La comprensión de las relaciones entre los distintos saberes y la sociedad, promoverá, así mismo la activación y afianzamiento de los principales procesos de aprendizaje.

En tercer lugar, la metodología de resolución de problemas posibilita de manera muy clara la aplicación de procesos o contenidos curriculares particulares. La actividad que propone Carretero (1989) para Ciencias Sociales es bastante ilustrativa al respecto: se caracteriza un país hipotético desde diversas dimensiones: económica, social, política e histórica, geográfica, etc., con una información precisa. Posteriormente, se les señala a los estudiantes algunos problemas que acaecieron al país (históricos), por ejemplo, emigraciones en un determinado año (económicos), recesiones (sociales), revueltas populares, etc. La idea es que los estudiantes analicen detalladamente la información proporcionada y suministren una explicación sobre las causas de dichos eventos.

Otra forma de trabajar la resolución de problemas es planteando a los estudiantes una situación hipotética en la que, por ejemplo, el curso ha ido a una excursión al mar y el barco ha naufragado y ellos quedan abandonados en una isla (como en la novela de William Golding, *El señor de las moscas*). Ellos tienen que proponer formas y procedimientos de organización social en la isla: relaciones económicas, división del trabajo, dispositivos de autoridad y justicia, normas, sanciones, etc. La idea es que los estudiantes movilicen todas sus formas de representación social, sus pautas y patrones de interacción, así como sus procesos de subjetivación, en la solución de problemas concretos que el “juego” va desarrollando.

4.3.9. Argumentos sociológicos

Los argumentos sociológicos son quizás los más esgrimidos y fundamentados contra los currículos agregados apoyados en disciplinas. En efecto, si algo deja de lado el currículo disciplinar es su articulación con los contextos socioculturales y económicos concretos en los que se complementan. En este sentido, probablemente sean los planteamientos de Magendzo (1986) los que destacan con mayor fuerza la necesidad de proponer currículos articulados orgánicamente al tejido de significaciones y representaciones que la cultura de una comunidad construye en sus patrones de interacción particulares. Su propuesta sobre un currículo para la multiculturalidad es el principal medio que puede garantizar una educación para la democracia, a la vez que articula de manera coherente un currículo problematizador con las necesidades y expectativas particulares de los estudiantes y en general de la comunidad educativa. En este sentido, un currículo para la multiculturalidad se inscribe necesariamente en lo que el mismo Magendzo (1986) ha caracterizado como un currículo comprensivo, que se convierte en un asunto de búsqueda, de convenio de valoración, de desarrollo y cotejo entre la cultura universal y la cultura de la cotidianidad, y la socialización entre la cultura que domina y la cultura dominada.

Por tanto, una metodología de trabajo interdisciplinario debe lograr una síntesis integradora para alcanzar las metas de un currículo global e interdisciplinario. Esta integración requiere definir y/o plantear los problemas curriculares (pobreza, teoría GAIA, el genoma humano, el calentamiento global, distribución de la riqueza, etc.) como sistemas complejos que presentan interrelaciones entre sus componentes y unas formas de organización y funcionamiento particulares; además, constituye la premisa fundamental para un trabajo interdisciplinario por proyectos. Una sola mirada, una perspectiva sesgada no solo impide el desarrollo de un pensamiento complejo, sino que, limita el trabajo pedagógico y la participación de los estudiantes, con lo cual se malogran los propósitos de construcción colectiva de conocimiento e investigación en el aula.

La metodología por proyectos de trabajo culmina esta propuesta curricular que, sustentada según procesos de investigación y

evaluación permanente, busca ante todo el despliegue de la subjetividad y el desarrollo del pensamiento. Su implementación práctica requiere de unas fases que el profesor López (1996) ha desagregado de manera muy adecuada y didáctica con la propuesta general que aquí se esboza. Estas fases son:

Primera Fase (contextualización): identifica, por un lado, las características culturales, socioeconómicas e institucionales específicas y, al mismo tiempo establece los proyectos, modelos y programas, además constituye un punto de partida de una propuesta para elaborar un currículo con pertenencia social y pertenencia académica.

Una vez detectadas las necesidades reales resulta insoslayable trabajar detenidamente en un proceso de jerarquización y priorización de las mismas, que sean resultado de criterios concertados y que permitan garantizar pertenencia social y académica del proceso curricular adelantado.

Estos criterios deben obedecer a una concepción amplia de la dinámica cultural, evitando considerar que lo culturalmente válido se convierta en un valor exclusivo de la cultura academizada y enciclopédica, al contrario se pretende enriquecer estos valores por medio de las expresiones culturales derivadas de la cotidianidad, de los escenarios de socialización (barrio, ambientes deportivos, familia, Iglesia, etc.), para avanzar en un proceso educativo de vida, y no para la vida.

Segunda fase (determinación del propósito de formación): al disponerse las necesidades reales del contexto del estudiante, deben establecerse los criterios de integración y articulación de las áreas obligatorias. Definir los parámetros que orientan el gobierno escolar, avanzar en la articulación cultural, creación de una escuela de padres resulta fundamental para este momento. Así mismo, debe precisarse el ideal de la formación para que sea posible realizar un análisis de la situación real.

Tercera fase (definición de núcleos temáticos y problemáticos): al entender como núcleos temáticos o problemáticos “el conjunto de conocimientos afines que posibilitan definir líneas de investigación en torno al objeto de transformación, estrategias metodológicas que garanticen la relación teoría-práctica y actividades de participación comunitaria” (López, 1996, p. 34) plantear algunas sugerencias

metodológicas referidas a la construcción de núcleos temáticos y problemáticos resulta muy conveniente si se consideran:

- El prediseño de núcleos temáticos y problemáticos por parte de los docentes en concertación con los estudiantes.
- Las discusiones y análisis de intencionalidades con los alumnos teniendo en cuenta las características específicas del conocimiento social.
- La selección y caracterización de los problemas significativos.
- La modificación y concreción del diseño del núcleo temático y problémico.
- La planificación de actividades y definición de responsabilidades.
- Las acciones de seguimiento y desarrollo de los procesos investigativos.
- La concertación entre docentes y estudiantes sobre criterios de logro y acreditación.
- Las actividades de aplicación y generalización.

4.3.10. Interdisciplinariedad

En el desarrollo del presente trabajo sobre los *Lineamientos para la reorganización de la educación desde la pedagogía praxeológica a través de ciclos plurianuales*, se establece la interdisciplinariedad como eje fundante, pues se entiende el cambio de paradigma educacional colombiano en soslayo del vuelco total de una educación individualista. Y todo lo anterior deviene de que por siglos ha regido una educación en equipos de trabajo: lo demandante en una sociedad del conocimiento.

De esta forma, este nuevo paradigma educativo presenta la necesidad de un trabajo en equipo, tanto en el fondo como en la forma; para este fin el referente teórico se basará en la interdisciplinariedad, núcleo epistemológico esencial en el desarrollo de este cambio generacional en la educación colombiana. Es entonces, la interdisciplinariedad el principal cimiento de la presente teoría, en ese orden de ideas se conceptualizará lo que desde la perspectiva de la pedagogía praxeológica se entiende por interdisciplinariedad.

4.3.11. Historia y génesis de la interdisciplinariedad

Dentro del ámbito de la educación la interdisciplinariedad supone una perspectiva diferente, pero no por eso novedosa del ejercicio formativo:

La ciencia es una lengua, la literatura, la historia, la física, las matemáticas y la filosofía, los conocimientos más alejados aparentemente, se tocan realmente, aún más, forman todo un sistema del cual nuestra debilidad únicamente nos permite considerar sucesivamente sus diferentes partes. Un día ustedes podrán comprender esta majestuosa armonía de las ciencias (Michelet, 1825 citado por Zabala 1999, en Miñana 2000, p. 123).

Citando como referencia el origen de nuestra cultura occidental, en la antigua Grecia es posible encontrar los primeros esbozos de interdisciplinariedad en las ciencias; la llamada *Paideia*, considerada como el tratado o compendio general de la cultura y del mundo conocido abastecía la idiosincrasia, la ciencia, la política, la sociedad, la ética y el ser de la Grecia antigua. De este modo, la *Paideia* era vista como un “todo”, un universo de posibilidades que se concatenaban unas con otras para mostrar la ruta de la vida; por esta misma razón no se consideraba este tipo de educación como una reunión de ciencias atomizadas, al contrario, constituía un nodo en el que se podían derivar diversas perspectivas.

Este ejemplo de interdisciplinariedad es retomado y mejorado exclusivamente para las ciencias por Aristóteles en su *Enkyklios Paideia*, en ella el estagirita buscaba compendiar las diferentes ciencias que habían surgido en la cultura occidental, consecuencia del ejercicio filosófico del hombre occidental. De este modo, la *Enkyklios Paideia* de Aristóteles fundamentó el ejercicio interdisciplinar a lo largo del llamado *Período Clásico*, estas directrices enunciadas por el filósofo griego fueron fundamentales para el desarrollo de las ciencias en el imperio griego y el imperio romano y se convirtieron en los parámetros de la educación, el avance científico y tecnológico de esta época de la historia.

No obstante, el esfuerzo de Aristóteles se fue desvaneciendo a lo largo del trasegar de la historia, de esta manera el ánimo por

compendiar se fue diluyendo y se reemplazó por la atomización de las ciencias; en ese momento y gracias a la traducción latina y nueva interpretación aristotélica principalmente de Santo Tomas de Aquino, surgió en la Edad Media el segundo gran esfuerzo por la interdisciplinariedad en las ciencias. Así se logró crear el Trivio o conjunto de artes liberales, en primer momento, y el cuadrivio que constaba de aritmética, astronomía, geometría y música, saberes fundamentales del conocimiento medieval.

A este gesto por unificar los saberes le siguieron los postulados de Galileo, quien le otorgó fundamento científico al estudio de las ciencias como un todo articulado entre el Ser y el Quehacer del ejercicio pedagógico de aquella época. Posteriormente, en el siglo XIX Alexander Von Humboldt, con su trabajo *Kosmos*, compendia la ciencia y la educación, el trabajo del sabio alemán se ve ,evidentemente, reflejado en nuestras latitudes con la búsqueda de un espíritu científico y pedagógico en la llamada “Expedición Botánica,” en la que José Celestino Mutis, Francisco José de Caldas y Jorge Tadeo Lozano conformaron un movimiento interdisciplinar de exploración para acercar al hombre a la naturaleza.

Estos esfuerzos de interdisciplinariedad se ven considerablemente reflejados en el trabajo de Wilhem Dilthey, quien propuso una división epistemológica de las ciencias, para lograr el anterior fin propuso organizar dos grandes vertientes: las ciencias de la naturaleza, que abarcarían las llamadas ciencias puras y las ciencias del espíritu, que abarcarían las concernientes a la cultura. Se podría pensar que este esfuerzo se inclinaba más por la atomización de la ciencia que por la interdisciplinariedad de la misma, sin embargo; esta división fundamenta bases comunes de las ciencias subsidiarias de las categorías enunciadas por Dilthey, creando así una verdadera interdisciplinariedad de conocimientos.

En este afanoso recorrido por el origen y génesis de la interdisciplinariedad en las ciencias y la educación, no se pueden pasar por alto los trabajos de Jean Piaget en cuanto la urgencia de analizar las relaciones y reciprocidad de las ciencias en un proceso social. Tampoco se puede dejar de nombrar los postulados de Edgar Morín sobre la visión compleja de la realidad en la que el saber es considerado un todo.

4.3.12. Tipos de interdisciplinariedad aplicados al currículo

Por medio de ciclos plurianuales es necesario considerar los diversos canales de aprendizaje, la relación entre interdisciplinariedad e inteligencias múltiples, así mismo como la relación entre interdisciplinariedad y los diversos modos de subjetivación y la modularidad de la mente humana, por este motivo se abarcará el desarrollo de un trabajo curricular dentro del marco de la pedagogía praxeológica

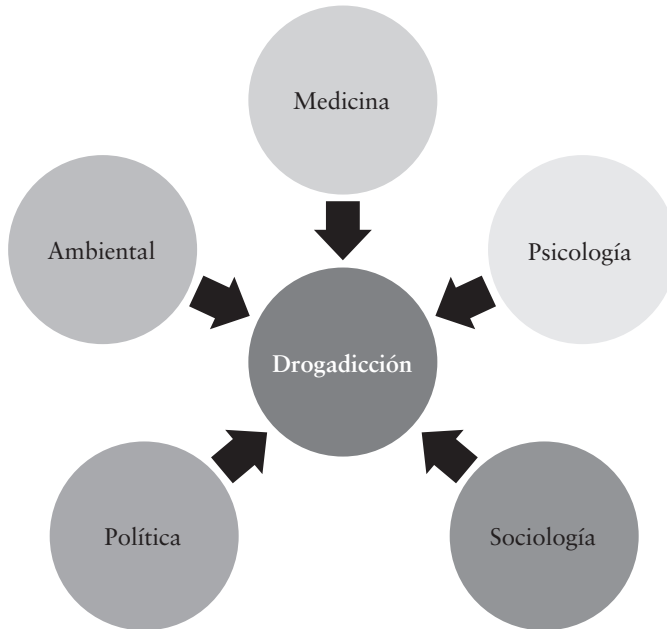
En Estas categorías es esencial que la comunidad educativa que ingrese en este proceso de cambio de paradigma educativo adquiera una nueva perspectiva sobre el aprendizaje, no se ahondará más en este ítem, ya que más adelante en este trabajo tendrá su apartado. Sin embargo, sí resulta de especial interés saber que estas categorías subyacen al tipo de interdisciplinariedad que más se adapte a las particularidades de la institución. Por este motivo, es posible contar con las siguientes perspectivas interdisciplinarias:

4.3.13. Multidisciplinariedad - Yuxtaposición

Se trata de una colaboración coyuntural y temporal entre diferentes disciplinas. En la dinámica propia de la pedagogía praxeológica, la multidisciplinariedad se convierte en el punto de partida para generar experiencias de trabajo reflexivo y de innovación social en educación; eje del trabajo en pedagogía praxeológica. De este modo, la multidisciplinariedad permite tener un tópico general para el ciclo y cada asignatura desde su campo de conocimiento, así también logrará un acercamiento y una complementariedad para la consecución del proyecto final por medio de la reflexión y el análisis crítico.

La metodología del trabajo multidisciplinar es un acercamiento a la dinámica del trabajo por proyectos, estrategia metodológica muy conocida por los maestros, en la que se disponen y ofrecen las mejores herramientas pedagógicas de cada campo de formación para la feliz consecución de un objetivo común, ya sea este de índole educativa y pedagógica, lo anterior según las particularidades y necesidades de los estudiantes de un determinado ciclo.

Ilustración 4. Multidisciplinariedad



Fuente: Los autores

4.3.14. Pluridisciplinariedad: disciplinas cercanas

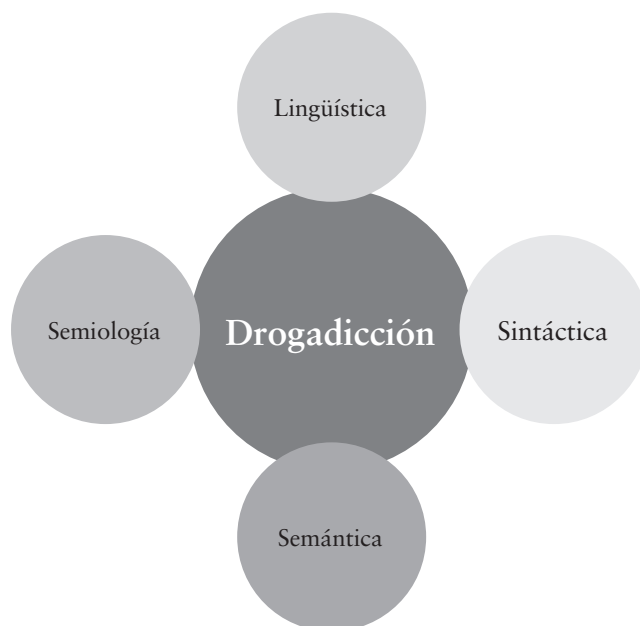
Cuando la problemática de una disciplina trasciende a otras ramas del conocimiento, dicha transcendencia puede generar la creación de una nueva disciplina que abarque los resultados de la investigación suscitada. En la dinámica de la pedagogía praxeológica, la pluridisciplinariedad se torna relevante cuando los equipos de docentes ya han logrado una coherencia y una articulación en los momentos de planeación y organización del currículo desde ciclos plurianuales.

De acuerdo con lo anterior, los maestros que deben ser exclusivos de su ciclo en el inicio de sus períodos académicos se reúnen y establecen un tópico generativo, un hilo conductor; dicho tema es abordado por los maestros quienes intervienen con sus disciplinas según se vaya presentado la oportunidad, como vemos esta es una forma innovadora de presentar la ciencia y el conocimiento a los estudiantes; ya que pasamos del programa lineal de horario, por un trabajo por resultados, expectativas y necesidades. En esta metodología

la primacía se convierte en la selección del tópico generativo, este puede ser una pregunta de investigación o una pregunta generadora, la que logra activar en los estudiantes curiosidad por el conocimiento.

En el desarrollo de esta categoría de la interdisciplinariedad, la pluridisciplinariedad se convierte en una excelente metodología para asignaturas agrupadas en campos de conocimiento, de esta forma al estudiante solo se le presentan algunos módulos que a su vez contienen disciplinas subsidiarias que le dan un piso conceptual y epistemológico. Así, en un determinado ciclo se puede trabajar con el tópico de los grafitis, en primera instancia un campo de conocimiento encargado de la lectura, escritura y oralidad podrá trabajar desde la semántica, la lingüística, la semiología etc.; al mismo tiempo, que un campo de conocimiento a que abarque el pensamiento científico, puede utilizar sus disciplinas subsidiarias para explicar los fenómenos químicos, físicos y biológicos que atañen con la problemática planteada.

Ilustración 5. Pluridisciplinariedad



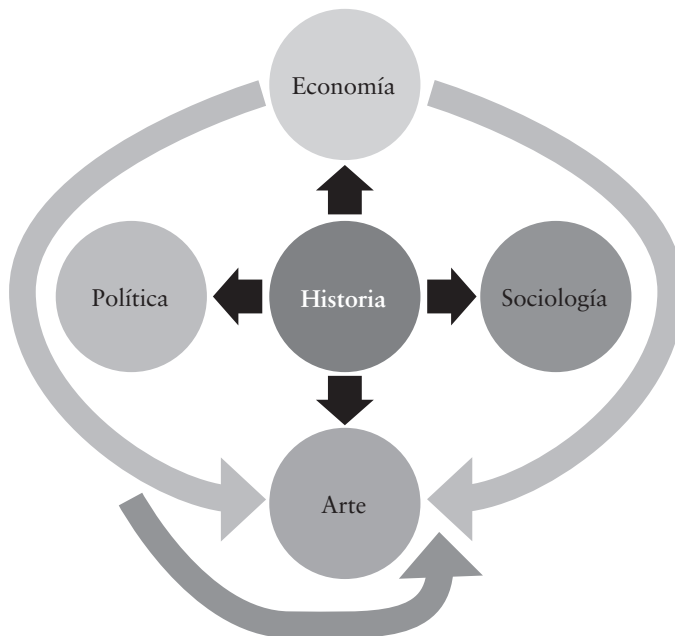
Fuente: Los autores

4.3.15. Disciplinariedad cruzada: disciplina relevante

Al llegar a este punto de la interdisciplinariedad, el equipo de maestros ya ha avanzado en el camino del trabajo en equipo y en la tarea de presentar el conocimiento a los estudiantes como un todo y no como la aglutinación de un sinfín de asignaturas atomizadas y sin un núcleo común o particular. La disciplinariedad cruzada se evidencia, entonces, cuando hay una disciplina relevante y unas disciplinas subsidiarias, sin embargo; el abordaje de las problemáticas genera que las disciplinas subsidiarias pasen a ser relevantes en cualquier parte del proceso.

En esta categoría interdisciplinar el trabajo en equipo ya se ha convertido en una sinergia de habilidades, conocimientos y herramientas, es decir, el conocimiento a los estudiantes no se le presenta fragmentado e inconexo, sino por el contrario la unidad y conexión entre maestros y disciplinas resulta total y evidente. De esta manera, el trabajo se convierte en una analogía del trabajo por nodos, en el cual las conexiones posibles son infinitas; esta es la forma más común de trabajo en la sociedad del conocimiento y la información.

Ilustración 6. Disciplinariedad Cruzada



Fuente: Los autores

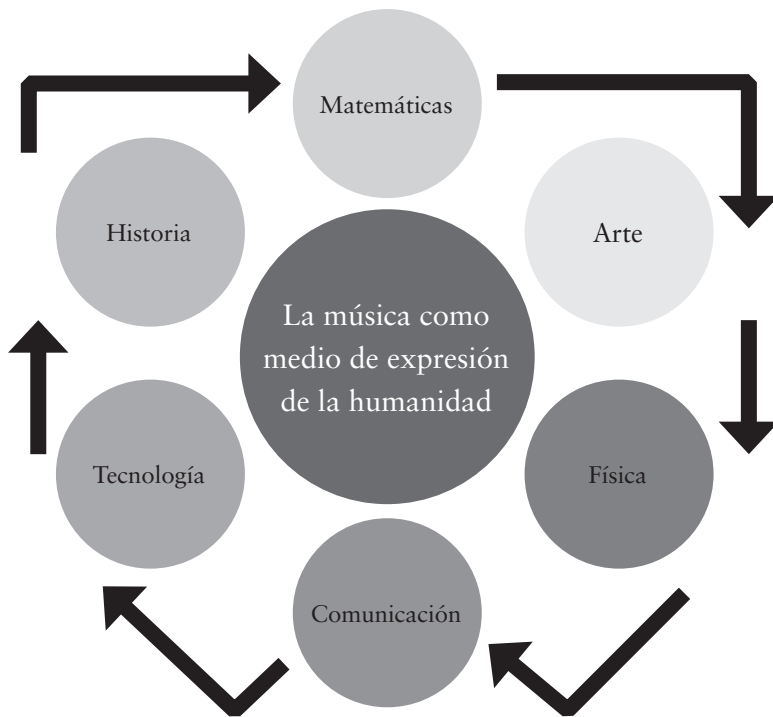
4.3.16. Interdisciplinariedad: transformación recíproca

Esta es la última categoría de la interdisciplinariedad y hace referencia a la manera de enfocar el tratamiento de los problemas prácticos en la propuesta para la reorganización de la educación desde la pedagogía praxeológica. Por tanto, se fundamenta en la naturaleza sistémica de toda realidad y de su complejidad. En esta categoría se presenta al sujeto como un todo y él en su afán de aprehender el objeto de su conocimiento, encuentra soluciones holísticas en sus entornos inmediatos.

La interdisciplinariedad surge, entonces, como búsqueda a un mejor tratamiento de problemas prácticos; es en las ciencias aplicadas o en la aplicación de las ciencias, en las que la interdisciplinariedad encuentra su lugar de realización. Es en este momento en el que se debe llevar la realidad a la escuela con el fin de encontrar posibles y múltiples soluciones científicas a las problemáticas de la sociedad; de este modo, la escuela se convierte en un laboratorio, pues en ella se aprende la historia y se aplica en la construcción de realidades.

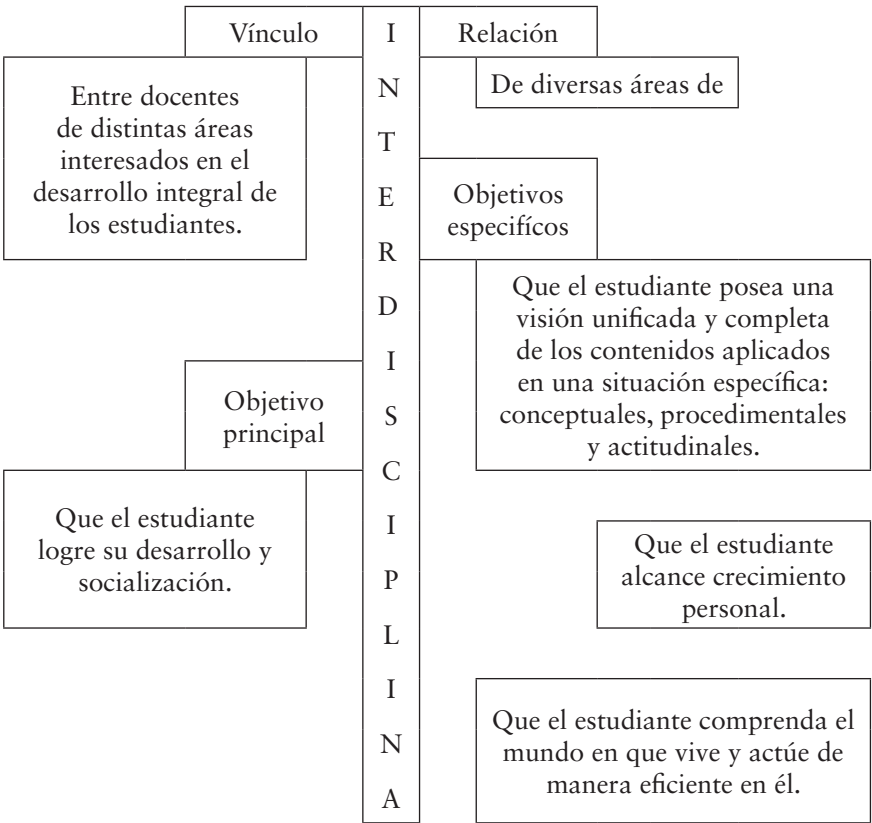
En la interdisciplinariedad se da como una necesidad la mayor calidad y profundidad en la investigación. Entonces, la escuela debe perderle el miedo a la investigación por parte de sus estudiantes y, a su vez, el estudiante debe aplicarse para poder hallar su contexto en la búsqueda de una solución personal, capacitada e inteligente de la problemática (Pineda & Orozco, 2016).

Ilustración 7. Interdisciplinariedad



Fuente: Los autores

Ilustración 8. Caminos necesarios para elaborar un proyecto interdisciplinar



Fuente: Tomado de Narváez y Mota (1997, p. 21)

4.3.17. Autoevaluación

- ¿Cómo relaciona usted los saberes (social - cultural, ético, natural, estético y científico-matemático) con los escenarios del sujeto social, es decir, con lo simbólico, las relaciones de poder, lo público y las prácticas sociales en su labor docente?
- Explique y ejemplifique qué es una pregunta problematizadora.
- Explique cuáles son las principales razones que lo llevan a elegir unos conceptos o contenidos específicos de una disciplina relevante y los conceptos que constituyen las disciplinas subsidiarias.
- Elija un eje generador de la malla curricular y un grado escolar con el que deseen realizar el ejercicio. Plante una pregunta problematizadora; luego, proponga una disciplina relevante y dos subsidiaria, para este fin explique los conceptos por trabajar de cada una de ellas. Adicionalmente explícite cuáles indicadores tendría en cuenta en las cuatro competencias.
- ¿Qué tipo de relaciones interdisciplinarias se practican en su institución educativa?

4.3.18. Dimensiones de la pedagogía praxeológica

En el trabajo de la reorganización de la educación desde la pedagogía praxeológica mediante ciclos plurianuales se consideran tres dimensiones:

CURRICULAR: se entiende de tres maneras diferentes:

- El currículo es interpretado como un eje de sistemas simbólicos y notacionales, estos resultan básicos de los dominios disciplinares o de los núcleos problémicos.
- Se asume que los objetivos de un currículo, en el fondo, son los mismos que los de la *paideia* griega, es decir, se basan en formar desde la verdad, la justicia y la belleza, esto es equivalente a formar según la tríada de ciencia, ética y estética.
- Se entiende con Bruner que el currículo es en espiral, abierto y consensuado con los-as estudiantes.

DIDÁCTICA: se puede entender como:

- Una vía del desarrollo del pensamiento.
- La relación entre saber disciplinar y saber escolar (transposición didáctica).
- Recurso de la historia, la epistemología y las fuentes culturales de la ciencia.
- Características de los dominios cognitivos particulares en los procesos de co-construcción de conocimiento.

EVALUATIVA: constituye las siguientes dimensiones:

- Cualitativa
- Personalizada (portafolios, matrices)
- Diagnóstica
- Continua
- Formativa

4.3.19. Autoevaluación

- ¿Qué modelo curricular aplica usted en su práctica pedagógica cotidiana?
- ¿Cómo adecua usted los modelos didácticos a la enseñanza por ciclos?
- ¿Tiene en cuenta la variabilidad y los procesos de transición en sus prácticas evaluativas?
- ¿Cuál de los cuatro tipos de evaluación aplica usted en su práctica pedagógica?

5. La implementación del proceso reorganizativo, un proceso de emancipación educativa

5.1. Tendencia, modelo y enfoque pedagógico

5.1.1. Tendencia pedagógica

En una institución educativa que implante la pedagogía praxeológica a través de los ciclos plurianuales, la claridad entre sus actores del concepto de tendencia pedagógica es considerada esencial e importante para el funcionamiento escolar. La tendencia pedagógica enmarca el quehacer curricular y pedagógico de la noción de educación del colegio, a su vez explícita en la misión, visión y énfasis de la institución.

En esta línea de acción, la institución educativa empieza por un proceso de reflexión sobre su acción educativa, este proceso hará que la escuela reconozca las megatendencias en la educación frente al tercer milenio; las anteriores pueden ser, por ejemplo, el efecto de la globalización de la educación, en la que se prevén los rompimientos en las brechas de accesibilidad y desarrollo de contenidos, los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) que se han consolidado como una opción válida y contundente de acceso a la educación en cualquier lugar del mundo sin restricción alguna, más que el bilingüismo y el uso pedagógico de las TIC. Estas megatendencias unidas a una sociedad que prioriza los valores materiales sobre los humanos obliga a la escuela a establecer una posición frente a su rol social.

Esta posición social se ha denominado tendencia pedagógica, puesto que se entiende como una propuesta global afirmada en postulados filosóficos, educativos, culturales y políticos que responden a la pregunta ¿cómo aprende y conoce el ser humano? Entre las distintas teorías pedagógicas existentes sobre la conceptualización de tendencia, la pedagogía praxeológica se adapta más a los postulados de Luis Not en sus diferenciaciones sobre tendencia pedagógica heteroestructurante, autoestructurante, interestructurante y totalizante (Pineda y Orozco, 2015). Así también, entre estas categorías consideramos la tendencia pedagógica interestructurante como la más adecuada para trabajar en la educación por ciclos.

La tendencia interestructurante se fundamenta en los postulados de la escuela de Frankfort, especialmente en la teoría crítica, en la que el énfasis en el conocimiento social hace que el objetivo de la educación constituya una prevalencia del sujeto y el contexto social, privilegiando las relaciones de la interacción social entre los actores educativos. Esta tendencia pedagógica se centra en el énfasis de la participación del individuo en unos grupos sociales que construyen sociedad, en la tendencia interestructurante la participación se entiende como acción de intervención social.

Por su lado, la tendencia interestructurante tiene en cuenta las características emocionales del sujeto en un contexto determinado, esto lleva a que la escuela se convierta en un ambiente de aprendizaje total y totalizante, en el que se tiene en cuenta la diferencia individual, pero en contextos comunitarios y cooperativos en los que son importantes los procesos educativos para construir valores sociales. En este accionar pedagógico se privilegia la autonomía y la solidaridad. Además, la tendencia interestructurante prioriza la problematización contextual a través de constantes y profundos análisis de la realidad social mediante la teoría de la acción y la acción comunicativa.

En conclusión, una institución educativa que adopte la pedagogía praxeológica se debe instalar en un proceso de educación horizontal en el que sus actores no se antepongan a otros, y por el contrario colaboren y construyan comunidad de conocimiento e información, esta posición hace énfasis en una tendencia interestructurante o en

tercera persona (Not, 1983), que reconoce al estudiante como un ser psicobiológico social en constante interacción con su contexto.

5.1.2. Modelo pedagógico

Los modelos pedagógicos son propuestas diseñadas en forma particular para explicar la relación entre enseñanza y aprendizaje asumiendo los fundamentos de las tendencias. En la pedagogía praxeológica que se enmarca dentro de los postulados de la tendencia interestructurante, el modelo pedagógico se convierte en una construcción teórica, útil en la descripción y comprensión de los aspectos interrelacionados con el quehacer pedagógico.

5.1.3. Enfoque pedagógico

Los modelos pedagógicos son proyectos que ilustran la planeación y el diseño de las prácticas educativas que se apoyan en apuestas didácticas específicas. Es la centración de una estructura de un sistema de ideas pedagógicas más particulares y específicas, contenidas en un paradigma que permite encontrar acercamientos a la aplicación real y por consiguiente explicar relaciones e identificar prácticas. De esta manera, los fundamentos filosóficos de las tendencias educativas y pedagógicas de un modelo iluminan sus enfoques. Los enfoques, por su lado, caracterizan claramente su propósito, su fundamento, su forma de estructurarse sus herramientas, los roles jugados por los actores, su forma de concebir la enseñanza o el aprendizaje y, finalmente, la evaluación.

Preguntas orientadoras para construir una aproximación a enfoque pedagógico

- ¿Cómo se refleja el enfoque en las prácticas pedagógicas de aula?
- ¿Cómo se articulan PEI y enfoque?
- ¿Cómo se articulan el enfoque y el énfasis?
- ¿Cómo se reflejan el enfoque y las herramientas pedagógicas en el aula?

- ¿Cómo se reflejan el enfoque y las propuestas pedagógicas de las áreas?
- ¿Es fundamental establecer un lenguaje común como punto de arranque, y una concreción en las prácticas pedagógicas?

¿Cómo podemos clarificar el enfoque pedagógico?

1. Reflexión del diagnóstico sobre las formas más efectivas de abordar el conocimiento y la formación por parte de la comunidad. Establecer que tanta estructura y orientación personal se requieren, para así seleccionar las herramientas más apropiadas para estos estudiantes.
2. Aplicación de un instrumento (cuestionario sobre prácticas pedagógicas).
3. Actualización y complementación.
4. Ajuste a PEI y documentación.
5. Aplicación gradual.

En el marco de un modelo de pedagogía praxeológica se sugieren tres vías de enfoque pedagógico acordes con un trabajo basado en la reflexión y en la dinámica de ciclos plurianuales.

5.1.4. Enseñanza para la comprensión

Estimular la comprensión es una de las máximas aspiraciones de la educación, y también una de las más difíciles de lograr. ¿Qué significa comprender algo?, ¿de qué manera desarrollan la comprensión los alumnos?, ¿cómo averiguar hasta qué punto comprende un tema o tópico un estudiante?, y no menos importante, ¿cómo podemos apoyar de un modo coherente el desarrollo de la comprensión? (Blythe et. al, 1999),

En 1988, tres miembros del cuerpo docente de la escuela de graduados de Harvard, Howard Gardner, David Perkins y Vito Perrone, comenzaron a intercambiar ideas acerca de estas preguntas. Conscientes de la importancia y complejidad, convocaron a un grupo de colegas pertenecientes a la universidad y a la escuela primaria, quienes

se dedicaron durante un año a diseñar un proyecto de investigación de cinco años. El propósito del proyecto era el desarrollo de un enfoque de la enseñanza para la comprensión basado en investigaciones y sometido a prueba en las aulas.

De la suma de estos esfuerzos surgió el marco conceptual de la enseñanza para la comprensión, una herramienta cuyo propósito es diseñar y dirigir las prácticas del aula que promueven la comprensión y reflexionar sobre ellas. Una vez que el marco conceptual cobró una forma definitiva, los miembros del proyecto buscaron el modo de hacerlo accesible a quienes no habían participado directamente del proyecto. Así nació la enseñanza para la comprensión (Perkins, 1998).

5.1.5. ¿Qué es la comprensión?

Comprender no es sólo adquirir conocimientos, es también la habilidad de utilizar en el mundo este conocimiento en forma creativa y competente, lo que hacemos muestra lo que comprendemos. En el corazón de la comprensión está la unión de nuestros pensamientos con nuestros actos. Aprendemos para la comprensión a través del pensamiento y de nuestras acciones, por tanto, sin experiencia, no puede haber comprensión (Perkins, 1998).

Todo lo anterior significa que la comprensión permite actuar y pensar creativamente en la pluralidad de las diversas áreas de trabajo, ya sean estas cocinar, trabajar en el jardín o trasladarse por la ciudad de un sitio a otro. De este modo, la comprensión constituye la habilidad para hacer algo y no solo acumular la información en la cabeza; comprender, entonces, es una acción, es hacer algo con creatividad y flexibilidad.

En definitiva, comprender es poder llevar a cabo una diversidad de acciones o “desempeños” que demuestren que el tópico de enseñanza fue aprehendido, y al mismo tiempo ampliado y asimilado para darle uso de forma innovadora. Dentro del marco de la Enseñanza para la Comprensión tales desempeños se denominan desempeños de comprensión.

5.1.6. El marco conceptual de enseñanza para la comprensión

El marco conceptual incluye cinco ideas clave: tópicos generativos, hilos conductores, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua (Perkins, 1998).

5.1.7. Tópicos generativos

Determinar el material de enseñanza que se utilizará en el curso es una de las tareas más arduas que enfrentan los docentes. Los estudiantes tienen mucho que aprender en las clases y disponen de poco tiempo para hacerlo. ¿Cómo decidir entonces lo que incluiremos en el curso?, ¿qué material resultará más fructífero? En la Enseñanza para la Comprensión la respuesta es: “los tópicos generativos”.

Los tópicos generativos son temas, conceptos, ideas, etc., que proporcionan significación, conexiones y variedad de perspectivas en un grado suficiente como para apoyar el desarrollo de comprensiones profundas por parte del alumno.

5.1.8. Características de los tópicos generativos

Los tópicos generativos son centrales para una o más disciplinas, pues promueven la comprensión y ofrecen a los alumnos la oportunidad de adquirir las habilidades necesarias para emprender con éxito trabajos más sofisticados dentro de esa misma disciplina.

Del mismo modo, el caudal generativo de un tópico varía con la edad, el contexto social y cultural, los intereses personales y la experiencia intelectual de los alumnos, por lo que de ser empleados apropiadamente lograrían suscitar la curiosidad de los estudiantes. A su vez estos tópicos generativos funcionan como una directriz para el docente, por lo que entre más enfocadas se encuentren su pasión y curiosidad por un asunto específico, resultará el mejor modelo para los alumnos que están aprendiendo a explorar el territorio desconocido y complejo de las preguntas de final abierto.

Cabe mencionar que los Tópicos generativos son accesibles, esta cualidad requiere disponer de muchísimos recursos adecuados

a la edad, esto, para investigar el tópico y poder abordarlo mediante una variedad de estrategias y actividades que ayudarán a los alumnos a comprenderlos. Por tanto, los tópicos generativos permiten establecer numerosas conexiones; por ejemplo, vincularlos a las experiencias previas, tanto dentro, como fuera de la escuela. Es necesario destacar que los beneficios de estos tópicos son inagotables, pues permiten exploraciones cada vez más profundas.

5.1.9. Planificar los tópicos generativos

El primer paso para crear tópicos generativos puede ser un “torbellino de ideas”. Se recomienda no limitar el caudal de ideas que surjan. Por tanto, considere conceptos, proyectos, recursos, conexiones, etc. De esta manera se tejerá una red de interconexiones. Las ideas entrelazadas pueden refinarse más tarde, al decidir lo que es importante y lo que no lo es.

El siguiente paso consiste en seleccionar, a partir de la “red de ideas” los conceptos en los que se empalman las conexiones. Buscar temas capaces de promover polémicas, que admitan múltiples y diferentes perspectivas y que no se presten a una única respuesta resulta más beneficioso, puesto que exige a los alumnos formular sus propias opiniones.

5.1.10. Hilos conductores

Por su lado, los hilos conductores han demostrado ser un elemento esencial del marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión, puesto que son preguntas centrales de investigación, guían el desarrollo de la comprensión de los estudiantes hacia las disciplinas que se enseñan.

A su vez, estos hilos conductores se relacionan con el tópico generativo al formular hilos conductores. En este punto es fundamental reflexionar sobre los aprendizajes que como docente quiere que los alumnos se lleven al terminar la unidad. No es fácil responder esta pregunta. Los hilos que con frecuencia consideramos importantes no son fáciles de articular. En vista de esta dificultad, recurrir a los alumnos e interpelarlos resulta una forma eficiente de guiarse, de esta manera preguntarles qué suponen que usted desea que ellos

obtengan de la clase, y que quieren ellos obtener, constituye una clave de reflexividad.

Es importante que los estudiantes conozcan los hilos conductores desde el inicio de la unidad y de esta manera, retomarlos a medida que se avanza en los desempeños contribuirá a no perder el camino. Al iniciar la unidad y a lo largo de ella, es importante pedir a los estudiantes que respondan por escrito los hilos (preguntas) formulados para la unidad. Este desempeño de comprensión permite, tanto a usted como a los alumnos, el seguimiento de la comprensión.

5.1.11. Metas de comprensión

Las metas definen de manera específica las ideas, procesos, relaciones o preguntas que los alumnos comprenderán mejor por medio de la indagación. Las metas de comprensión claras permiten diseñar desempeños, ya que los docentes pueden articular específicamente lo que quieren que comprendan los alumnos sobre el tópico y permiten valorar con objetividad los desempeños de comprensión.

Las metas de comprensión son los conceptos, procesos y habilidades que deseamos que comprendan los alumnos y que contribuyen a establecer un centro cuando determinamos hacia dónde habrán de encaminarse. Las metas de comprensión se ocupan de los aspectos centrales de un tópico generativo. Ellas explican qué se ha de comprender, para que los estudiantes sepan exactamente cómo van y hacia qué punto nos dirigimos.

Las metas de comprensión deberán relacionarse estrechamente con los hilos conductores y pueden explicitarse en forma de enunciado. Para ello, se requiere emplear las metas de comprensión como punto de partida para elaborar criterios de evaluación diagnóstica, al evaluar los trabajos deberá reparar especialmente en los temas que más desea que comprendan sus alumnos.

Las metas deben hacerse explícitas y compartirse públicamente con la clase. Asimismo deben enfocar en los conocimientos, métodos y propósitos centrales de las disciplinas en lo que el maestro desea que los estudiantes aprendan. A su vez, las metas de comprensión pueden ser negociadas y creadas con los estudiantes, pero bajo el supuesto de que estas deben siempre estar enriquecidas por la guía del profesor.

5.1.12. Desempeños de comprensión

Los desempeños de comprensión tal vez sean el elemento más importante del marco conceptual de la enseñanza para la comprensión. La concepción de la comprensión como un desempeño más que como un estado mental subyace a todo el proyecto de investigación colaborativa en el cual está basado el marco.

A lo largo del aprendizaje los estudiantes deben estar ocupados en las acciones y la reflexión acerca de las disciplinas que queremos que comprendan. La secuencia de aprendizaje se diseña, entonces, como un camino de investigación. Va desde la exploración hasta el dominio mediante ciclos de ensayos, reflexión, retroalimentación, para lograr la obtención de productos finales. El camino que siguen estas acciones basadas en la reflexión son los desempeños de comprensión.

Los desempeños de comprensión se transforman, de este modo, en el corazón del aprendizaje. Son acciones que se realizan con gran cantidad de reflexión y son necesarias para que los estudiantes desarrollen completamente sus propias comprensiones. Al ocupar activamente a los estudiantes en los desempeños de comprensión, ellos construyen comprensión de los tópicos generativos y de las metas de comprensión. Por su lado, los desempeños de comprensión les piden a los estudiantes hacer visible su pensamiento para demostrar su comprensión al maestro, a otros estudiantes y a ellos mismos.

5.1.13. Criterios

- Son acciones centradas en el pensamiento. Algunos ejemplos son: comparar, debatir, argumentar, explicar, predecir, justificar, crear, evaluar, formular hipótesis.
- Son diseñados de manera secuencial para que los estudiantes desarrollen la comprensión de metas de comprensión y los tópicos generativos. Esta secuencia se construye sobre lo que los saberes previos de los estudiantes, por tanto, tiene en cuenta sus ideas y preguntas para así retarlos a pensar de manera diferente o más profunda sobre lo que se está estudiando.

- Son de diversas estructuras, ricos y frecuentemente cooperativos.
- Son diseñados para promover la comprensión de conocimientos, métodos, propósitos y formas de las disciplinas.
- Los desempeños de comprensión se presentan en una gran variedad de formas. Pueden ir desde el trabajo informal e individual como los diarios de reflexión; hasta presentaciones formales de todo el grupo.
- La secuencia tiene tres etapas:

1. Exploración del tópico

Son los desempeños de comprensión que corresponden al inicio de la unidad. Dan a los alumnos la ocasión de explorar el tópico generativo y al docente, la de estimar la comprensión común del tópico por parte de los alumnos. De estas exploraciones surge la posibilidad de establecer vínculos entre los intereses personales del alumno y el tópico.

Conocimientos previos, motivan y despiertan la curiosidad e interés de los estudiantes.

2. Investigación dirigida:

En este tipo de desempeños los alumnos se centran en desarrollar la comprensión de problemas o aspectos concretos del tópico generativo que para el docente resultan de importancia. Los desempeños de investigación guiada se producen sistemáticamente al promediar las unidades.

Guía que los docentes ofrecen. Aprender cómo aplicar conceptos y métodos disciplinares, integrar los conocimientos y poner en práctica una comprensión cada vez más compleja y sofisticada.

3. Proyectos de síntesis:

Estos desempeños más complejos corresponden a la última etapa y permiten que los alumnos sintetizen y demuestren la comprensión desarrollada durante otros desempeños

Demuestran con claridad el dominio que tienen los alumnos de las metas de comprensión establecidas. Invita a los estudiantes a

trabajar de manera más independiente de cómo lo hicieron en sus desempeños preliminares y, a sintetizar las comprensiones que han desarrollado a lo largo de la unidad.

5.1.14. Valoraciones continuas

- Son ciclos de retroalimentación centrados en el aprendizaje que realizan maestros y alumnos. Su objetivo primordial es apoyar al alumno a lo largo de su experiencia de aprendizaje.
- Son realizadas tanto de manera formal como informal en cada uno de los desempeños de comprensión.
- Son realizadas por el profesor, los compañeros y el alumno mismo. Esto fortalece la construcción de comprensiones al poner la responsabilidad en manos del que aprende y al tener a los estudiantes involucrados en la crítica y reflexión sobre su propio trabajo.
- Son estructuras que incluyen criterios, estándares claros y ejemplos de buenos trabajos. Facilitan enormemente la valoración del trabajo propio y el de los demás por parte de los estudiantes, adicionalmente los guía en el proceso de creación de trabajos de mejor calidad.
- Parte de criterios claros, retroalimentación regular y reflexión durante el proceso de aprendizaje.

Frecuentemente se diseña una previa o prueba de alguna clase, pero rara vez les pedimos a los estudiantes que realicen algo que parezca trabajo real de la disciplina para verificar su comprensión. Necesitamos saber cuándo estamos haciendo las cosas correctamente y por qué, necesitamos saber cómo lo hacen otros y por qué (Puentes, 2001).

Mostrar a los alumnos cuál es la manera óptima de proporcionar una retroalimentación que les comunique si lo están haciendo bien y cómo podrían mejorar el trabajo. Para este fin, los portafolios y los diarios de reflexión son herramientas útiles para que los alumnos controlen su aprendizaje en el transcurso de la unidad.

5.2. El proyecto pedagógico: opción metodológica en la pedagogía praxeológica

Una herramienta fundamental para organizar el currículo por ciclos es recurrir a la pedagogía por proyectos o a la definición del proyecto pedagógico integrado e interdisciplinario. La pretensión de la pedagogía por proyectos es la integración de filosofía, ciencias, humanidades y artes, al servicio de la formación de los estudiantes como seres humanos en permanente desarrollo.

Tradicionalmente, la enseñanza por áreas disciplinares tiende a una organización escolar temática, distribuida en tiempos y espacios escolares, organizados desde una parcelación temática, ejecución y evaluación memorística del conocimiento. Contrariamente a este modelo, la pedagogía por proyectos nos convoca a una planeación distinta, que tiene en cuenta el trabajo pedagógico por áreas desde una concepción de interdisciplinariedad.

Para entender la pedagogía de proyectos y diferenciarla de la enseñanza tradicional, es necesario que inicialmente nos detengamos en el análisis de las características de la enseñanza tradicional, sus contenidos y métodos, sus efectos y compararla con la perspectiva de la pedagogía por proyectos para identificar el sentido de los cambios, acordes a la condición de sujeto pensante y actuante.

A continuación, se presenta un cuadro comparativo sobre las limitaciones y posibilidades de los dos enfoques con miras a ir estructurando una concepción y un enfoque pedagógico por proyectos que articule la organización por ciclos.

Ilustración 9. Cuadro comparativo de enfoques por área y por proyecto

Enfoque pedagógico tradicional memorístico	Enfoque pedagógico por proyectos y organización escolar por ciclos
La planeación de actividades se realiza según El responsable de área.	La planeación se realiza en forma integrada, de acuerdo con las expectativas de los docentes, intereses de los estudiantes y análisis de contexto.
La fragmentación del conocimiento hace que el estudiante aprende las cosas en una forma fragmentada en la que cada área representa aspectos de la realidad en forma inconexa, puntual y aislada.	La pertinencia del conocimiento: El conocimiento es conexo entre áreas, pertinente y complementario. Se construye un sistema de conceptos asociado en un discurso argumentativo.
El aprendizaje es memorístico de reglas y conceptos, pues se exige la representación memorística de datos, como expresión de lo aprendido	El aprendizaje integra la construcción de conceptos, relaciones lógicas, casuísticas y significativas. Se presenta el análisis, síntesis, la generalización, abstracción y aplicación a nuevas situaciones. El objeto de estudio es múltiple y diverso, tiene diferentes planos de complejidad.
	El problema de conocimiento se aborda en común desde las áreas, y se construye desde aportes complementarios. En cada área el problema de conocimiento, sus preguntas, hipótesis y desarrollos, son estructurados como situaciones de aprendizaje, expuestas desde las disciplinas en una construcción conceptual articulada y complementaria.
Como criterio de verdad, se asimila la verdad adquirida sin argumentación. El estudiante asimila el conocimiento tal como se presenta, pues repite las verdades establecidas en cada área del conocimiento sin tener en cuenta las posibles contradicciones que puedan presentarse entre ellas.	Se construye criterio de verdad en forma permanente. La construcción de conocimiento, la experimentación, la investigación y el descubrimiento, la construcción argumentativa y la contrastación experiencial, el diálogo y la reflexión promueven el criterio de verdad.

Enfoque pedagógico tradicional memorístico	Enfoque pedagógico por proyectos y organización escolar por ciclos
Se presenta la simulación del saber, pues al repetir los contenidos dados, en apariencia sabe un determinado conocimiento cuando en realidad no le ha sido posible analizar y construir dicho conocimiento.	La construcción del saber es permanente gracias a la experimentación, el debate y la construcción permanente del conocimiento.
Los conocimientos y temáticas aprendidos para un determinado examen, son registrados en una memoria inmediata que se olvida rápidamente después de la prueba.	Los conocimientos son registrados como procesos, sujetos a la indagación, la investigación y el cuestionamiento permanente. Se presenta una formación del sistema conceptual del individuo, se enriquece la cosmovisión y la producción discursiva como expresión de la riqueza conceptual con la que el estudiante aborda la realidad.
En el mejor de los casos los conocimientos así adquiridos se convierten en habilidades de la memoria o ampliación del vocabulario.	Los conocimientos adquiridos son flexibles y corresponden al desarrollo del talento humano e inteligencias múltiples.

Fuente: Los autores

Como se puede apreciar en el cuadro comparativo, el cual toma como referencia el análisis que realiza Dewey (2006) del enfoque tradicional, la pedagogía por proyectos es la opción innovadora de la vida pedagógica de la institución y la creación de nuevos tipos de escenarios pedagógicos, actividades y métodos que enriquecen la vida escolar y la realización de los estudiantes en su paso por la escuela contribuyendo así, a los aprendizajes necesarios de la vida.

Para efectos de la implementación del proyecto, es el equipo pedagógico del ciclo, desde su experiencia y saber, quien puede construir el proyecto aplicando una metodología del “aprender haciendo” solo así, resignifica su historia, define su propia ruta pedagógica y consolida la organización y proyección de los nuevos escenarios pedagógicos en la escuela.

Es importante que este equipo pedagógico, trabaje sobre una misma concepción, enfoque y horizonte pedagógico. Con el fin de aportar a la construcción del conocimiento sobre las realidades tanto

sociales como culturales y económicas y hacer de cada estudiante un ser humano integro, comprometido en los cambios y las transformaciones humanizantes que requiere la sociedad.

5.2.1. Horizonte pedagógico del proyecto

Al conformarse el proyecto pedagógico desde la construcción del acto educativo en la relación entre el educador y los educandos, se requiere de una formulación de proyectos que construya un escenario rico en posibilidades y relaciones de enseñanza-aprendizaje donde la construcción del saber y el conocimiento. Lo anterior posibilita, desde las relaciones personales y colectivas, el impacto del horizonte pedagógico. El docente orienta, las iniciativas, e interés de los estudiantes para que estas se realicen en la práctica colectiva de planeación, ejecución organizada del proyecto y la evaluación. Todo lo dicho, mantiene como hilo conductor del proceso, es decir, la consecución del horizonte pedagógico.

El horizonte del proyecto pedagógico como construcción de un sistema de relaciones de convivencia, saberes y conocimientos está definido por el sentido del desarrollo humano. La intencionalidad pedagógica del docente para la formación del ser humano individual y colectivo de los niños y jóvenes, tiene en perspectiva un humanismo integral, al reconocer las potencialidades del desarrollo humano en sus múltiples esferas personales-sociales, entre las cuales se presenta los horizontes ecológico-planetario, político-social, económico y cultural (Morín, 1999). Los anteriores escenarios son, entonces, atravesados por la construcción de la personalidad integral del individuo, desde principios éticos anclados en sentimientos superiores de solidaridad, justicia, equidad, dignidad, democracia y amor, estos sentimientos deben orientar la formación de humanidad y el desarrollo de las inteligencias múltiples del estudiantado.

Según lo dicho, cada colectivo y persona hacen parte de la construcción de una cultura escolar y se forman en dicha interacción, contexto principal de la realización del proyecto pedagógico que jalona los aprendizajes dados en los escenarios de las esferas más altas de la humanidad, es decir, la filosofía, ciencia, arte, cultura y tecnología.

Desde esta perspectiva pedagógica, el sentido de cada proyecto ciclo-áreas es crear escenarios de enseñanza-aprendizaje, en los que sea posible desplegar y poner a prueba experiencias y situaciones de aprendizaje en los que se forma y organiza la vida en colectivo, así como el desarrollo de los intereses personales de cada educando para de esta manera, poner a prueba su construcción subjetiva, personal y el despliegue para la vida de sus cualidades, talentos y tensiones en las que se temple el carácter de cada individuo. Desde el ejercicio de la construcción colectiva de conocimiento, diálogos, debates, reflexiones, escrituras, toma de decisiones y prácticas conjuntas e individuales, acordes con los horizontes pedagógicos planteados por el equipo pedagógico de docentes, resultan de un vasto crecimiento del ejercicio auto reflexivo.

La pedagogía de proyectos se plantea como un proceso de aprendizaje y enseñanza, cuyas características más sobresalientes son las siguientes:

- Desarrollo del trabajo de equipo, colectivo y cooperativo.
- Interacción y comunión pedagógicas entre docente y estudiantes.
- Autonomía e independencia del estudiante durante el proceso de construcción de conocimientos.
- Desarrollo de una capacidad creadora e investigativa que busca, en la indagación, el descubrimiento y la experimentación, el camino para la aprehensión del saber.
- Planificación y ejecución colectiva de las acciones y los proyectos curriculares.
- Enseñanza estratégica como fórmula para identificar la naturaleza de lo que se enseña, las competencias de los alumnos, los medios por utilizar y los criterios de evaluación.
- Flexibilidad curricular para adecuarse a las exigencias, necesidades, intereses y problemas de los estudiantes y de su contexto.
- Vínculo estrecho con la realidad externa como dominio para articular la teoría con la práctica y la realidad académica con la social.
- La planeación se realiza en forma integrada, de acuerdo con las expectativas de los docentes, intereses de los estudiantes y análisis de contexto.

- Se integra y complementan perspectivas de conocimiento y conceptos de áreas, acordes con el desarrollo del proyecto.
- El conocimiento es conexo entre áreas, pertinente y complementario. Se construye un sistema de conceptos asociado en un discurso argumentativo.
- La construcción del saber es permanente por la experimentación, el debate y la construcción colectiva y personal del conocimiento.
- Los conocimientos son registrados como procesos, sujetos a la indagación, la investigación y el cuestionamiento permanente. Se presenta una formación del sistema conceptual del individuo, se enriquece la cosmovisión y la producción discursiva como expresión de la riqueza conceptual con la que el estudiante aborda la realidad.
- Los conocimientos adquiridos son flexibles y corresponden al desarrollo del talento humano y las inteligencias múltiples.

La Pedagogía por proyectos es la aplicación e integración de teorías de la pedagogía, formulada por investigadores pedagogos, tales como Makarencio, Freinet, Dewey, Vygotsky y su concepción histórico cultural desde la pedagogía popular de Freire y más recientemente, Bruner. Los representantes de la pedagogía crítica se basan en la mirada de las inteligencias múltiples, por lo que ellos a lo largo de sus postulados despliegan un sinnúmero de posibilidades de desarrollo pedagógico flexible y con función transformadora frente al enfoque tradicional. De esta manera, dan paso a la pedagogía de proyectos como una de las opciones de transformación de la escuela.

5.2.2. El proyecto pedagógico

El proyecto pedagógico se construye desde la experiencia del equipo de docentes que deciden entablar una ruptura con el enfoque tradicional para asumirse como verdaderos pedagogos que valoran su experiencia y su concepción pedagógica para ponerla al servicio de la formación de las nuevas generaciones de escolares y jóvenes.

Es el equipo pedagógico que organiza el ciclo quien desde su experiencia y saber puede construir el proyecto pedagógico, pues este no es externo a sus posibilidades y desarrollos experienciales, si no que más bien retoma e integra su historia, establece su ruta pedagógica y consolida la organización y proyección de los nuevos escenarios pedagógicos en la escuela.

El proyecto pedagógico es realizado por un equipo de docentes con el fin de darle respuesta a una problemática identificada y comprendida. Por tanto, el proyecto pedagógico es generador de procesos, situaciones susceptibles para la observación, reflexión y transformación, pues crea evidencias de nuevas maneras de ser de la escuela y del maestro (Vargas, 2006).

El sistema educativo postula en algunos casos las pautas generales del proyecto, por ejemplo, los lineamientos curriculares o los estándares por competencias, pero es el equipo de docentes el que, a la larga, define la realización de dichos proyectos, su lenguaje y formas de expresión, organización. Los anteriores, son proyectos pedagógicos que dan respuesta a necesidades e intereses de los estudiantes y de su caracterización, en el marco de las realidades socioculturales y científicas a las que están expuestas las experiencias de aprendizaje de los educandos, acordes con los horizontes, académicos, epistemológicos, teóricos y pedagógicos elaborados desde el PEI.

El proyecto pedagógico emerge como expresión teórica práctica de un equipo de maestros referente a una realidad educativa contextual que la contiene pero que a su vez se alimenta de ella para avanzar en la dinámica del conocimiento.

5.2.3. Proceso y fases de un proyecto pedagógico en la organización por ciclos

Cada proyecto se realiza a través de cuatro fases que son fundamentales y complementarias, estas son:

1. Formulación y planeación
2. Implementación y desarrollo
3. Consolidación
4. Evaluación

Las fases nombradas no son necesariamente consecutivas. No implican un desarrollo lineal en el que una fase se inicia, cuando termina la anterior; se trata de un proceso acumulativo y de cambios cualitativos que van de una fase a la otra de tal forma que cuando termina una fase incorpora sus elementos a la siguiente, la cual es más compleja e integral que las anteriores.

1. Formulación y planeación del proyecto:

- a. Se realiza un diagnóstico sobre los prerrequisitos de aprendizaje de los estudiantes, qué saben y qué no saben de una determinada problemática. Los docentes deben precisar la formulación de preguntas orientadoras específicas que exploren y formulen una problemática del tema por abordar. Tanto la formulación de las preguntas orientadoras, como la exploración de respuestas hipotéticas dadas por los estudiantes es una primera aproximación indagadora sobre la posible ruta pedagógica que debe realizarse con los estudiantes.
- b. Realización de conversatorios y actividades exploratorias, talleres de introducción a una problemática dada. Ejemplo: Desarrollo de habilidades comunicacionales para la elaboración de un periódico mural.
- c. Como ejercicios complementarios, los estudiantes realizarían actividades de exploración documental sobre la indagación temática, para ello aportarían preguntas, inquietudes y formulación de hipótesis y métodos de resolución del tema o problema tratado.
- d. Como resultados inmediatos se obtiene que el docente identifica los aprendizajes o competencias por lograr,

2. Implementación y desarrollo del proyecto pedagógico:

La implementación cuenta con un lugar importante, según las preguntas orientadoras resultantes de la exploración inicial con los estudiantes y desarrollo por módulos de las rutas pedagógicas establecidas, tanto a nivel inter área como de cada área.

De acuerdo con las preguntas orientadoras obtenidas en la primera fase de la exploración inicial con los estudiantes, se desarrollarán

las rutas pedagógicas acordadas de acuerdo a los énfasis establecidos en el proyecto y teniendo en cuenta los aportes de contenidos y métodos de las disciplinas o de las unidades temáticas inter áreas. Igualmente, los docentes proceden a organizar entre los estudiantes los grupos y las tareas de indagación, los cuales deben aportar procedimientos y conocimientos que enriquezcan la investigación del tema. A continuación, se procede a la asignación por grupos de estudiantes de la exploración en trabajo de campo, de fuentes de información temáticas: personajes de la comunidad o maestros que relaten y conozcan el tema. Exploración de fuentes documentales tales como museos, bibliotecas, videos, libros, entre otros.

Experimentación: consiste en comprobar las hipótesis y responder a las preguntas orientadoras en la práctica, hasta llegar a encontrar las soluciones académica y científicamente adecuadas. Se deben desarrollar las diferentes rutas de experimentación y comprobación que orientan la producción de conocimientos por parte de los estudiantes, estos deben contar con el apoyo de los maestros.

La ruta establecida contempla objetivos, actividades, secuencia de los pasos de cada actividad, recursos, resultados y retroalimentación. El desarrollo temático contempla las actividades de motivación temática, desarrollo de guías y de grupos de estudio, trabajo y juego-trabajo, ejercicios de reflexión y definición de nuevas actividades para cada sesión, (Sesiones de 90 minutos). Recurso de aprendizajes, sesión de trabajo de campo, escritura y reflexión y puesta en común de los avances mediante diferentes formas de expresión lúdica y escrita. Tener clara la precisión de conceptos, relaciones casuísticas, leyes, análisis de problemas, conclusiones.

En el marco del desarrollo de los proyectos, podemos identificar dos rutas metodológicas, integradas y complementarias, cuyo énfasis depende de la naturaleza del problema de conocimiento por resolver, si el énfasis es más histórico-social, seguiremos las pautas de Tonucci (1998) y Vygotsky (1986), es decir, un enfoque de carácter científico-natural.

5.2.4. La construcción de la realidad histórico-científica

Toda realidad por investigar es una realidad cambiante que tiene un proceso de un antes, un ahora y un después, esto quiere decir, que el proceso de indagación histórico, debe estar presente para aproximarnos, a conocer la realidad en su construcción proyectiva. Todo problema de la realidad o de la ciencia tiene un origen en el tiempo, un proceso de evolución, un estado actual y un proceso a futuro, aprender a indagar la realidad desde este enfoque es aprender a entender que el mundo y la vida son dinámicos, pues cambian de forma permanente y contienen una historia que ofrece claves para entender los procesos y su evolución concernientes a su desenvolvimiento. Saber, entonces, cuáles son los procesos y relaciones que permanecen y cuales son cambiantes resultará la tarea del docente en su ejercicio investigativo.

Como tal la aproximación pedagógica de carácter histórico a la aproximación de una realidad debe contar con procesos de observación, documentación, indagación a los testigos históricos o lectura y revisión de los testimonios (objetos que son vestigios de una época y que contienen significados sobre cómo fueron determinados procesos.) Igualmente, con el fin de acercarse a determinado aspecto de la realidad, es necesario establecer un aprendizaje en el que leer los acontecimientos y observarlos juiciosamente resulte ilustrativo; de este modo registrar los aspectos relevantes de la realidad requiere una disciplina de observación, indagación y acumulación de testimonios; desde estas bases es posible hacer un ejercicio hermenéutico en el que se reorganicen nuevamente las nociones de la realidad para, así, comprenderla y formular una conceptualización sobre ella. La idea es conocer para aprender y aprender para transformar. El énfasis en este método se aplica a contextos sociales, es decir, de corte histórico. urbano, ecológico o cultural.

5.2.5. Los elementos esenciales del pensar

De acuerdo con los fundamentos de la escuela activa formulada por John Dewey, el proyecto pedagógico es la aplicación del método científico al desarrollo de un tema, la formulación y solución de un

problema del conocimiento, la realización de una obra o de una expedición pedagógica o ecología.

Para efectos de la realización del proyecto pedagógico nos apoyamos en las dimensiones fundamentales del conocimiento es decir, la histórica, científica filosófica y artística. Las realidades temáticas que hacen referencia a la experimentación, tales como el descubrimiento y reconocimiento de los procesos propios de las ciencias naturales. El despliegue de literatura por parte de Dewey en este tema es amplio y rico en posibilidades.

Demanda la aplicación del método científico para indagar y pensar la realidad, en este proceso prima la identificación de necesidades, intereses de los estudiantes para formular las preguntas, las respuestas hipotéticas y establecer el método o el camino que los llevará de las preguntas a la comprobación de hipótesis y el encuentro de las posibles soluciones y avances conceptuales que estas requieren para entender el fenómeno estudiado. El papel del docente en este proceso es fundamental para la guía y construcción del método, su presencia, permanente en todo momento, demarca la relación del aprendizaje escolar con los conocimientos científicos universales. Según lo dicho, este camino requiere de la formulación del problema, exploración documental, elaboración de hipótesis, desarrollo de métodos de experimentación, análisis y comprobación de la hipótesis y resultados y conclusiones. Hasta donde sea posible se puede llegar a especular o conceptualizar sobre el fenómeno estudiado. Desde esta perspectiva se pueden organizar “clubes estudiantiles” para el avance de la ciencia. Se pueden aplicar en cualquier ciclo de acuerdo con las capacidades intelectivas de los estudiantes y el avance de conocimientos que se tenga.

Una vez planeado el proyecto su ejecución se convertirá en la ruta pedagógica que se aplica y a la cual corresponde a una aplicación metódica que incluye guías de trabajo, talleres, compromisos y tareas entre otras. Las síntesis se transforman, entonces, en talleres, exposiciones y conversatorios que deben contar con una evaluación para encontrar los significados individuales y colectivos de la experiencia.

5.2.6. Evaluación y contrastación pedagógica

Esta fase, busca plantearle al proyecto, posibles escenarios estratégicos en los que es posible compararse con otras realidades escolares y otras condiciones contextuales. En esta fase se aplican los lineamientos para la evaluación del proyecto y de los aprendizajes transcurridos en su desarrollo (Vargas, 2006).

La evaluación del proyecto se realiza por medio de la evaluación del desempeño de los estudiantes y viceversa, para ello es importante recurrir a las siguientes categorías: historicidad, organicidad y proyección.

Historicidad: el proyecto tiene una historicidad, da cuenta de las necesidades, motivos y contextos que dieron origen al proyecto (estados iniciales) y de los mecanismos básicos que generan las transformaciones teniendo en cuenta sus regularidades y contingencias (mecanismos de transformación). La finalidad fundamental de la construcción de la historicidad del proyecto es la explicitación de los diferentes aprendizajes sociales que se derivan del conjunto de procesos educativos que constituye su desarrollo (historias de aprendizaje). Para que el grupo reconozca la historicidad de su proyecto es importante generar actividades de reflexión colectiva desde las que las reflexiones sobre los avances obtenidos permitan contrastar las concepciones iniciales con las definitivas, en este proceso el docente podrá evaluar los avances conceptuales, escriturales, discursivos y, además, la capacidad de análisis, síntesis, generalización del pensamiento de los niños, eso sin mencionar la aptitud para el trabajo cooperativo y la concreción de los logros disciplinares establecidos en el proyecto.

Organicidad: el colectivo debe dar cuenta de la organización documental, logística, de cooperación y convivencia para mostrar logros y dificultades sociales, institucionales, comunitarias o grupales, estructurales o coyunturales, que sustenta la experiencia pedagógica. Por lo demás, reflexionar sobre el valor del trabajo en equipo, el apoyo, la solidaridad y el desarrollo de las habilidades y logros del trabajo en conjunto. Para lograr

las metas propuestas, se hace un balance de los productos del proyecto y de la organización del grupo para realizar dicho proyecto.

Proyección: la evaluación debe dar cuenta de las posibles trayectorias disponibles en relación con su historia de aprendizaje y su organicidad. El proyecto como actividad situada, también, se desplaza, se orienta hacia otras significaciones, tiempos y lugares posibles (orientación), se mira desde una distancia reflexiva en actos de autoconciencia comunitaria (autorreflexión), y experimenta y explora posibilidades de reinención, buscando creativamente nuevas experiencias (experimentación).

Los puntos anteriormente mencionados, es decir, la historicidad, organicidad y la proyección permiten realizar una evaluación integral, dialógica y participativa desde consensos en los que son explícitos los criterios de evaluación de aprendizajes, así como el reconocimiento de la identidad de las experiencias. Lo que significa que el objeto último del plan de seguimiento favorece la constitución de la identidad de las experiencias.

Sistematización: entendida como la decantación y organización de los conocimientos acumulados y validados a través del desarrollo de los momentos anteriores y que hace posible obtener un conocimiento que se puede mostrar por medio de diferentes lenguajes y formas de expresión para aportar al desarrollo de la pedagogía y a la realización de la escuela.

5.2.7. El aprendizaje basado en problemas

En el abordaje de la pedagogía praxeológica, el aprendizaje basado en problemas se convierte en una manera nueva y distinta de concebir la educación, puesto que la pedagogía y la didáctica dentro de la praxeología se centra en la solución de un problema, que, en la mayoría de los casos, es un problema de la vida real acorde con las necesidades e intereses de los estudiantes del ciclo. En este sentido el problema es el que dirige todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y convierte a este en una búsqueda de conocimiento a través de comunidades de investigación.

5.2.8. ¿Qué se pretende con el aprendizaje basado en problemas?

La principal intención que se tiene con el abordaje de un aprendizaje basado en problemas en la pedagogía praxeológica, es poder generar dentro del ciclo unos procesos de pensamiento de mayor calidad proporcionándoles a los estudiantes un sinnúmero de herramientas para que aprendan a pensar acorde con diversas situaciones de la vida tanto académica como de su entorno cotidiano. Para esto, acaece una resignificación del proceso educativo, lo que obligatoriamente lleva la investigación y sus características al aula de clases; el aprendizaje basado en problemas busca utilizar el método de investigación para la construcción del propio conocimiento desarrollando habilidades de pensamiento en la construcción de competencias generales y específicas en los estudiantes.

La enseñanza basada en problemas se enmarca en el aprendizaje por medio de la acción (*learning by doing*), en el que se busca, esencialmente, la teorización de la práctica en el proceso de enseñanza. De este modo, el aprendizaje se va construyendo e hilando en forma coherente según un plan de acción que busca responder a un eje problematizador inicial. Es decir que, en la enseñanza basada en problemas, el aprender a aprender; aprender a hacer y aprender a ser en contexto poseen completa significación.

5.2.9. Metodología del aprendizaje basado en problemas

1. Comprender el problema

- ¿Cuál es la incógnita?
- ¿Cuáles son los datos?
- ¿Cuál es la condición?, ¿es la condición suficiente para determinar la incógnita?, ¿es suficiente?, ¿redundante?, ¿contradictoria?

2. Concebir un plan

- ¿Se ha encontrado con un problema semejante?, o ¿ha visto el mismo problema planteado de una forma ligeramente diferente?

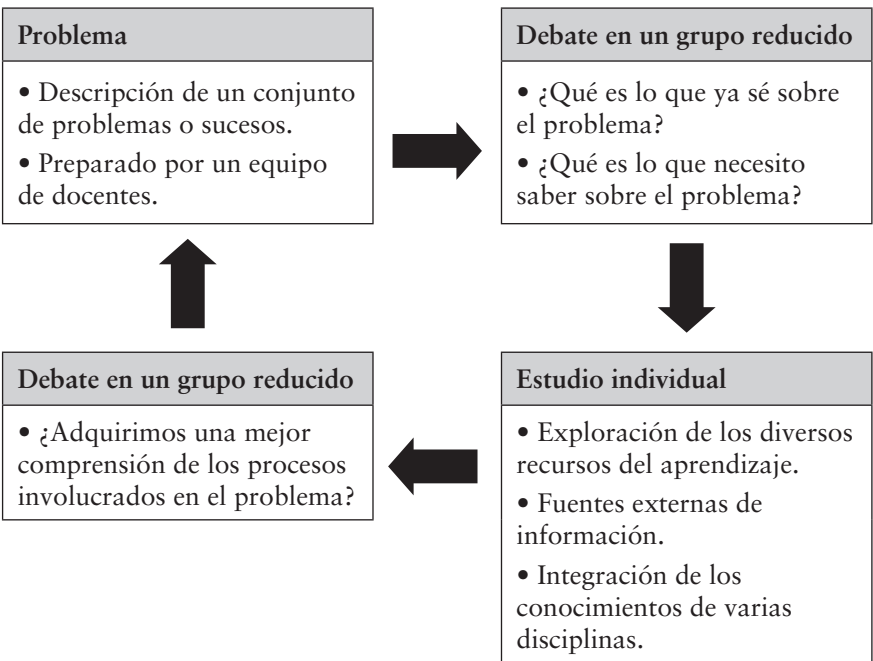
- ¿Conoce un problema relacionado con este?, ¿conoce algún teorema que le pueda ser útil? Mire atentamente en la incógnita y trate de recordar un problema que le sea familiar y que tenga la misma incógnita o una incógnita similar.
- He aquí un problema relacionado al suyo y que se ha resuelto ya. ¿Podría usted utilizarlo?, ¿podría utilizar su resultado?, ¿podría utilizar su método?, ¿le haría a usted falta introducir algún elemento auxiliar a fin de poder utilizarlo?
- ¿Podría enunciar el problema de otra forma?, ¿podría plantearlo nuevamente, pero en diferente forma? Refiérase a las definiciones.

3. Ejecute el Plan

- Aprendizaje de Procedimientos
- Adquirir información
- Analizar críticamente
- Plantear interrogantes
- Plantear debates

5.2.10. Conocimiento disciplinar aplicado a la resolución de problemas

Ilustración 10. Diagrama del proceso metodológico



Fuente: los autores

Al analizar el diagrama de metodología se puede observar que al desarrollar un trabajo pedagógico en la enseñanza basada en problemas se requiere de una creatividad planeada, es decir, que los contenidos de las áreas no podrían responder a una estructura de carácter secuencial, sino que atiende a los intereses particulares de un ciclo luego de una puesta en común y de un dialogo interdisciplinar entre los docentes del ciclo en el que se establecen las temáticas por investigar y por ende los contenidos que se deben desarrollar.

De igual forma, la enseñanza basada en problemas debe permitir el fortalecimiento de las áreas, de los campos de pensamiento, de las herramientas para la vida y de los proyectos de investigación y pedagógicos transversales que derivan en la búsqueda de los contenidos para dilucidar y comprender mejor los problemas formulados. Esto, por lo tanto, apunta a afirmar, que los contenidos no son el eje del programa curricular. La estructura curricular se centra en los problemas y según esas necesidades que se presenten se articulan ciertos contenidos disciplinares. Según Cardoso (2008), ciencia, disciplina o saber y su enseñanza logran encontrar factores comunes.

Así mismo, Díaz (2002) señala que un proyecto es una investigación en profundidad de un tema /problema que por su pertinencia y relevancia amerita estudiarse. En este caso, la investigación implica la participación socializante de grupos de estudiantes, cuya organización trasciende la clase tradicional. Dicho de otra manera, las organizaciones de las actividades estudiantiles giran alrededor de un proyecto, no en la “clase-masa”, sino, por el contrario, en equipos o grupos que dilucidan un problema. La característica fundamental de un proyecto es que se trata de un esfuerzo investigativo deliberadamente orientado a encontrar respuestas a un interrogante o soluciones a un problema seleccionado de común acuerdo entre el grupo de estudiantes y el grupo de profesores.

De esta forma se trasciende en la institución educativa de una enseñanza tradicional desarticulada por asignaturas independientes que no se entrecruzan ni comparten saberes, por unos procesos de investigación y formación en los que la interdisciplinariedad juega un papel fundamental en un diálogo de saberes y conocimientos

articulando el conocimiento disciplinar y con la experiencia y la práctica contextual del estudiante.

La organización de un currículo praxeológico (Pineda & Orozco, 2016) según el enfoque de la enseñanza basada en problemas implica que, el currículo se trabaje de forma integral y transversal, creando de esta forma una diferente relación con el conocimiento y una innovadora práctica del ejercicio docente. Este enfoque pedagógico obliga a realizar una reflexión sobre la pertinencia y coherencia de los contenidos impartidos con la praxis social, y a su vez con los intereses y motivaciones de los estudiantes. Este nueva reflexión pedagógica requiere resignificar la construcción de nuevo conocimiento por lo que se requiere llevar los aspectos de la vida escolar cotidiana, los intereses y motivaciones de los estudiantes, los gustos, la moda y las prácticas sociales y los procesos históricos al aula de clase, esto con el fin de convertirlos en preguntas significativas y problemas. De este modo, mediante el análisis de distintos enfoques, visiones y perspectivas presentadas por diversos autores y tendencias para lo cual el ejercicio docente es acción, no solo privilegiada sino, significativa (Cardoso, 2008). En la enseñanza basada en problemas se sugiere un profesor que analice y escriba diferentes documentos sobre la misma diversidad de temas y problemas; que los confronte con otros y con su propio saber disciplinar, y que los lleve al aula para que de la misma forma sus estudiantes, escriban, confronten y produzcan sus propios escritos.

La enseñanza basada en problemas establece como principios y métodos por desarrollar, la creatividad del ser humano, apelando su capacidad autónoma, creadora y de auto mejoramiento para aprender en el contexto de una cultura mediante mejores condiciones pedagógicas (Bravo, 1997). Resolver un problema en esta metodología es entonces, dar cuenta de la contradicción, que manifiesta no solo la dificultad que se debe superar (dinámica de lo conocido y lo desconocido) sino que refleje y proyecte el camino de solución y, con ello, la propia superación dialéctica del problema (Bravo, 1997, p. 50).

Es en este nivel de conceptualización en el que la comprensión se convierte en la esencia y objeto del conocimiento, aprender, aprehender y utilizar el contexto favorecerá a crear diversas elaboraciones

conceptuales, habilidades mentales e instrumentos de pensamiento para la comprensión dinámica de lo real (Bravo, 1997). De esta forma la educación clásica basada en la repetición y la memoria pasarán a un segundo plano.

En la enseñanza basada en problemas al igual que en el constructivismo, se entiende que el conocimiento es el resultado de una producción social, teórica y práctica que se interrelaciona con unos intereses e implicaciones sociales e históricos, que en el caso de la enseñanza basada en problemas surge de un proceso de investigación en el que la realidad es llevada al aula conectando de esta forma realidad y producción de saber. Esta manera de educar ve sus frutos en una proyección escolar hacia los niveles de doctorado. Es decir, La enseñanza basada en problemas busca implementar unas prácticas pedagógicas y didácticas que logren articular la enseñanza escolar por ciclos con la enseñanza de las instituciones de educación superior. Es claro que las prácticas, metodologías y didácticas escolares son menores que las de la comunidad científica “sin embargo, en ambos casos se pone a prueba la capacidad de actividad cognoscitiva, volitiva y transformadora del sujeto en la exploración y valoración de los hechos, los datos y las teorías, para resolver creadoramente un problema” (Bravo, 1997, p. 51).

En el proceso de la enseñanza basada en problemas, según Bravo (1997), el eje educativo se manifiesta en la función del maestro para servir de “conector”, entre los saberes de la ciencia y el científico con el estudiante.

Se trata de desarrollar una aproximación del proceso pedagógico con el proceso metodológico para el desarrollo del pensamiento creador del alumno, lo cual implica cultivar las capacidades intelectuales, desplegar sus potencialidades creadoras y lograr la independencia cognoscitiva mediante la activación del razonamiento, del análisis lógico, la apropiación de la experiencia histórica y la asimilación consciente, todo ello en el contexto de una necesaria cultura del debate, la acción comunicativa y el diálogo (Bravo, 1997, p. 53).

En el enfoque de la enseñanza basada en problemas se acepta

(...) reorganizar las estructuras curriculares incorporando (...) una nueva relación entre las actividades presenciales y las tareas de actividades no convencionales (...) a favor de una acción más intensa y sistemática del trabajo del docente en grupos y círculos de estudios (...) que permitan el dominio bibliográfico, la ejercitación en teorías y solución de problemas, y la imprescindible confrontación de enfoques, tendencias y alternativas (Bravo, 1997, p. 60).

Esto implica que, aunque las clases magistrales y teóricas no deben desaparecer, sí se deben reducir sustancialmente y en cambio enfatizar en clases enfocadas a una búsqueda de aprendizajes significativos enmarcados en ambientes de enseñanza cooperativa y colaborativa.

Al mismo tiempo el enfoque de la enseñanza basado en problemas otorga un impulso significativo a los procesos de lectura, escritura y oralidad como elementos necesarios para la reflexión del problema planteado. Esta herramienta de lectura, escritura y oralidad permite evidenciar la comprensión de una lectura, la estructura de pensamiento, las maneras de organizar propuestas, el rigor para presentar juicios y la inclusión o exclusión de categorías, conceptos y nociones, pues “mejor se aprende cuando se escribe y se sintetiza” (Bravo, 1997, p. 64). Este proceso de lectura comprensiva debe estar presente a lo largo del desarrollo de la metodología en la enseñanza basada en problemas y, debe responder a tres etapas esenciales:

- Lectura textual.
- Lectura inferencial
- Lectura analítica

Dicho lo anterior, este proceso debe culminar con la elaboración y creación de ensayos finales en los que se sintetice y evidencie la consulta, la investigación, la fundamentación teórica y disciplinar que se utilizó y analizó para el desarrollo y respuesta del cuestionamiento inicial.

Ahora, el uso de estrategias de lectura, escritura y oralidad no excluye la posibilidad de abordar los problemas surgidos para el análisis y la investigación desde otras estrategias y herramientas de comprensión y análisis de la realidad como el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), ya que estas también generan preguntas y respuestas en el proceso de investigación y solución a los problemas planteados. En este sentido la enseñanza basada en problemas cuestiona, prepara y posibilita a los estudiantes resolver problemas en ambientes de cooperación y colaboración, ayudándolos a realizar tareas similares a las que enfrentarán en su vida diaria; enseñándoles, también, a resolver con creatividad, originalidad y eficiencia los diversos problemas que deban sortear. La enseñanza basada en problemas aumenta la actividad y reduce la pasividad de las dinámicas escolares en los procesos educativos. Aumenta la actividad y seguridad de los estudiantes y logra que los alumnos asuman responsabilidades sobre su propio aprendizaje.

5.2.11. Reglas de trabajo en la enseñanza basada en problemas

El maestro establece las características de las reglas de trabajo para los miembros del grupo con el fin de que sean claras y compartidas por todos desde el inicio (Ortiz-Ocaña, 2014).

1. Diseño del Problema

Al diseñar cada problema, el maestro deberá incluir claramente los objetivos de aprendizaje correspondientes al tema y programa del ciclo.

2. Tiempos

El maestro identifica y delimita los tiempos en que deben intervenir los alumnos para solucionar el problema. Es importante señalar que el objetivo no se centra en resolver el problema sino en que este sea utilizado como base para identificar los temas de aprendizaje para su estudio de manera independiente o grupal, es decir, el problema

sirve como detonador para que los alumnos cubran los objetivos de aprendizaje del curso, así los conocimientos son introducidos en directa relación con el problema y no de manera aislada o fragmentada (Ortiz-Ocaña, 2014).

3. Dar a conocer el problema

- El maestro clarifica términos para que se comprenda el problema.
- El alumno lee y analiza el escenario del problema.
- Se realiza una lluvia de ideas (discusión y categorización de ideas).

4. Búsqueda de información

El estudiante formula hipótesis y lleva a cabo un reconocimiento de la información necesaria para comprobar la(s) hipótesis, adicionalmente, genera una lista de temas por estudiar.

5. Orientación a los objetivos del aprendizaje

El maestro vigila y orienta la pertinencia de los temas que los estudiantes deberán investigar. Asimismo, identifica y orienta cuáles temas serán abordados por todo el grupo y cuáles serán estudiados de manera individual.

6. Obtención de información y resultados

Al término de cada sesión, el estudiante establece los planes de su propio aprendizaje, para lo que se precisa que:

- Identifique claramente los objetivos de aprendizaje por cubrir.
- Establezca una lista de tareas para la siguiente sesión de asesoría.
- Investigue los temas por estudiar.

El maestro:

- Identifica funciones y tareas para las siguientes sesiones de asesorías y señala las necesidades de apoyo y, a su vez, los espacios para las asesorías.

7. Presentación de resultados y retroalimentación final

Cuando se tiene la solución del problema, se lleva a cabo la presentación del mismo con una retroalimentación final sobre los resultados y el proceso de aprendizaje.

6. El diseño y la estructura curricular como ejercicio de devolución creativa en la pedagogía praxeológica

6.1. Diseño y estructura curricular

En esta fase se abordará la estructura curricular, para ello se propone el cambio de concepción y de paradigma educativo en lo concerniente a la estructuración, selección y aplicación del currículo. Durante muchos años la práctica pedagógica ha llevado a fragmentar el conocimiento en asignaturas y áreas, y aunque en su teoría inicial estas asignaturas son correspondientes unas con otras, así como también subsidiarias. No obstante, en la práctica real esta escisión de temas por complementariedad se ha tornado en una fragmentariedad del conocimiento, el que por sí no goza de ningún tipo de conexión.

En esta coyuntura se propone organizar el currículo en *campos de conocimiento* (lectura, escritura y oralidad; pensamiento científico y tecnológico, pensamiento filosófico, pensamiento artístico y creativo y pensamiento ético), articulados y conectados por herramientas esenciales que atañen a todos los campos de conocimiento (TIC, lectura analítico-crítica, bilingüismo, medio ambiente, derechos humanos, ciencia y matemáticas, experiencias pedagógicas). Este nuevo paradigma curricular permitirá y les permitirá a los estudiantes una mirada holística y compleja de la realidad.

6.1.1. Campos de saber

Los campos de saber son las grandes parcelas en las que se ha dividido el conocimiento y la ciencia. Esta división no es una partición, es una

significación de procesos meta cognitivos que al ser ejercitados en forma correcta lograrán activar capacidades de raciocinio, solución de problemas y meta cognición de un carácter más avanzado en los estudiantes.

6.1.2. Herramientas esenciales

Las Herramientas esenciales constituyen el horizonte para las acciones pedagógicas en las aulas y fuera de ellas. Su apropiación es decisiva para el desarrollo de una propuesta que implica el compromiso y el reto, como lo es la transformación de las prácticas pedagógicas a partir de la pedagogía praxeológica y a partir de orientaciones curriculares que enfatizan en aprendizajes pertinentes (Rodríguez, 2009).

Al tener como directriz el mejoramiento de las condiciones de vida de la población estudiantil se evidencia la necesidad de dotar a estos de herramientas concretas que, al mismo tiempo sirvan para mejorar la calidad de la educación (el acceso al conocimiento y la cultura). Se pretende, entonces, ajustar el proceso de enseñanza que lidera la escuela a las demandas sociales que en la actualidad se le exigen a la educación en materia de conocimientos, aprendizajes y resolución de problemas. En el rediseño curricular de las instituciones las herramientas esenciales deben ser articuladas a este en forma transversal como aquellas capacidades y actitudes que los seres humanos deben desarrollar hoy en día a fin de vivir en armonía en un mundo globalizado.

Conozcamos, a continuación, los pilares en los cuales se deben fundamentar los presupuestos filosóficos en cada institución educativa en referencia a los campos de conocimiento y las herramientas esenciales, estos pilares buscan establecer unos parámetros de diálogo entre los equipos de docentes del ciclo con el fin de establecer una manera de organizar los campos de conocimiento y las herramientas esenciales con el trabajo interdisciplinar desde la pedagogía praxeológica.

6.1.3. Leer, hablar y escribir como proceso de humanización

La lectura, la escritura y la oralidad en el ser humano juegan un papel preponderante en la construcción de la subjetividad y en el desarrollo

de un pensamiento reflexivo, crítico y científico que contribuya a generar opciones de ser y de estar en el mundo. No en vano se consideran como prácticas sociales y culturales inherentes a las acciones de pensar, enseñar y aprender. Se trata de dar cabida a una información poli-discursiva, multimedia y pluridimensional de los educandos, acciones logradas al participar en forma dinámica y creativa en las prácticas de oralidad, lectura y escritura.

6.1.4. Autoevaluación

- ¿La institución presenta bajo rendimiento en sus procesos de lectura y escritura?, ¿por qué? Recuerde las causas primarias que afectan este problema.
- ¿Cómo se concibe, desde su área de trabajo, la lectura, la escritura y la oralidad como herramientas pedagógicas para el desarrollo de los conocimientos y saberes de los estudiantes?
- ¿En qué medida los procesos de oralidad, lectura y escritura mejoran la calidad de vida del estudiante? Recuerde tener presente tanto el desarrollo afectivo, social como el cognitivo de la persona, es decir, todas las dimensiones del ser.
- ¿Qué se entiende como prácticas culturales en un proceso de formación integral?
- Por medio de la práctica de la lectura y la escritura, ¿cómo se logra contribuir a la construcción de la subjetividad en el ser humano? Se sugiere analizar los aportes desde cada área del conocimiento.
- ¿Su quehacer pedagógico diario contribuye en la construcción y el ejercicio de la cultura escrita como condición para el desarrollo humano?

6.1.5. Lineamiento conceptual

Se entienden los conceptos de lectura, escritura y oralidad como fenómenos complejos en los que se ponen a prueba, diversas formas de construcción de significaciones, mediante diversos saberes y competencias. No solamente se contempla la lectura de textos alfabéticos, sino la lectura de un sinnúmero de textos culturales como textos

publicitarios, espacios, gestos, la música, las producciones artísticas; en fin, diversos textos que se valen de distintos lenguajes.

Los procesos de lectura y escritura como práctica cultural, según Bajtine (1998), significan la apropiación de la cultura del contexto de las vivencias del mundo al interior de los individuos y los grupos: se apropian unas formas de pensar, de valorar, de conocer, de ver y conocer el mundo. Dicho lo anterior, estas se constituyen como prácticas de construcción de sentido. En palabras de Chartier (1994), la lectura y la escritura son prácticas socioculturales, ligadas a la vida de un grupo, cuando siguen modos y prácticas históricas de la forma como este grupo se ha relacionado con el mundo y el lugar que ocupan en los diferentes ámbitos: familiar; educativo, político y literario (Chartier, 1994). Asimismo, las formas de los textos y las condiciones de producción, recepción y circulación se determinan por los factores socioculturales.

Es necesario comprender la necesidad humana de dar vida a símbolos, lenguaje y gestos. La voz de los estudiantes es un deseo nacido de la biografía y del sedimento de la historia; es la necesidad de construirse y afirmarse dentro de un lenguaje capaz de reconstruir la vida privada e investirla de sentido, de validar y confirmar la propia presencia, vida en el mundo (McLaren, 2002, p. 223).

Para la construcción de sí mismo, el ser humano necesita valerse de narraciones mediante las cuales pueda lograr su propia biografía, en otras palabras, la subjetividad se expresa y se constituye mediante relatos y testimonios según lo aprueban varios autores. La ficción que alimenta la niñez y la adolescencia en la sociedad contemporánea, a través especialmente de la televisión, es una ficción exenta de complejidad, es maniquea, estereotipada y no da cuenta de la diversidad ni puede ser el sustento de una subjetividad con un sentido ético, social y político.

La lectura y la escritura, y de manera muy especial la literatura, no sólo ofrecen alimento para la construcción de la subjetividad y otorgan la voz para expresarla, sino que, adicionalmente, permiten entender que esta construcción no se da de manera aislada, sin acogida responsable del otro. El respeto por el otro, se inicia con el uso y

reconocimiento de la voz de los sujetos como condiciones de funcionamiento del grupo social y de una democracia.

La lengua oral, se constituye en una condición para la construcción de identidad como sujeto, de identidad con la lengua de su colectividad y la pertenencia a la misma. Esto significa, el reconocimiento del uso de la lengua oral, dentro de la escuela para expresar emociones, sentimientos y pensamientos.

Como actividad compleja, la lectura se concibe con amplitud no solamente desde la codificación y decodificación de los componentes del sistema de la lengua castellana, sino desde la significación, desde el sentido mismo, desde las prácticas y contextos social y culturalmente situados, iniciando por su posicionamiento dentro de la escuela. Para que la lectura trascienda en formación, es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad del lector. El propósito esencial en la lectura de la diversidad de textos de la cultura es comprender, construir el significado, extraer conclusiones y tomar decisiones frente a sus contenidos, formar criterio para seleccionar la información y construir un punto de vista propio. Esto es lo más importante en el proceso de la lectura en la escuela y hacia este propósito se ha de orientar su didáctica.

En este orden de ideas, comprender la dimensión del proceso creativo de la escritura es entender que este es un proceso que compromete la subjetividad del escritor, quien refleja lo que es, lo que siente, lo que piensa y, en consecuencia, acaece que el sujeto escritor sostiene un ejercicio autorreflexivo desde el que se piensa a través de su palabra para realizarse como ser humano. La escritura entonces ha de ser pensada desde contextos reales y significativos para el estudiante, orientados hacia la construcción de sentido de esas escrituras escolares. Así, la unidad de trabajo, será la práctica social, en la que los aspectos formales de la lengua (gramática, fonética, ortografía, etc.), deberán aparecer en función de una situación concreta de lectura, escritura y oralidad.

6.1.6. Formación ambiental y biosostenible

La educación ambiental busca la protección, preservación y conservación de los sistemas de soporte vital del planeta. En este sentido,

la educación ambiental se entiende como la educación para el desarrollo sostenible, por ello hay necesidad de desarrollar capacidades en los estudiantes que les permitan interactuar y decidir acerca de su relación con el medio ambiente y su participación responsable en el cuidado y la protección de su entorno. Es deber de la escuela promover una cultura ambiental para cambiar actitudes y comportamientos hacia el respeto y el cuidado de la naturaleza, a la vez que del desarrollo sostenible (SED, 2009).

6.1.7. Autoevaluación

- La educación es pertinente cuando prepara a los estudiantes para ser útiles a la sociedad, ¿cuál es el aporte que hace la escuela para conservar el medio ambiente como base del planeta?
- ¿Desde su área de acción pedagógica cómo contribuye para que el educando interactúe y cuide en forma responsable el medio ambiente?
- ¿Qué entiende por el respeto a la biodiversidad y la sostenibilidad de los contextos naturales?
- Teniendo en cuenta las finalidades educativas, ¿cómo puede favorecer, desde los contextos del aula, la institución y la comunidad, la actitud y el proceder del estudiante ante los grandes problemas ambientales?
- ¿Cómo puede la escuela planificar y controlar la influencia del medio ambiente en beneficio de la colectividad?

6.1.8. Lineamiento conceptual

Trabajar en el fortalecimiento de la educación ambiental requiere contemplar elementos científicos (comprensión de los fenómenos y búsqueda de soluciones a problemas), tecnológicos (gestión correcta del medio ambiente) y éticos (posicionamientos éticos que conllevan valores como equidad, solidaridad, cooperación, responsabilidad en el uso de los recursos, respeto por la diversidad biológica y cultural).

De igual forma, el trabajo pedagógico debe proveer conocimientos y prácticas que les permita a los educandos entender y

aportar en su relación con el mundo, con el ambiente, con su salud y con su calidad de vida. Así que la concienciación del estudiante, la investigación y evaluación de problemas y la capacidad de acción son cruciales para lograr el propósito de la educación ambiental, la cual tiene por fin dotar a los individuos con el conocimiento necesario para comprender, investigar, evaluar y actuar según las soluciones que pueden involucrar los problemas ambientales. Para ello, la motivación del estudiantado y el estímulo que se les otorgue para desarrollar las capacidades necesarias para la resolución de tales problemas presentes y la prevención de problemas futuros resulta fundamental. Los problemas ambientales son frecuentemente causados por las sociedades humanas, es decir, por las colectividades de individuos que resultan ser al mismo tiempo las causas primarias y la solución a los problemas ambientales.

La adopción de una actitud consciente ante el medio que nos rodea, y del cual formamos parte indisoluble, depende en gran medida de la enseñanza y de la educación de la niñez y de la juventud sobre estos temas. Por esta razón, corresponde a la pedagogía y a la escuela desempeñar un papel fundamental en este proceso desde edades tempranas inculcando al niño y a la niña las primeras nociones sobre la conservación de los componentes del medio ambiente y el planeta. El maestro debe realizar su trabajo de manera que fomente en los estudiantes, respeto, amor e interés por la conservación de todos los elementos que conforman el medio ambiente. En la escuela y en el hogar debe forjarse esta conciencia conservacionista del hombre del mañana.

El niño y la niña crecen y se desarrollan bajo la influencia de un complejo proceso docente-educativo, en el que la escuela cumple un encargo social que tiene el objetivo de que el futuro ciudadano reciba enseñanza y educación, y se integre a la sociedad en que vive de una manera armónica, formado política e ideológicamente en correspondencia con los principios de nuestra sociedad. En este sentido hay que educarlos para que ocupen plenamente el lugar que les corresponde en la naturaleza, como elemento componente de esta. De esta manera, el sujeto debe comprender que es parte integrante del sistema ecológico y que, como tal, tiene deberes que cumplir. Las plantas, los

animales, el suelo, el agua y otros elementos, son indispensables para la vida del ser humano, por lo que resulta un deber ineludible para todos conservar estos recursos naturales básicos. La responsabilidad en la protección del medio ambiente y los recursos naturales y artificiales, es de todos.

Igualmente, hay que tener presente que las acciones individuales y colectivas pueden influenciar la relación entre la calidad de la vida humana y la condición del ambiente. Es decir, no es suficiente comprender los sistemas de soporte vital (reglas) del planeta; también hay necesidad de comprender cómo las acciones humanas afectan las reglas y cómo el conocimiento de estas reglas pueden ayudar a guiar las conductas humanas. Desafortunadamente, muchas conductas del hombre y decisiones de desarrollo parecen violar las reglas ecológicas.

El compromiso, entonces, es fortalecer la promoción de una ética ambiental desde la escuela, es decir, desarrollar actitudes y disposiciones diferentes frente a la naturaleza para pensar en el futuro de la especie humana. La formación y el desarrollo de hábitos correctos en los estudiantes, en lo concerniente a la protección del medio ambiente en la escuela y sus alrededores, para empezar, contribuyen a vincular la teoría con la práctica y a familiarizarlos con estas tareas y exigencias a escala local. Esto facilita la comprensión que remite a la protección del medio ambiente y sus distintos factores, séase a nivel regional, nacional y mundial.

6.1.9. Educación en contexto socio-cultural

Utilizar el entorno (barrio, municipio, ciudad) como escenario de aprendizaje es permitir que los estudiantes y docentes se apropien, disfruten y adquieran nuevos conocimientos por medio de las expediciones pedagógicas curriculares como experiencias que mejoran el trabajo académico en espacios y tiempos abiertos (SED, 2009). En otras palabras, se hace un llamado a fundar una escuela de puertas abiertas que invite a conocer, indagar, explorar, descubrir e innovar.

6.1.10. Autoevaluación

- Indique algunas razones por las cuales es fundamental traspasar las fronteras de la escuela para educar social y culturalmente desde la ciudad.
- ¿Qué significado tiene para usted una expedición pedagógica con estudiantes en el marco de una formación integral que abandera la escuela?, ¿qué requerimientos tendría?
- ¿Cuál es la concepción de realidad y de espacio que maneja la escuela en su proceso formativo?
- Desde su experiencia docente, ¿cómo puede ligar el desarrollo del currículo y el conocimiento de la riqueza cultural de la ciudad a las expediciones educativas?
- Atendiendo a la interdisciplinariedad, ¿cómo se promueven actividades culturales, lúdicas, recreativas, deportivas y científicas necesarias en el plan de estudios?

6.1.11. Lineamiento conceptual

La educación en contexto socio-cultural se orienta a dinamizar y diversificar los ambientes de aprendizaje en búsqueda de nuevos fines. El valor de la expedición se puede catalogar como el mejor aprendizaje posible entre otros ambientes y otras perspectivas de ser y estar en el mundo, por tanto, visitar lugares que propician un aprendizaje significativo para desarrollar la capacidad de resolver o encontrar la respuesta a través de la observación y la vivencia de problemas científicos escolares resulta imperativo. Todo ello, convoca al maestro a realizar trabajos interdisciplinarios a partir de temas o problemas que permitan pensar y construir las relaciones complejas entre conocimiento, aplicación y sociedad.

A su vez la educación en contexto socio-cultural es más significativa que una mera actividad recreativa, pues es fuente de conocimiento y aprendizaje de la riqueza cultural de la ciudad y complemento de lo que se enseña y aprende en el aula de clase. Así, el museo, las empresas, las universidades, las iglesias, las fábricas, los parques temáticos y los diversos escenarios se vuelven motivos de estudio desde

las diversas áreas del conocimiento escolar cuando el currículo está integrado.

Lograr construir, en los niños, niñas y jóvenes, sentido de ciudad con la lectura y comprensión permanente del mundo, el campo del arte y la cultura en general, permite un proceso continuo de resignificación de saberes en el ser humano que accede a ellos, esto además encauza la lógica en las prácticas sociales a la vez que configura la subjetividad.

Así mismo, el trabajo alrededor de los valores (libertad, identidad, diferencia, interculturalidad) como construcciones culturales dirige la mirada hacia la posibilidad de formar en contextos que exigen lecturas particulares y autónomas para tener una visión de mundo y en el caso de la escuela, visión de barrio, ciudad, país, continente y, naturalmente, planeta.

6.1.12. Derechos humanos, paz y reconciliación

Los derechos humanos, la paz y la reconciliación constituyen el marco general de toda educación. La cultura de protección y respeto a la dignidad humana, la promoción e incorporación de los valores de los derechos humanos como orientadores y reguladores de una ética para la convivencia, la tolerancia, la participación, la democracia, la seguridad social, la interculturalidad y la equidad de género, son los pilares de una educación de calidad (SED, 2009).

6.1.13. Autoevaluación

- ¿Desde su área de trabajo cómo promueve los derechos humanos y la convivencia escolar, relacione sus respuestas con acciones del diario vivir?
- ¿Cómo se evidencian las instancias de diálogo y consulta para los diferentes estamentos de la comunidad educativa?
- ¿En qué forma esta herramienta para la vida contribuye a lograr un manual de convivencia más humano en la institución donde se contribuya a la construcción de la subjetividad?

- ¿Cómo se logra transformar la actitud de los estudiantes con respecto a prácticas sociales de respeto a los derechos humanos?
- ¿Desde la perspectiva de desarrollo humano que aquí hemos planteado qué se entiende por respeto a la dignidad humana (bioética)?

6.1.14. Lineamiento conceptual

Se constituyen en ejes articuladores la inclusión de la enseñanza de los derechos humanos y la convivencia escolar para lograr prácticas, hábitos y procedimientos en los que prevalezca tanto el respeto por la dignidad humana como la protección de la diversidad y la interculturalidad.

La comunidad educativa abanderará la realización de los derechos humanos y la implementación de acciones que permitan protegerlos y garantizarlos en la realización personal de cada uno de los educandos y, naturalmente, en su proyecto de vida. Se hace necesario asumir la diferencia y la complejidad de los sujetos y actuar desde allí para equiparar oportunidades.

Desarrollar formas de seguridad y protección orientadas a revertir las manifestaciones de violencia en los colegios y sus entornos es un trabajo que tiene como base experimentar, vivenciar cada uno de los derechos del ser humano, con miras a hacer realidad escenarios de convivencia en los que se crece, se aprende y se practica la ciudadanía con conciencia crítica.

Educación para la formación de subjetividades significa educar para la crítica y la atribución de sentido en cada una de las situaciones del ser humano. La construcción de significados por parte de los y las estudiantes implica el desarrollo de la representación simbólica de la realidad, la cual exige del sujeto la interiorización y aceptación de un sistema en el cual están presentes, derechos, deberes, creencias, valores e ideales que constituyen un horizonte cultural y simbólico que determina la validez, legitimidad y sentido de la “realidad” representada por él o ella.

Cibercultura y aprendizajes tecnomediados

El mundo contemporáneo se ha vuelto una red digital. La política, las relaciones sociales, el conocimiento y la vida cotidiana hoy se están reestructurando por mediación de la cada vez más diversa familia de tecnologías digitales de información y comunicación, las cuales son a la vez que objetos, procesos que transforman cada espacio de la cultura y la sociedad. La profunda transformación de estos escenarios va desde el trabajo y la economía, pasando por la vida pública y la participación social, hasta la proximidad del espacio familiar y la intimidad; asimismo las tecnologías de información y comunicación juegan un papel creciente y poderoso. Internet, la fotografía digital, los dispositivos móviles, las redes tecnosociales, entre otros, están reestructurando el paisaje de la vida cotidiana, es decir, transformando los procesos de la comunicación, el aprendizaje y la interacción humana a distinta escala y significado.

Pensar las TIC en la vida escolar, desde distintas disciplinas y experiencias, apunta a construir un proceso de planeación y desarrollo de prácticas sistemáticas de apropiación y uso efectivo que consideren su papel cada vez más amplio y diverso. Por estos motivos, la complejidad, multifuncionalidad y crecimiento de las TIC en la vida cotidiana hacen indispensable pensar la escuela como lugar clave para desarrollar una apropiación guiada, sistemática y efectiva para el desarrollo de aprendizajes que en cualquier nivel habiliten al estudiante para desenvolverse en este mundo mediado por las tecnologías.

6.1.15. Autoevaluación

- ¿En su experiencia a qué llama usted TIC?
- ¿Qué nivel de competencias considera usted que tiene en el manejo de TIC?
- ¿Qué aplicaciones de las TIC conoce usted en las diversas áreas de conocimiento?
- ¿Qué papel le asigna usted a la tecnología como medio integrador del currículo?

- ¿De qué maneras puede usted incorporar TIC en su clase?
- ¿Qué aprendizajes se pueden apoyar con el uso de TIC?

6.1.16. Lineamiento conceptual

Aún con enfoques exclusivamente instrumentalistas, que privilegian el manejo del objeto, la incorporación de TIC a los procesos de aprendizaje conlleva una concepción de lo que significa la acción humana mediada por soportes que transforman nuestras habilidades. En este sentido, cada experiencia pone en marcha concepciones sobre cómo aprenden e interactúan los seres humanos mediante el uso de TIC.

Más allá del desarrollo de competencias instrumentales en el manejo de los objetos tecnológicos, concebir las TIC como un proceso del aprendizaje implica promover la comprensión de su papel multidimensional en la vida cotidiana. Por ello, abordamos las TIC como un aprendizaje que ocurre en términos de sujetos y objetos. La incorporación de TIC se desarrolla entonces a lo largo del ciclo vital del aprendizaje escolar así:

- a. Las TIC como proceso de los sujetos:** implica considerar el despliegue de competencias tecno-comunicativas en el manejo instrumental de los soportes tecnológicos. Estas competencias tienen que ver con la capacidad para crear, usar y comunicar información y conocimiento.
- b. Las TIC como proceso de los objetos:** implica considerar el despliegue de competencias instrumentales para usar adecuadamente los soportes tecnológicos digitales.

Las TIC son un instrumento ligado a una forma de uso, a una cultura de apropiación. Por ello, generar un modelo de apropiación en el proceso escolar implica que no solo consideremos la dimensión puramente instrumental del sistema tecnológico, sino también su dimensión simbólica y cultural, es decir, las maneras de usar socialmente la tecnología.

La actividad formativa dentro de un proceso de mediación tecno pedagógica no se da exclusivamente en una herramienta, ni en un contenido, ni en un *software* o *hardware* determinado, sino en el

conjunto del proceso cultural del aprendizaje que moviliza las TIC en la cultura de los sujetos. Aprender con TIC es una mediación para aprender mediante las TIC, en el marco de una experiencia para actuar en la cultura. Por eso el aprendizaje con TIC es un proceso en relación con su papel en la cultura de los sujetos.

Frente a esas situaciones recurrentes, la labor de un proceso con TIC en la formación por ciclos praxeológicos consiste en crear “puentes de aprendizaje” entre experiencias de carácter colaborativo, distribuidas a lo largo no de compartimientos disciplinares, sino de rutas de conocimiento articuladas en las singularidades de los procesos y los ritmos de aprendizaje. Con los medios tradicionales era más complejo dar cuenta de la singularidad y diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje. Con las TIC es todo lo contrario. Las TIC son esencialmente objeto de mediación que apoyan la autonomía del sujeto. Por su tecnicidad son interactivas, y por ello tienen el potencial de uso para responder diferenciadamente a los ritmos, estilos y singularidades de aprendizaje. Esto es base del apoyo a la autonomía del aprendizaje.

Por otra parte, las TIC son objetos básicamente relacionales que generan interacción entre sujetos y comunidades. Como objetos, las TIC son procesos experienciales y de carácter multifuncional, que personalizan el aprendizaje con base en las experticias comunicativas y las dinámicas pedagógicas, permitiendo, de esta manera, la construcción de comunidad desde un espacio aparentemente individual. Las TIC son más un medio de procesos que un fin del aprendizaje. En este sentido siempre son un apoyo y soporte de cualquier otro proceso de aprendizaje, y por tanto de diferentes tipos de competencias que puedan usarlas como medio de su desarrollo.

Bilingüismo

El dominio de un segundo idioma permite a los estudiantes la posibilidad de desarrollar diversas habilidades comunicativas; así como la capacidad de comprender conceptos y la familiarización con otra cultura. El estudio de una segunda lengua diferente a la lengua materna brinda la posibilidad de reflexionar sobre el lenguaje como camino y medio de comunicación humana.

Es necesario que en la orientación que se brinde a los educandos no solo dominen su lengua materna, sino que también sean capaces de dominar con la misma precisión otra lengua.

6.1.17. Autoevaluación

- ¿Cuál es la importancia que da la institución a la intensificación de la enseñanza de una lengua extranjera?
- Desde su acción pedagógica, ¿cuáles son las estrategias didácticas o metodológicas que usted utiliza para permitir que el estudiante se familiarice con un segundo idioma?
- ¿Cómo puede contribuir la escuela para que el entorno bilingüe y la intensificación de la enseñanza de una lengua extranjera se dé en provecho de los educandos?
- Desde la interdisciplinariedad, ¿cómo promoverían actividades académicas, lúdicas, recreativas o proyectos en el plan de estudios?

6.1.18. Lineamiento conceptual

Es importante pensar en la enseñanza de un segundo idioma como un medio didáctico y pedagógico que amplía las posibilidades de conocer el mundo a los niños, niñas y jóvenes, por lo que exige a sus maestros proveer las diferentes experiencias y contextos propicios que conduzcan a comprender el entorno.

La enseñanza de una segunda lengua debe ser orientada como la lengua materna, los niños y niñas aprenden su lengua materna porque se naturalizan en ella por medio de vínculos afectivos. De esta manera, es así como al aprender un segundo idioma, lo escuchan, lo interiorizan y luego lo producen oralmente, por lo tanto, la escritura y la lectura de este nuevo idioma vienen en una etapa posterior. Los docentes que orienten este proceso deben hablar de una manera clara y sencilla acostumbrando a los estudiantes a los nuevos sonidos, puesto que ellos desarrollan sistemas paralelos de comunicación en dos idiomas sin interferencias si se les dan puntos de referencia específicos desde el primer momento.

Todo lo anterior, conduce a pensar que los estudiantes están en capacidad de reproducir cualquier sonido que se les proponga, por tanto, es fundamental brindarles el mejor modelo lingüístico para obtener una excelente pronunciación y acento desde el primer momento que se enfrentan al nuevo idioma. Del mismo modo interiorizan mejor una segunda lengua, si pueden responder físicamente a los estímulos extralingüísticos que permitan activar sus habilidades (canciones, baile, obras de teatro, títeres) y les permitan utilizar el segundo idioma en varias situaciones.

La importancia de un segundo idioma radica en el enriquecimiento de los educandos para ampliar su dimensión comunicativa, prepararse para las exigencias del mundo globalizado, para tener un concepto claro y valorado de su idiosincrasia y sobre todo para afianzar sus raíces y su identidad.

La formación de seres humanos competitivos exige promover el aprendizaje y la enseñanza de una segunda lengua que permita participar en un mundo cada vez más globalizado. La formación de niños, niñas y jóvenes que dominen el inglés obliga a la comunidad educativa a desarrollar estrategias metodológicas, entornos de aprendizaje y prácticas que promuevan el desarrollo de esta competencia.

6.1.19. Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo en la enseñanza por ciclos praxeológicos se convierte en la estrategia didáctica y metodológica esencial para el desarrollo de competencias y habilidades, intra e interciclos. El aprendizaje cooperativo fomenta la comunicación, la convivencia social, la interacción entre estudiantes, la solución de conflictos, la tolerancia y el fortalecimiento de valores entre estudiantes; por ende, es una posibilidad ilimitada de recrear la realidad en el trabajo de aula. Estas características son fundamentales en esta estrategia pedagógica ya que el aprendizaje cooperativo busca romper con el individualismo y tiende hacia la colectividad por la sociedad.

El aprendizaje cooperativo se basa, entonces, en la construcción participativa del conocimiento es fundamental en el trabajo de la pedagogía praxeológica. En el aprendizaje cooperativo se fomentan

los esfuerzos de cooperación del grupo con el fin de lograr una tarea específica, que en muchos casos puede y debe ser el fin del ciclo al que pertenece. La consecución del logro de ciclo pasa entonces por el aprendizaje de habilidades que se desarrollan a lo largo del periodo escolar por medio del aprendizaje cooperativo en la resolución de tareas que impliquen un pensamiento complejo; a la par de la participación de los estudiantes en estas actividades cooperativas de construcción de conocimiento y sociedad, se incrementa el liderazgo proactivo y la capacidad de toma de decisiones (educar para la madurez).

Entre las características más importantes y relevantes del aprendizaje cooperativo en la organización por ciclos plurianuales y praxeológicos se puede resaltar, la capacidad que el aprendizaje cooperativo posee de generar interdependencia positiva entre los miembros del grupo, esta interdependencia se lleva a cabo gracias a la constante interacción cara a cara que facilita el aprendizaje, la evaluación individualizada y la autorresponsabilidad para conseguir los objetivos grupales, mediante el fomento de habilidades y destrezas interpersonales y grupales, que regulan el óptimo funcionamiento del grupo.

Para el desarrollo pedagógico de la educación por ciclos plurianuales y praxeológicos, se revierten las posibles interacciones que los actores educativos establecen con los otros y con lo otro, por lo cual es importante entender la importancia pedagógica y didáctica del aprendizaje cooperativo. Esto significa Entender el aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica en el proceso educativo. De esta manera, el afianzamiento de aprendizajes de índole psicobiológica, entendiéndose esta como la forma en que los aprendizajes ocurren en primera instancia en un plano inter-psicológico y posteriormente en un nivel intra-psicológico es de vital importancia. Todo lo dicho hace énfasis en la interiorización de la influencia que cobra la interacción con los otros y el otro a nivel personal, territorial y contextual; finalmente, el afianzamiento de manera individual ocurre como una forma derivada del proceso seguido. Según lo dicho, la enseñanza debe ser individualizada en el sentido de permitir a cada alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo, pero al mismo tiempo se promueve la colaboración y el trabajo grupal. Los estudiantes aprenden más,

les agrada más el inglés, establecen mejores relaciones comunicativas, aumentan su autoestima y su seguridad ante los aprendizajes; y, sobre todo, aprenden habilidades básicas de lectura, escritura, oralidad y escucha más efectivas cuando trabajan en grupos cooperativos que al hacerlo de manera individualista y competitiva.

De esta forma, el aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica en la educación por ciclos facilita procesos como la colaboración entre iguales, la regulación a través del lenguaje y el manejo y resolución pacífica de conflictos. A la vez promueve procesos cognitivos (atribuciones, metas), procesos motivacionales (pertenencia al grupo, autoestima, sentido) y procesos afectivos relacionales.

El docente del ciclo puede emplear el aprendizaje cooperativo en el aula para promover en sus estudiantes el hecho de que se sientan involucrados en las relaciones con sus compañeros (preocupación y apoyo), la capacidad de influir en las personas con las que están relacionados e involucrados y el disfrute de manera global del aprendizaje.

6.2. Ejes transversales propuestos para orientar los procesos de aprendizaje en la pedagogía praxeológica

Se propone orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la pedagogía praxeológica a partir de tres grandes ejes transversales:

1. Eje de comunicación, arte, lenguajes, narrativas y estéticas
2. Eje de ética, proyecto de vida y formación ciudadana
3. Eje de comprensión y transformación social

Cada uno de estos ejes será el hilo conductor que articule las áreas del conocimiento.

6.2.1. Comunicación, arte, lenguaje, narrativas y estéticas

Los cambios en la comunicación, plantean nuevos retos a la educación que la obligan a interactuar más de cerca con los campos de

experiencias estéticas. El espacio escolar está inscrito en un universo de lenguajes vivos, pluralidad y heterogeneidad de textos (orales, visuales, musicales, audiovisuales, telemáticos) que hoy circulan con mayor fuerza por el tejido social, panorama que implica formar una persona con habilidades para leer e interpretar su entorno, argumentar, explicar y aprender a escuchar; entrar al mundo de la verdadera comunicación.

Por su parte, la imagen ha sido medio de expresión y de comunicación desde tiempos remotos, aún de encantamiento y curación ya que mantiene un sentido estético por ello, actualmente se abre paso hacia una mirada que rescata la imagen como mecanismo didáctico (mezcla de imágenes y de imaginarios); es decir, trabajar con la imagen, en la imagen y a través de la imagen, construir conocimientos con las imágenes y no solo desarrollar el pensamiento concreto sino también el pensamiento abstracto del estudiante.

Se hace necesario usar creativa, pedagógica y críticamente tanto el arte como los medios de comunicación para aprender más alrededor de las imágenes y estructurar discursos audiovisuales como procesos que orientan el pensamiento y proveen temáticas para la interacción social y de apertura a otros modos de saber. Ampliar el espectro de lenguajes desde la escuela significa atender todas las formas de percibir el mundo y de representarlo.

6.2.2. Ética, ontología, proyecto de vida y formación ciudadana para la paz y la reconciliación

Es la razón de ser del acto de aprender. Aprender para la construcción del ciudadano crítico, que sabe que su actuación depende de los otros, que puede afectar o cooperar con su entorno y que apropia una visión histórica y social del ser humano. Del mismo modo, se reconoce una conciencia propia para así tener en cuenta al otro, es decir, construir el sentido de colectividad con respeto a la dignidad humana y, de otro lado, reconocer la ciencia y la tecnología como actividades humanas que incluyen diversos lenguajes, métodos, prácticas, valores que se desarrollan en contextos histórico-culturales particulares y que no solamente giran en torno al conocimiento.

El proyecto de vida, se transforma entonces, en el motor que da sentido a la evolución del estudiante, permitiendo a la práctica educativa, más allá de la teoría. Por eso, examinar la relación del sujeto que aprende con su entorno, su ambiente socio – afectivo, sus intereses artísticos, comunicativos y su interés para comprender la realidad y proyectarse se implanta como un deber. De igual modo, se plantea mediante preguntas un ejercicio de construcción y articulación de respuestas a los interrogantes y necesidades de construcción ética, de esta manera, el proyecto de vida y la formación ciudadana cimentada en valores podrá alcanzar dimensiones novedosas y benéficas.

6.2.3. Comprensión y transformación social

Este eje ayuda a comprender por qué la escuela tiene como compromiso ofrecer elementos y propiciar condiciones para la reflexión crítica acerca de los fenómenos naturales y sociales. Comprender la realidad implica apropiar conocimiento científico e impulsar acciones para modificar la realidad de manera consciente y responsable, para lograr un desarrollo social y cultural en el que todos y cada uno logren una realización personal con calidad de vida.

Se trata, entonces, de fortalecer la investigación sobre proyectos científicos, tecnológicos y ciudadanos que aporten no solo al interior de la escuela, sino que traspasen fronteras. Por ello, la transformación pedagógica alrededor de los ciclos, cobra mayor sentido en tanto se reconocen los saberes disciplinarios en espacios y tiempos específicos con un objetivo macro para consolidar productos de acuerdo a las necesidades e intereses de los educandos. Entender la práctica como una acción transformadora del mundo.

7. La evaluación de los procesos, la praxeología del proceso praxeológico

7.1. Evaluación

La evaluación es un proceso permanente que pregunta por procesos y estados, tiene en cuenta los sujetos, los aprendizajes, los medios y estrategias utilizadas, los ambientes físicos y sociales; reconoce en forma prioritaria los sujetos partícipes en el encuentro de saberes, experiencias y prácticas. En este sentido, interrogantes como: ¿qué sabe, ¿cómo aprende, en qué situaciones aprende con más facilidad, para qué sirve lo que sabe?, ¿cómo aplica lo que sabe, ¿cuáles son las debilidades y fortalezas para...? Deben ser derroteros de reflexión y análisis en la escuela. Se trata de participar en procesos a largo plazo para vivir aprendiendo constantemente.

La verdadera evaluación indaga sobre cómo los estudiantes utilizan los conocimientos en contextos más amplios y diversos que los del aula en la rutina diaria, es decir, va más allá al explorar qué saben hacer con ellos en determinada situación de la vida cotidiana. De igual forma le permite a la persona darse cuenta de los estados reales de desempeño y así organizar planes de mejoramiento. Desde este horizonte hablamos de una evaluación cualitativa en la cual se hacen juicios permanentes acerca de un proceso interactivo de formación.

De forma general, es prioridad la concepción integral cuando atiende al sentir, al pensar y al actuar del ser humano. Evaluar tres características que se vislumbran así: saber-saber, saber-ser, saber-hacer, lo cual hace pensar que cada ciclo educativo desarrolle un mecanismo

de evaluación acorde a las características, perfiles e improntas dadas y se evalúen competencias y desempeños atendiendo a las dimensiones de desarrollo del estudiante. Así convergen en un currículo integrado, saberes, intereses y necesidades sociales.

Evaluar tanto procedimientos como conceptos y actitudes apunta hacia una evaluación coherente, pertinente y progresiva en la medida que se forma un ser integral. Con respecto a lo anterior, una dinámica auténtica y eficaz de evaluación se caracteriza por ser continua e integradora del proceso del estudiante. Se hace necesario que el proceso evaluativo se entienda como el acompañamiento al estudiante en la construcción del conocimiento. Para esto se requiere que se realice un seguimiento en cada fase y se propicie la reflexión (aciertos y errores) continuos de tal construcción y se valore según una mejoría en los procesos individuales. Se evalúa, entonces, el día a día, el trabajo y el progreso relativo del estudiante, por este motivo el cuándo y el cómo están estrechamente unidos.

El ideal en la evaluación es formar un ser humano capaz de llevar una vida autónoma y productiva. En este sentido, la evaluación debe permitir a los maestros, las familias y al propio estudiante tener el mayor conocimiento posible de las capacidades y dificultades de cada uno, en los diversos campos que la escuela y la sociedad le proponen como camino para su progreso intelectual y social. Adicionalmente, debe ofrecer oportunidades de desarrollar aquellos talentos naturales en los cuales se sienten más fuertes y superar las limitaciones que puedan encontrar en campos que les son indispensables para desenvolverse en una sociedad cada vez más exigente.

El sistema institucional de evaluación de estudiantes (SIEE) reconoce, por una parte, la heteroevaluación y autoevaluación al lado de la coevaluación; de otra parte, se consolida como un elemento fundamental de la estructura curricular de modo que exige ajustes pertinentes que deben ser suscitados por el grupo de docentes en cada ciclo al abrir espacios de reflexión crítica, proposición, y construcción colectiva; además, debe darse una promoción del diálogo interdisciplinar que oxigene el quehacer, puesto que esto hace repensar didácticas y promueve las propuestas novedosas, al igual que facilita la comunicación en la comunidad educativa. En esa medida es pertinente

hablar de valoración, evaluación por cuanto integra juicios elaborados con base en múltiples evidencias y testimonios en un camino de aprendizaje por etapas considerando así un proceso alcanzado (SED-UNAL. 2009).

7.2. Evaluación por ciclos praxeológicos

La evaluación debe concebirse como una herramienta pedagógica indispensable en el proceso enseñanza -aprendizaje, entendida como un proceso integral, dialógico y formativo enmarcada en la reorganización de la enseñanza por ciclos. A su vez debe ser de carácter integral, es decir, que abarque las estrategias, los sujetos, el contexto familiar, físico, social y cultural, ligando todos los elementos que conforman el sistema de evaluación. Igualmente la dinámica debe cumplir con parámetros relacionados con una dimensión dialógica, pues se parte del reconocimiento de nuevos saberes, nuevas experiencias y prácticas de evaluación. Por último, la calidad formativa debe suceder como evento para, así, encontrar nuevas experiencias y desaprender y aprender lo nuevo, lo diferente, todo lo que aporte a las nuevas prácticas de evaluación que estén disponibles para los docentes, autoridades educativas, estudiantes y ciudadanos en general (SED, 2008).

7.2.1. Matrices de evaluación

En el ejercicio pedagógico de la educación por ciclos, la evaluación es el punto álgido de toda discusión, en ella confluyen distintos y disímiles perspectivas y apreciaciones; sin embargo, es en ese océano de conceptos y posiciones que sobresale un eje integrador, que radica en que la evaluación debe ser un “acuerdo negociable y claro” entre el estudiante y el profesor. De esta forma se olvida y se deja de lado el carácter arbitrario y omnisciente del profesor evaluador y se transforma en un acuerdo de evaluación, mejor denominado como rúbrica.

Según lo anterior, la rúbrica es una herramienta que se emplea para medir la calidad y el nivel de una tarea o actividad. En la rúbrica se hace una descripción de los criterios con los cuales se evaluará el trabajo, así como el puntaje otorgado a cada uno de ellos.

Los elementos básicos de una rúbrica pasan por: criterios de evaluación, niveles de ejecución, valores o puntuación. La rúbrica es, entonces, un esquema de observación y cotejo, en el que por medio de una tabla de doble entrada se especifican, los criterios y los rangos de la evaluación, y se complementa con la escala valorativa y su enfoque conceptual.

Las rubricas son útiles para:

- Establecer de forma clara y precisa los criterios y elementos involucrados en una determinada actividad de aprendizaje.
- Tener una guía clara y explícita para realizar la tarea, lo cual es muy útil para el alumno.
- Facilitar a los alumnos para que desarrollen mejor los conceptos y destrezas que requieren las tareas asignadas.
- Dar un seguimiento a las actividades del trabajo que se desarrolla. Al mismo tiempo enriquecerlo de manera precisa durante su ejecución.
- Retroalimentar sobre su desempeño identificando los puntos en los que tuvo éxito y en los que falló.

Ventajas de la rúbrica en la evaluación:

- Es específica al establecer criterios y niveles de evaluación.
- Es clara porque se definen los criterios de los comportamientos del alumno al desempeñar la tarea.
- Es integradora porque se pueden incluir durante su construcción o como parte de la misma, una autoevaluación, una evaluación de los pares y la del profesor.
- Sirven para evaluar niveles cognitivos altos en los que la producción y organización de las ideas sea importante.
- Útil para que los alumnos muestren su capacidad de integración y sus habilidades creadoras.
- Fáciles de construir y se adaptan a la mayoría de materias.

8. A manera de conclusión

El sistema educativo colombiano está inmerso en un paradigma de grados escolares, en el cual se concibe al ser humano como un sujeto de acumulación de contenidos y experiencias según sus edades biológicas. Esta concepción ha llevado a que la organización escolar fragmente su quehacer frente a la educación; fragmenta los horarios, fragmenta los campos de conocimiento, fragmenta el aprendizaje y fragmenta a la enseñanza. Esta situación deriva una desarticulación generalizada del proceso de aprendizajes de nuestros estudiantes.

La organización de la educación desde la pedagogía praxeológica, a través de ciclos plurianuales, es una propuesta innovadora que permite reevaluar el paradigma educativo y colombiano e instaurarlo en la contemporaneidad de la educación del siglo XXI; para esto basa su enfoque de desarrollo humano en la perspectiva del subjetivismo, en el que el ser humano es visto como un nodo de diversos procesos y elementos que aprende según su interacción con el contexto.

En la organización de la educación por ciclos plurianuales y praxeológicos, la interdisciplinariedad es el eje articulador para el desarrollo de conceptos de aprendizaje multimodales, multimediales y multimodales en los que lo holístico se ejemplariza en la complejidad de los campos de conocimiento y la particularidad de las mediaciones y los medios que se establecen para la aprehensión de la realidad social a través del múltiples canales multisensoriales, que a su vez logren transformar al individuo y a la sociedad.

Es muy importante que la comunidad de académicos y pedagogos se permita reflexionar aún más en cuanto a la pedagogía praxeológica, en lo referente a una didáctica praxeológica, que permita materializar en el aula de clase los postulados filosóficos de la pedagogía praxeológica, dicha didáctica debe apuntar a superar la temporalización de la educación y la didáctica desde la aplicación vaga y sinsentido de los momentos del enfoque praxeológico. Así mismo, la discusión se debe concentrar en las infinitas posibilidades que brinda la reflexión y la autorreflexión en cuanto subjetividad, interdisciplinariedad, narrativas y en últimas: una nueva forma de hacer pedagogía desde la reflexión del quehacer.

9. Referencias

- Bergson, H. (1985). *La evolución creadora*. España: Ed. Espasa.
- Bermejo V. (1998). *Desarrollo Cognitivo*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Blythe, T., & et al (1999). *La Enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente*. Argentina: Paidós.
- Bordieu, P. (2005). *Pensamiento y Acción*. Argentina: Monte Ávila Editores.
- Bravo, N. (1997). *Pedagogía Problemática. Acerca de los nuevos paradigmas en educación*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Cardoso, N.; Morales, E. y Vázquez, A. (2008). Los profesores de ciencia en la educación media. Una mirada actitudinal sobre las relaciones CTS. *Journal of Science Education. Revista en Educación en Ciencias*, 10, 209-224.
- Carretero, M. & Pozo, J.L. (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.
- Castells, M. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. México. Siglo XXI.
- Chartier, R. (1994). *Forms and meanings*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Colombia (1991). *Constitución política de Colombia* (2da Ed). Bogotá: Legis.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.

- De Freitas, L. C. (2000). *Ciclos, seriação e avaliação. Confronto de lógicas*. São Paulo: Editora Moderna.
- Dewey, J. (1998). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (original publicado en 1933). Boston: Houghton-Mifflin.
- Decreto 3011 de 1997 por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones. Bogotá: MEN. Ministerio de Educación Nacional.
- Díaz, M. y Gómez, V. (2002). *Formación por ciclos en la educación superior*. Bogotá: ICFES. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas (2005). Ministerio de Educación Nacional. Bogotá: MEN.
- Foucault, M. (2000). *Nietzsche, la genealogía de la historia*. España: Editorial Pre-Textos.
- Foucault, M. (2005). *Saber y Verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia del oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Nueva York: Basic Books.
- Gimeno Sacristán, J. (1998): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del Curriculum*. Madrid: Morata.
- Hernández, F. (1996). Para comprender mejor la realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 48-53.
- Juliao, C. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO).
- Juliao, C. (2014). *Una Pedagogía Praxeológica*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO).
- Karmiloff-Smith A. (1994). *Más allá del modularidad*. Madrid: Alianza
- Larrosa, J. (2007). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ley 115 de educación. Ministerio de Educación Nacional MEN (1994). Diario Oficial No. 41.214, de 8 de febrero de 1994.

- López, N. (2007). *La De-construcción curricular*. Colección SEMINARIUM. Editorial Magisterio.
- López, N. (1996). *Retos para la construcción curricular. De la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa*. Bogotá: Mesa Redonda.
- Lineamientos curriculares (1997). Lengua castellana. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá: MEN.
- Magendzo, A. (1986). *Currículum y cultura en América Latina*. Santiago de Chile: PIIE.
- Magendzo, A. (2005). *Educación en Derechos Humanos. Un Desafío y una Misión Irrenunciable para los Maestros*: Ediciones LOM: Santiago de Chile.
- Martín-Barbero, J. (2003), *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*, Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- McLaren, P. (2003). *Pedagogía, identidad y poder*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Miñana, C. (2000). *Memorias del V Seminario Internacional: interdisciplinariedad y Currículo. Construcción de Proyectos Escuela*. Sitio Web: “Universidad Nacional autónoma de México” consultado en junio de 2016 <http://www.unal.edu.co/red/docs/interdycuuurculoCM.pdf>.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Trad. Mercedes Vallejos Gómez). París: Santillana/UNESCO.
- Muñoz, G. & Marín, M. (2002). *En la Música, están en la memoria, la sabiduría, la fuerza... En Época II*. 12 (23). 45-70. Colima.
- Nietzsche, F. (1985). *Ecce Hommo*. Madrid: Paidós.
- Nietzsche, F. (1985). *Humano demasiado Humano*. Madrid: Paidós
- Organización de Estados Iberoamericanos OEI (1998). *Proyecto Iberlingua La enseñanza de la lengua española y la literatura iberoamericana en el nivel medio*. Madrid: OEI.
- Ortiz Ocaña, A., Reales Cervantes, J., & Rubio Hernández, B. (2014). *Ontología y episteme de los modelos pedagógicos*. Revista Educación en Ingeniería, 9(18), 23-34. Recuperado de <http://www.educacioneningenieria.org/index.php/edi/article/view/396>

- Perkins, D. (1995). *La enseñanza y el aprendizaje. La Teoría Uno y más allá de la Teoría Uno*, en *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Perrenoud, P. (2010). *Los ciclos de aprendizaje. Un camino para combatir el fracaso escolar*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Pineda, E. & Orozco, P. (2016). *Currículo, interdisciplina y subjetividad: otras formas de hacer y pensar la educación desde la pedagogía praxeológica*. En *Revista de estudios y experiencias en educación REXE*, 15 (29).
- Pineda, E. & Orozco, P. (2016). *El currículo praxeológico como interés de conocimiento emancipatorio*. *Praxis Pedagógica*, 18, 11-25
- Pineda, E. & Velásquez, O. (2015). *La Sistematización de experiencias educativas desde el enfoque praxeológico*. Villavicencio: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.
- Puche, R. (2008). *Érase una vez el desarrollo*. En: Larramendy J; Puche-Navarro y Restrepo A. (Compiladores) *Claves para pensar el cambio: Ensayos sobre psicología del desarrollo*. Uniandes-Ceso. Departamento de Psicología.
- Puentes, Y. (2001). *Organizaciones Escolares Inteligentes*. Colombia: Cooperativa Educación Magisterio.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles*. Bogotá: Ed. Norma.
- Rodríguez, A. (2009). Foro Educativo. “Hacia la Construcción de un sistema de evaluación integral, dialógico y formativo para la Reorganización de la Enseñanza por Ciclos”. SED
- Resolución 2343. Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Indicadores de logros curriculares*. Bogotá: MEN. Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares. Matemáticas*. Bogotá: MEN.
- Santos, D. (2006) *La autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje; un estudiante etnográfico crítico sobre las experiencias subjetivas de estudiantes, maestros y directivos de algunos contextos de educación superior en Colombia*. Informe final. Bogotá: (Universidad de la Salle) Simposio permanente sobre la Universidad. Quinto seminario general 1990- 1992 ASCUN. Primera Unidad. Conferencia IX. “El seminario investigativo”.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós.

- Secretaría de Educación Distrital. (2007). *Hacia un sistema integral de evaluación de la calidad de la educación*. Bogotá: SED.
- Secretaría de Educación Distrital. (2008). *Documentos para el debate. Evaluación integral para la calidad de la educación*. Foro educativo distrital 2008. Bogotá: SED.
- Secretaría de Educación Distrital. (2008). *Educación de calidad para una Bogotá Positiva*. Plan Sectorial de Educación 2008-2012. Bogotá: SED.
- Secretaría de Educación Distrital. (2009). *Situación de la educación media en Bogotá*: Bogotá.
- Stenhouse, L. (1980). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stolp, S. (1994). *Liderazgo Para La Cultura Escolar*. ERIC Digest 91: file:///D:/digests/spanish/digest091.html consultado en abril de 2016.
- Stone W, & Martha, C. (1999). *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Argentina: Paidós.
- Tonucci, F. (1999). *La Investigación como alternativa a la enseñanza. ¿Enseñar Aprender?* Segunda edición. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Torres, E. (1994). *La construcción psicológica de la nación. El desarrollo de las ideas y sentimientos nacionales*. En: M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social*, Madrid: Síntesis Psicológica.
- Torres, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2008). *Eficacia escolar y factores asociados*.
- UNESCO. (2005). *Segundo estudio Regional Comparativo y Explicativo. 2004-2007. Análisis curricular*. Santiago de Chile: LLECE-SERCE.
- Vargas, J. (2006). *Los hilos de anance, te atrapan..., hacia una nueva pedagogía*. Magazine Aula Urbana 52. Bogotá: IDEP.
- Vasco, C. & Henao, G. (2008). *Elementos y modelos del desarrollo: una revisión del concepto*. En J. Larramendy-Joens, R. Puche-Navarro & A. Restrepo (Eds). *Claves para pensar el cambio: ensayos sobre psicología del desarrollo*. 1-28. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.

- Vasco, E. (1990). *El saber pedagógico: razón de ser de la pedagogía*, en Díaz, M. y Muñoz, J. (comps.), *Pedagogía, discurso y poder*, Bogotá, Corprodic.
- Vasco, E. (1994). *Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ventura, J. J. (2007). *El Prácticum en el futuro Grado de Pedagogía: reflexiones y propuestas*. En A. Cid, M. A. Muradas, M. A. Zabalza et al. (Coord.), *Buenas prácticas en el Prácticum*, 1237-1249. Pontevedra: Universidad de Santiago de Compostela.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. París: Fondo económico de cultura.
- Wallon, H. (1983). *La evolución psicológica del niño*. Buenos Aires: Psiqué-Nueva Visión.
- Zemelman, H. (2006). *El Conocimiento como desafío posible*. México: Instituto de Pensamiento y Cultura Latinoamericana.
- Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e Historia*. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín: Antrophos. Siglo del Hombre Editores.
- Zuluaga, O. L. (1999). *El saber pedagógico: Experiencias y conceptualizaciones*. En: Echeverri, J. A. (ed.). *Encuentros pedagógicos transculturales: Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*, 81-88. Facultad de Educación. Medellín: U. de Antioquia,
- Zuluaga, O. L. y Echeverri, J. A. (1990). *El florecimiento de las investigaciones pedagógicas*. En: Díaz, M. y Muñoz, J. (eds.). *Pedagogía, discurso y poder*. 175-201. Bogotá: CORPORDIC.



Esta obra se editó en Ediciones USTA,
Departamento Editorial de la Universidad Santo Tomás.
Se usó papel propalcote de 300 gramos para la carátula y papel
bond beige de 75 gramos para las páginas internas.
Tipografía de la familia Sabón.
Marzo de 2018.