

BORRADOR

LA EDUCACIÓN MEDIA ESPECIALIZADA EN EL DISTRITO CAPITAL

Presentación

El Programa de Educación Media Especializada, nace en el marco de la política educativa del distrito capital en el período 2008-2012, con el propósito de fortalecer la propuesta educativa para la población juvenil que accede a la educación media. Tiene un carácter de profundización, en cuyo sentido se plantea la importancia de ofrecer nuevas posibilidades de formación y desarrollo para los jóvenes del distrito capital.

El documento explicita una propuesta educativa que dé respuesta a los fundamentos de la educación media, y en particular al programa de educación media especializada, con base en tres procesos: el primero, la perspectiva de los jóvenes y su vínculo con la escuela. El segundo; la perspectiva curricular y su relación con la estructura de la institución educativa; el tercero, los procesos de formación y gestión pedagógica que se derivan de esta propuesta.

Así mismo, recoge la experiencia de la SED, las Instituciones de Educación Superior y de los propios colegios. Se trata de identificar algunos referentes conceptuales y metodológicos que ayuden a comprender y den marco a la educación media en la ciudad capital. Supone lo anterior, que la escritura de éste se exprese desde una pluralidad de recorridos que otorgan al texto, en su conjunto, el carácter de tejido. Una especie de cruce de hilos, experiencias y voces que fueron adquiriendo forma en virtud del hilar y el deshilar.

El hilar, corresponde a un ejercicio de engarzado, de cruces, de tensionar algunos filamentos de hilo para que la forma fluya. Se diría que es la fase de aumento, del logro inminente de una consistencia visible. Deshilar, obedece a una aparente pérdida en la densidad del tejido para que sea posible un calado, un fleco, una figura con bordes y curvas que rompe lo que pudiera llegar a ser plano. Así, fueron deslizándose los hilos en este proceso: algunas veces en aumento y otras en disminución.

BORRADOR

Índice

Presentación

Capítulo 1: Contextualización

- 1.1 Situación de la Educación Media en Colombia.
- 1.2 Situación de los jóvenes: Caracterización de la cultura juvenil.

Capítulo 2: Fundamentos conceptuales

- 2.1 Definición de la Educación Media Especializada.
 - 2.1.1 Objetivos.
 - 2.1.2 Alcances.
 - 2.1.3 Fases o etapas.
 - 2.1.4 Beneficios, valores agregados.
- 2.2 La EME como una propuesta de transformación curricular.
 - 2.2.1 Las dificultades del conocimiento; Academicismo y currículo fragmentado.
 - 2.2.2 La necesidad de un cambio: la perspectiva de transformación curricular (TC).
 - 2.2.3 La perspectiva curricular en la EME: Una propuesta para la transformación.
 - 2.2.4 La subjetividad en la transformación de la cultura escolar: La comunidad educativa eje de la transformación.
 - 2.2.5 Niveles de transformación curricular.
 - 2.2.6 Implicaciones y estrategias para lograr la Transformación Curricular (TC).

Capítulo 3: Una nueva cultura escolar

- 3.1 Gestión estratégica del conocimiento.
- 3.2 Situar, integrar y proyectar.
- 3.3 Organización escolar: Administrar y gestionar el currículo.
- 3.4 Relación de la EME con el proyecto de Reorganización Curricular por Ciclos.

BORRADOR

- 3.5 **Semestralización: Complejidad y Gradualidad.**
- 3.6 **La evaluación en el marco de la EME.**
- 3.7 **El Servicio Social.**
- 3.8 **Orientación vocacional y profesional.**
- 3.9 **Cultura para el trabajo en la Educación Media.**
- 3.10 **Equipos de trabajo y responsabilidades.**
- 3.11 **Perfiles: estudiantes y profesores.**
- 3.12 **Relaciones: Dirección central de la SED, Colegios, Instituciones de Educación Superior, Sector político y Sector productivo.**
- 3.13 **Retos para la cultura escolar situada, integrada, prospectiva.**

Capítulo 4: Marcos normativos de la EME

- 4.1 **Leyes.**
- 4.2 **Decretos.**
- 4.3 **Otros.**

Bibliografía

BORRADOR

Capítulo I: Contextualización

I.1. Situación de la Educación Media en Colombia

La educación media se ha convertido en un “cuello de botella” al que llegan, en un porcentaje reducido, los estudiantes de los ciclos de formación inicial en la primaria o de la secundaria, y logran alternativa en la educación superior, menos de un cuarto de los estudiantes que ingresaron al sistema educativo inicial. En 2005, la matrícula proyectada en Bogotá para la primaria era de 112%, para la básica secundaria 80%, para la media 65% y para la educación superior 24,6% (Gómez. 2006: Pág.33).

El asunto, es generado por las deficiencias en la cobertura, que sin embargo, han venido siendo mejoradas en Bogotá, más estudiantes logran ingresar a la educación media. En el 2009, el 88,8% de los estudiantes que iniciaron la educación básica primaria (SED. 2009). De otro lado, existe una deserción escolar, producto de las necesidades que tienen los jóvenes de generar ingresos para sus familias, esto impulsado por el poco interés que despierta la oferta en la educación media, ya que no es proyectiva como cultura para el trabajo o como puente de ingreso a la educación superior. De otro lado, pensar la educación Media como un espacio que contribuye de manera significativa al desarrollo humano.

Sarmiento (2010: 11-12), indica que “entender la educación en el contexto del desarrollo humano es poder ubicarla en el centro de la preocupación de la sociedad como un instrumento privilegiado que potencia y multiplica el esfuerzo humano, a través de la apropiación y creación de conocimiento. Pero es también reconocer que no existe desarrollo sin educación y que esta es un elemento fundamental del desarrollo individual, nacional y universal. El ámbito de la educación futura se caracteriza por la multiplicidad de dimensiones, por la individualidad de las personas y las naciones que se integran en la construcción de la humanidad, la unidad en la heterogeneidad. Por esta razón los retos son diferentes y se desarrollan y precisan en una dinámica continua como la vida y la sociedad humana”.

En el informe de la Situación de la educación en Colombia Preescolar, básica, media y superior (Sarmiento y otros: 2010), se identifican diversos problemas asociados a la población juvenil, en términos educativos, y que pueden sintetizarse de la siguiente manera:

BORRADOR

- En cuanto el nivel de analfabetismo, se muestra que “en el caso de la nueva generación, personas entre 15 a 24 años, el índice es algo más de la mitad del de toda la población” (Sarmiento: 2010, 19). Para lo cual se plantea el reto superar el analfabetismo existente focalizado en tres poblaciones específicas. Población más pobre (25%); población en zona rural (16%) y población con discapacidad entre 15 y 24 años. (Sarmiento: 2010, 21).
- A nivel de cobertura, el informe de Sarmiento indica que pese a los esfuerzos que se han dado en el país, aún es insuficiente la oferta educativa para la población que se ubica entre los 16 y 17 años, siendo únicamente el 50% cubierto en el contexto colombiano. Se precisa además, que “la tasa estricta (tasa neta considerando la población adelantada) indica que para el 65% de los adolescentes de este nivel, el sistema educativo no está cumpliendo al derecho de la educación, según el cual todos los niños hasta los 18 años deberían estar en las aulas según la Convención Internacional firmada por Colombia...”. (Sarmiento: 2010, 64).
- “Otro aspecto que sorprende se relaciona con los pocos avances que en la materia se alcanzan en el nivel de media, en donde las tasas de deserción incluso aumentan entre 2002 y 2007”. (Piñeros: 2009, 16).
- Por eso se señala que “Para la educación es una oportunidad de enfrentar y superar dos retos identificados desde hace muchos años, pero que han superado la capacidad del sistema educativo: universalizar la educación básica secundaria y media; y mejorar notablemente los niveles de calidad hasta llegar a igualar o superar los que tienen los países actualmente más adelantados. (Sarmiento: 2010, 74).
- En cuanto a la asistencia a la educación el informe de la Fundación Corona (2009: 23) señala que “...la gran preocupación en la asistencia, radica en lo jóvenes de 16 y 17 años, pues solo asiste el 54% de la población en edad escolar, situación que ha mejorado un poco en los últimos tres años...”.

Esta situación descrita en informes e indicadores, así como las reflexiones en torno a la educación que se ofrece para la población juvenil, especialmente la que se ubica en la Educación Media, ha derivado el pronunciamiento de varios retos para la educación media:

- Aumento de la cobertura, asociada a procesos de equidad y calidad, lo cual supone una política que por un lado aumente los cupos, pero por el otro, disminuya el nivel de atraso en el que se encuentran algunos jóvenes del país.

BORRADOR

- Aumento del acceso al sistema educativo a jóvenes que presentan niveles de discapacidad, planteando alternativas educativas incluyentes y de calidad.
- Al lado de esto, se deduce la importancia de plantear una propuesta educativa que sea incluyente, no sólo para las poblaciones que presenten algún nivel de educación especial; sino fundamentalmente donde se garanticen aspectos como: igualdad de oportunidades en educación (equidad); pertinencia de las propuestas educativas para los jóvenes (que pongan en equilibrio los saberes disciplinares, con los problemas sociales, educativos y personales que rodean la vida de los y las jóvenes; calidad educativa, basada en la garantía de los resultados de aprendizaje, apoyados en prácticas educativas consistentes tanto disciplinar como pedagógicamente.

Por lo tanto, en la idea de generar procesos de **transformación de la cultura escolar**, se deben dar pasos amplios que garanticen procesos como ingreso a la educación superior (técnica, tecnológica y profesional) disminuyendo las restricciones actuales de ingreso; y de otro lado, se oriente a los colegios distritales hacia ese propósito, a través de la transformación curricular y de asignaturas cuyo eje sean problemas, tópicos, experiencias, situaciones sociales, entre otros, que permitan a los y las jóvenes proyectar intereses y expectativas en la idea de dar continuidad ya sea a su formación profesional o el impulso de procesos productivos.

En este contexto, la Educación Media Especializada (EME), aparece como una alternativa educativa y pedagógica, en la que los jóvenes pueden profundizar en áreas de conocimiento, con el fin de proyectarse a nivel profesional y laboral. La EME se convierte así, en una oferta académica y de desarrollo social para los estudiantes, en la perspectiva de orientar su futuro.

1.2. Situación de los jóvenes: Caracterización de la cultura juvenil

Muñoz (2011:46) indica que “...aún resulta precaria la caracterización de la condición juvenil; podemos identificar un conjunto de acercamientos conceptuales, construyendo cada quien su propio discurso: la biología, la pedagogía, la psicología, las ciencias sociales, los estudios culturales, la política social, etc. Pero aún no tomamos distancia suficiente de las simplificaciones etarias y de las miradas desde la perspectiva adulta, básicamente normativas, atravesadas por juicios descalificadores o por temores ante la pérdida de certezas para su manejo. Una lectura crítica y abierta al “espíritu del tiempo” requiere asumir otros “mapas de sujeto” y la perspectiva histórica de las transformaciones que están moviendo los escenarios socio-culturales en los cuales los jóvenes y las jóvenes son protagonistas”.

En un intento de definir a los y las jóvenes, los autores coinciden en señalar que ya no debe mirárseles solamente desde sus desarrollos psicológicos o biológicos, sino

BORRADOR

fundamentalmente en su dimensión social y fundamentalmente en su relación con el mundo laboral. Al respecto, (González & Caicedo, 1995). “La juventud es la intermediación de la relación familia-educación-trabajo”, relativizando así la edad en la que se pertenece a ellas, por cuanto dicha interacción genera una “etapa de la vida dedicada a la preparación para el ejercicio de los roles ocupacionales y familiares adultos”.

Dicho planteamiento pone de manifiesto la pregunta alrededor de ¿cómo está mirando la escuela a los jóvenes? ¿Qué sabe de ellos? ¿Qué no conoce de ellos? ¿Qué requiere conocer? Este marco de interrogantes tiene dimensiones profundas, en tanto pareciera existir una desalentadora relación entre el mundo de la escuela y el mundo de los y las jóvenes.

La lectura que se hace de los y las jóvenes cada vez es más heterogénea precisamente porque éstos ya se relacionan con diferentes elementos de la cultura y van reconstruyendo sus propias formas de organización cultural. La mirada entonces debe permitir una nueva línea de pensamiento en la que se exploren las maneras cómo se constituyen y construyen los significados que los jóvenes le otorgan a su vida; así como éstos se relacionan con la cultura local, regional y global. Muñoz (2011:47) propone una nueva mirada en la que se les vea como “agentes culturalmente activos”, es decir, como personas que asumen su auto-creación y la construcción de “prácticas de libertad” y “formas aceptables de existencia” en el entorno humano más cercano, el de ciudadanías juveniles que permiten entrever una “ciudadanía comunicativa”.

Dichas maneras de existir van configurando una respuesta a lo que la sociedad les plantea a los jóvenes, y al mismo tiempo, van determinando las nuevas subjetividades tanto individuales como colectivas. Hay un búsqueda incesante por interpelar el mundo que se les presenta, de buscar nuevas maneras de relación con éste, de expresar, producir, crear, legitimar nuevos discursos y formas culturales propias para sobrevivir en ese mundo globalizado. Como lo indica Muñoz (2011:48) “No se trata solamente de ejercer unos derechos determinados sino de definir nuevas formas de ser y de existir. Es lo que ocurre en la incesante producción de subjetividad, y en múltiples ejercicios creativos que se hacen visibles en movimientos sociales de muy diverso signo, donde los jóvenes y las jóvenes actúan en tanto sujetos de comunicación”.

En esta nueva producción de subjetividades aparecen nuevos interrogantes: 1) ¿Qué tanto la institución educativa está preparada para asumir las manifestaciones culturales de los jóvenes? 2) ¿De qué manera estas nuevas configuraciones juveniles están incidiendo en la propuesta de la escuela? 3) ¿Cómo la interpela y de qué manera ella responde? Quizá gran parte de problema que presenta las instituciones, está en relación con la falta de comprensión acerca de quiénes son los y las jóvenes

Tedesco y López (2002:63) han planteado cambios en la mirada sobre los y las jóvenes fundamentalmente centrados en la idea de que ya no se puede hablar de ellos solamente

BORRADOR

desde el escenario de la escuela, sino en un ámbito de desarrollo más amplio, él indica que “históricamente, al menos en el mundo occidental, la condición de joven estuvo asociada a la condición de estudiante y, por eso, la cultura escolar ocupaba un lugar importante en la cultura juvenil. La manifestación más elocuente de esta asociación está expresada en la identificación que tuvo lugar en ese tiempo entre movimientos juveniles y movimientos estudiantiles”.

Asumirlo sólo desde allí, es cerrar las posibilidades de comprender el contexto real donde éstos se desenvuelven, se cierra entonces la escuela a producir unas miradas más abiertas, porque aunque ésta intenta expandir su mirada hacia el joven, éstos van aumentando su propia diversidad interna. Pareciera entonces que esa condición inicial de estudiante con la que han sido vistos los jóvenes, indican además que otros son los referentes que mueven a los jóvenes: la música, el consumo, el mercado.

Lo interesante de esto, de acuerdo con Tedesco es asumir que la “escuela secundaria ya no está acompañado por expectativas de movilidad social. Para muchos jóvenes, este acceso sólo significa la postergación de la incertidumbre que emana de un mercado de trabajo cambiante, restrictivo y segmentado. Por el otro, los nuevos sectores que ingresan por primera vez a este nivel tienen condiciones de educabilidad muy deterioradas, que explican los altos índices de fracaso que se registran en estos grupos. Por último, las significativas diversidades en la cultura juvenil se apoyan en algunos elementos comunes: la importancia del cuerpo, de la música, de algunas formas personalizadas de religión, el predominio de la imagen, la empatía con la utilización de las nuevas tecnología (no necesariamente con su comprensión interna), la importancia fundamental de la afectividad como dimensión de las relaciones sociales y el predominio del presente como dimensión temporal dominante (Margulis y Urresti, 1998; Barbero, 1998).

Esto pone de manifiesto varios problemas para la escuela:

Por un lado, el desplazamiento del conocimiento como elemento fundamental de la escuela. Ya los jóvenes le dan cada vez menos importancia al mismo porque no les permite acceder al medio laboral y continuar con sus estudios. Como indica Tedesco (página 64) “Educarse no garantiza una inserción social con perspectivas de movilidad social ni tampoco permite el acceso a los universos simbólicos prestigiosos en la cultura juvenil dominante...”. Esto conlleva a que la escuela de respuesta a la manera como va asumir esos nuevos universos simbólicos.

Por otro lado, el cuestionamiento que se hace sobre lo que se enseña. En esta perspectiva, los currículos se ven enfrentados a un escenario cada vez más complejo, donde los conocimientos disciplinares se ponen en tensión frente a su pertinencia y capacidad de respuesta a las necesidades de los jóvenes.

BORRADOR

Un tercer elemento, estaría referido a la manera como la escuela contribuye a los procesos de socialización de los jóvenes, ya aquella mirada clásica de la escuela como escenario de relaciones e intercambios, se ve desplazada y son otros los espacios de interacción de los y las jóvenes: lo que Germán Muñoz denomina las culturas juveniles, o que Mafessoli denominó las tribus urbanas. Tedesco (página 64) indica al respecto que los “aportes de los estudios antropológicos sobre la juventud constituyen un insumo fundamental para el diseño de nuevas propuestas curriculares. Sin embargo, la antropología tiende a postular un discurso adaptativo, del cual se desprende que debemos aprender de los jóvenes. Este discurso adaptativo está en tensión con el discurso pedagógico y político, según el cual la oferta curricular de la escuela debe asumir siempre un contenido intencional, voluntario, que resume la propuesta que los adultos desean transmitir a los jóvenes”.

De ahí que se haga pertinente pensar en propuestas curriculares, o en una transformación curricular, que engrane, incluya y comprenda estas nuevas configuraciones juveniles, de modo que, no sólo se dé respuesta al desarrollo de contenidos disciplinares, sino que, se incorpore en ellos preguntas, problemas y procesos asociados a lo que son hoy los jóvenes. Esto implica, que las nuevas propuestas curriculares adaptan, incorporen, hagan de sí los aspectos sociales, culturales, cognitivos, estéticos, emocionales de quienes son los jóvenes hoy. Al mismo tiempo, significa romper con la tensión que genera el mundo juvenil para las instituciones educativas, sus representaciones sociales y culturales con propuestas que en ocasiones, parecen estar ubicadas más desde la perspectiva de los adultos y muy poco de los propios jóvenes.

En este escenario, la propuesta de Educación Media Especializada, apunta a una transformación curricular que englobe, comprenda y asuma que estas nuevas formas de constitución de las subjetividades juveniles deben atravesar los currículos y las apuestas educativas que desde la educación y la escuela se proponen.

Tedesco (2002:67) propone algunas alternativas al respecto:

- “Es necesario articular las políticas educativas con el resto de las políticas sociales, lo cual, a la luz de la experiencia, ofrece dificultades más serias que lo previsto.
- Las reformas pedagógicas, los cambios en los estilos de gestión y la modificación sustancial del perfil y el papel de los profesores parecen ser ejes centrales para el logro de este objetivo.
- El énfasis debería estar puesto en las reformas pedagógicas, en respuesta a las crecientes demandas de calidad.
- Las políticas educativas, al igual que las políticas sociales en su conjunto, requieren hoy un diagnóstico más preciso, que permita captar la creciente complejidad de los

BORRADOR

escenarios en los que se debe actuar, y la capacidad de articular un conjunto amplio de instrumentos en función de la especificidad de las situaciones que se intenta enfrentar. Una política basada en el reconocimiento de la diversidad es la única que puede garantizar homogeneidad en sus resultados.

A esto se expone esta propuesta de innovación pedagógica como es la Educación Media Especializada.

BORRADOR

Capítulo 2: Fundamentos conceptuales

... Los objetivos de la educación media en este plano ya no son unívocos, sino más bien multidimensionales y complejos. Para lograrlos, es necesario, que este nivel se dedique a desarrollar en los estudiantes la capacidad para la gestión social del conocimiento (Pozo)

2.1 Definición de la Educación Media Especializada

El Programa de Educación Media Especializada se plantea como una propuesta de formación para los y las jóvenes del Distrito Capital. Sus características son:

2.1.1 Objetivos

El propósito del programa es hacer posible que se construyan escenarios presentes y futuros de desarrollo para los jóvenes a nivel académico y laboral, a través del ejercicio de proyectos en temas o áreas de saber específicas para cualificar los procesos educativos a partir de la profundización.

Desde esta perspectiva se propone como objetivos.

1. Consolidar una propuesta curricular al interior de las instituciones educativas de Bogotá, orientada hacia la transformación curricular, como apuesta para ofrecer a los y las jóvenes nuevas alternativas a su formación.
2. Potenciar las capacidades de los y las jóvenes del Distrito Capital, desde el desarrollo de un programa de formación de profundización, que le permite prepararse para continuar sus estudios en una institución de educación superior y proyectarse hacia el mundo laboral.
3. Consolidar equipos institucionales que apunten a la transformación curricular y al diseño de proyectos integrados y transversales.

BORRADOR

4. Impactar el contexto del Distrito Capital con un programa de calidad, alternativo y posibilitador de nuevas alternativas para los y las jóvenes bogotanas.

2.1.2 Alcances

La EME, desde la anterior perspectiva, asume cuatro presupuestos básicos que serán dinamizados a partir de toda la especialización como ideario de formación y transformación humana:

1. La creatividad es una capacidad inherente a todo ser humano que se puede desarrollar deliberadamente en la escuela y se constituye como factor fundamental para el logro de procesos de cambio en la cultura escolar
2. La Lúdica es una dimensión humana tan importante como la cognitiva, afectiva, motora, comunicativa que, además, se hace necesaria para la realización de los sueños propios y los de otros.
3. Mantener viva la curiosidad intelectual, el deseo de aprender y nuevas sensibilidades para asumir la vida desde los retos que se le imponen a la educación del Siglo XIX.
4. Además del desarrollo de ciertas destrezas y conocimientos, de suma importancia para la vida post-secundaria, trabajar en el presente desde alternativas para gestionar de manera alternativa la propia existencia, se considera vital para procurar nuevas maneras de pensar, sentir y actuar el encuentro humano en la institución educativa.

Teniendo en cuenta estos cuatro presupuestos, la Educación Media Especializada se propone ser un programa que posibilite:

- Al interior de las instituciones educativas, la creación de un escenario de encuentro, trabajo, construcción y desarrollo creativo que permita la consolidación de una propuesta formativa, apoyada en los fundamentos del desarrollo humano, en la que los jóvenes sean el centro de la propuesta educativa.
- Así mismo, una organización institucional pensada como un todo, como un sistema que se interrelaciona desde las áreas de conocimiento, desde los niveles educativos, desde los problemas que aborda, desde los sujetos.
- Al interior de los procesos pedagógicos, generar cambios en las estructuras curriculares existentes en las instituciones educativas, que conduzcan a la

BORRADOR

generación de nuevas y mejores posibilidades de relación con el conocimiento, y de articulación con las problemáticas socioeducativas que las rodean.

- Al interior de las prácticas de los docentes, mediadas por estrategias de enseñanza caracterizadas por su apertura, flexibilidad, creación e innovación para que los y las jóvenes puedan tener mejores posibilidades de acercarse al conocimiento para producirlo, recrearlo y transformarlo.
- Para los y las jóvenes una propuesta educativa pertinente, consistente y coherente con los retos del siglo actual, a la vez, que da respuesta a las necesidades, intereses y expectativas de los jóvenes.

2.1.3 Fases o etapas

El desarrollo de esta propuesta tiene varias implicaciones en la dinámica de las instituciones educativas, algunas de ellas, relacionadas con:

El proceso ambientación y comprensión de la Educación Media Especializada

Este proceso pretende fundamentalmente establecer una mirada interna alrededor del sentido de la Educación Media, atribuida tanto por los directivos, docentes, como estudiantes y padres de familia. Se trata entonces de desarrollar procesos orientados a:

La identificación de las percepciones de la comunidad educativa de los colegios (directivos y docentes del área de ciencias naturales) en relación con la necesidad de consolidar una propuesta de formación en “especialización para la educación media”. Se busca el desarrollo de un proceso orientado a comprender

- El sentido de la formación en el nivel de educación media.
- Sentido de la especialización para el nivel de educación media y su relación con la los y las jóvenes.
- Implicaciones de la formación especializada para la educación media: conceptuales, curriculares, pedagógicas, didácticas e institucionales.
- Potencialidades de la formación especializada para la educación media.

Sensibilización a la comunidad, en la que las instituciones educativas reflexiones y planteen su propuesta en relación con:

- Perspectivas de los colegios frente a la propuesta.
- Experiencias previas y expectativas frente al proceso.
- Importancia del proceso en la formación de las nuevas generaciones.

BORRADOR

La caracterización del Colegio

El proceso de caracterización constituye un momento esencial y de gran importancia para las instituciones. Su desarrollo permite que éste realice una mirada interna respecto a lo qué ella es, a lo que espera hacer y a la manera cómo logra alcanzar eso que espera, en especial a la propuesta de la Media Especializada. En este sentido, la caracterización se debe construir con la participación de todos los actores educativos (directivos, docentes, estudiantes, personal administrativo, padres), aunque liderado desde el consejo académico de cada uno de los colegios, de tal manera que se tenga una mirada más completa y una lectura mucho más objetiva de lo qué es la institución.

Para lograr realizar la caracterización, se tendrá como referente el proyecto educativo institucional, con el objeto de valorar qué tanto las acciones efectuadas por la institución, responden a lo qué él se plantea, a su horizonte institucional y a sus propósitos. Ello implica, la ejecución de ejercicios permanentes de contraste, reflexión y ajuste de aquello que se piensa que se hace frente a lo que se espera.

La construcción de esta caracterización deberá:

- Generar procesos participativos y definición de responsabilidades en campos específicos.
- Socializarse antes de plantearse como documento institucional.
- Ser evaluada la estrategia utilizada para hacer la caracterización.
- Buscar puntos de confluencia entre los lineamientos y orientaciones del PEI y las condiciones institucionales para la construcción, fundamentación e implementación de la Especialización en ciencias naturales para la Media Especializada.

El diseño de la propuesta curricular, hacia la transformación

De acuerdo con lo planteada por la SED en torno a los aspectos sobre los cuales deberá centrarse la caracterización, esta propuesta de caracterización se ubicará en:

1. ***Diseño la propuesta curricular e incidencia en la transformación curricular.*** Una vez definido el proceso de caracterización de los colegios y de manera específica del área de ciencias naturales, se iniciará la fase de construcción de la propuesta curricular y la manera cómo se articula al PEI de los colegios.
2. ***Elaboración plan de acción sobre la caracterización del área y el desarrollo del currículo actual.*** Construcción de un Documento de situación actual de la propuesta curricular del área y la identificación de los niveles de desarrollo y los criterios de calidad educativa implícitos en los mismos.

BORRADOR

3. **Revisión y reflexión sobre la naturaleza del conocimiento que le es propia a cada disciplina.** Esto implica la revisión de los fundamentos epistemológicos de la disciplina; la identificación de los desarrollos y avances disciplina y su relación con problemáticas específicas; análisis de las tendencias de formación en las áreas propias de la disciplina a nivel nacional e internacional; y definición de saberes que se exigen para lograr la formación de los jóvenes en este nivel educativo y específicamente en el nivel de especialización que se propone.
4. **Identificación de fortalezas y debilidades del currículo actual y la propuesta didáctica.** Sondeo de opinión a diferentes actores: profesores y directivos a través de entrevistas, análisis de documentos, cuestionarios, etc., para identificar la percepción que éstos tienen sobre el currículo actual del área y sus derivaciones en una propuesta de formación de “especialización para la educación media”: Fundamentos conceptuales, estructura del plan de estudios, didácticas específicas para el área. Identificación de los atributos específicos de la Especialización a través de su contrastación con experiencias similares en el contexto local, nacional e internacional. Registro de fortalezas y debilidades del programa actual a partir de las reflexiones anteriores. Particularidades y diferencias que identifican al programa con su disciplina y coherentes con el PEI de cada institución educativa.
5. **Proceso de revisión, rediseño y evaluación curricular del programa actual, teniendo en cuenta los documentos producidos en las etapas anteriores, el PEI de cada uno de los colegios.** Lograr este proceso implica Análisis de los currículos actuales en el campo de las disciplinas de conocimiento; definición de la intencionalidad formativa de los currículos en el colegio en cuanto: justificación del programa, objetivos de formación y perfiles. Organización de la propuesta de Plan de estudios, lo que incluye (sentido y organización curricular de los ciclos de formación; sentido, organización y relación con los ciclos, de los núcleos de formación básica, ética y humanística, de formación investigativa y de formación electiva libre e integral, y los respectivos componentes; prácticas pedagógicas y didácticas, que se desarrollen en la propuesta; evaluación del aprendizaje; gestión del currículo: Diseño, ejecución, evaluación/ seguimiento y mejora continua del currículo. (actores y procesos)
6. **Presentación la propuesta de Transformación curricular producto de la revisión y reflexión compartida con el Equipo de Media Especializada y comunidad en general.** Ello requiere la articulación final del documento curricular de la EME con el PEI y los desarrollos institucionales; presentación del trabajo realizado a las autoridades académicas correspondientes para su estudio, análisis y aprobación.
7. **Implementación de la propuesta de Transformación Curricular para la Educación Media Especializada.** Que incluye: definición de actores responsables del proceso;

BORRADOR

definición de la estructura de organización y funcionamiento; organización logística y de materiales.

2.1.4 Beneficios, valores agregados

Un aspecto que se ha discutido en el desarrollo del Programa de Educación Media Especializada tiene que ver con la transformación curricular, esto es, con la capacidad de agenciamiento de una institución para organizar su currículo no sólo en campos disciplinares, sino en la relación entre éstos a propósito de los retos actuales en educación, de las demandas del contexto, de los problemas socioeducativos y de los y las jóvenes a quienes se dirigen estas propuestas. En este sentido, son todos los actores educativos quienes se benefician porque:

- Acentúan su mirada de manera crítica y propositiva en relación con las intencionalidades de formación de la escuela y las maneras cómo la institución da respuesta a ellas.
- Proponen nuevas maneras de enseñar y de aprender, desde una perspectiva de un currículo integrado.
- Establecen unas nuevas dinámicas de relación con el conocimiento.
- Dan mayor pertinencia al saber que se enseña para transformarlo.
- Encuentran posibilidades para establecer diálogos académicos y personales con el otro. En este sentido, la propuesta implica al otro como sujeto.
- Hacen de la práctica (tanto de enseñanza como de aprendizaje) un lugar para la reflexión.
- Desarrollan capacidades para la investigación y el mejoramiento de estrategias comunicativas institucionales.

2.2 La EME como una propuesta de transformación curricular

Una propuesta orientada a dar posibilidades educativas más amplias a los y las jóvenes, requiere de contextos de concreción y explicitación. Uno de ellos, es el currículo y las alternativas de construcción de propuestas que apunten a la transformación curricular. Es esta la perspectiva de orientación que a continuación se presenta.

2.2.1 Las dificultades del conocimiento; Academicismo y currículo fragmentado.

BORRADOR

La ley general de educación, contiene los lineamientos para el desarrollo del proceso educativo, distribuyéndolo en áreas y asignaturas (Artículos 23 y 31), en ellas se contempla un listado de nueve (9) asignaturas del núcleo básico y 3 adicionales para la educación media. Doce (12) asignaturas en 30 horas de clase a la semana, son un despropósito en términos pedagógicos, porque impide el ejercicio de pensar sobre problemas de fondo del conocimiento y limita las posibilidades del ejercicio creativo de construir el saber a través de acciones aplicadas, que refuercen la comprobación de los teoremas, conceptos y relaciones de conocimiento, que se deben tejer para aprender (López: 2003, 30- 31).

Además de lo anterior, las asignaturas son “dictadas” de acuerdo a los derroteros de las áreas establecidas o por la iniciativa del docente, generando verdaderos islotes del conocimiento, que difícilmente se cruzan y se relacionan entre sí. Los docentes no tienen los espacios, ni el tiempo para construir propuestas de ciclo, en los que sus propuestas de asignatura, sean parte de un problema de conocimiento que vaya a ser resuelto colectivamente. Por lo tanto, cada docente hace lo que sabe y lo que puede en medio del mar de asignaturas y en la distancia que los separa cada una de las islas de conocimiento.

La diversidad de opciones que el mundo contemporáneo ofrece a los jóvenes les implica tomar decisiones usando su autonomía y autodeterminación, sin embargo, el mundo escolar se les presenta rígido y estrecho sin constituirse en ayuda para construir e interiorizar estos conceptos en su estilo de vida. Apoyados en Cajiao (2009), se comparte de idea de que las reformas a la educación deben superar el concepto transmisión de conocimientos elementales, entregando más bien capacidad de desarrollo para desempeñarse en un mundo complejo y competitivo en los campos individual y social; la educación debe consolidar en lo jóvenes capacidades de auto aprendizaje, trabajo en equipo, toma de decisiones, liderazgo y adaptación a ambientes complejos y variables en los cuales deben desempeñarse.

De otro lado, la oferta de una educación media académica, es más “económica” en términos presupuestales, que una oferta compleja, profunda y que permita generar conocimientos aplicados de la ciencia, porque éstos implican la construcción y dotación de talleres, el pago de docentes adicionales y especializados y el uso de nuevas tecnologías (Gómez. 2006: 23).

2.2.2 La necesidad de un cambio: la perspectiva de transformación curricular (TC)

Se propone entonces una educación de calidad, la cual implica una gran transformación pedagógica de las prácticas, los métodos y los contenidos del proceso educativo, al igual que una profunda transformación de la organización escolar alrededor de la Educación

BORRADOR

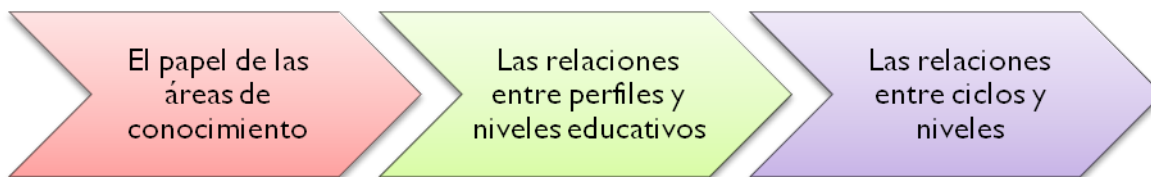
Media; esta transformación es también una apuesta por la innovación pedagógica y educativa: los contenidos y la forma de organizar los espacios escolares; el uso pedagógico de los recursos, los enfoques y la prácticas de evaluación; además, de modificar el uso del tiempo escolar, los métodos de enseñanza y probar nuevas estrategias pedagógicas y didácticas.

Todos estos elementos, deberán ser superados en una propuesta de transformación curricular (TC) para la cualificación de la Educación Media, supone lo anterior la interdisciplinariedad a través del ejercicio de construcción colectiva del ciclo quinto, del diálogo y la discusión con pares de las Instituciones de Educación Superior y con el compromiso de una política pública distrital, que dé orientación al respecto, facilite la incorporación del talento humano necesario y garantice los recursos financieros que lo hagan sostenible.

De acuerdo con Lafrancesco (2008: 123) transformar el contexto curricular, significa cambiar en términos de modificar para mejorar, progresar y evolucionar. Dice, este autor, además, que la transformación ha de implicar cambios estructurales y no sólo puntuales o de forma y que éstos, al mismo tiempo, guardan relación con el devenir histórico, social, económico, político y cultural que ha influenciado formas de sentir, pensar y actuar la educación.

En ese sentido, la TC supone cambios de sentido y de forma en contextos de marcada complejidad. Ello, obliga a considerar que la TC va más allá a una serie de ajustes o modificaciones a planes de estudio, programas de asignatura o de algún aspecto de la organización escolar en particular. La TC se fundamenta en la una cualificación progresiva de aspectos complejos que fundamentan un proyecto de desarrollo humano determinado, es decir, en la explicitación de las metas amplias de desarrollo humano que la escuela se ha propuesto.

Es en este contexto donde es importante precisar varios elementos, los cuales aparecen esquematizados y posteriormente, se desarrollan desde la comprensión de ellos para la EME.



BORRADOR

De acuerdo con lo anterior hablar de transformación curricular implica:

- 1) Entrar en relación con las diferentes áreas de conocimiento que están presentes en la Educación Media, y de manera particular, hacerse la pregunta por cómo ellas van a confluir en una propuesta concreta y pertinente para los y las jóvenes.
- 2) Dicha transformación, involucra la relación entre perfiles, niveles (ahora ciclos) y los aportes que desde cada uno de ellos se van a dar en relación con: los conocimientos que se han de aprender; los procesos de pensamiento que se deben desarrollar; las relaciones del conocimiento con el contexto y con problemáticas específicas; las apuestas de la escuela hacia la transformación.
- 3) Finalmente, implica una relación entre ciclos y niveles, en los que se determinen los avances y desarrollos por los que un sujeto debe pasar.

Al lado de estos elementos, aparecen tres procesos son fundamentales en la transformación curricular: el primero, la *innovación pedagógica*; el segundo; la *reestructuración de la organización escolar que no es solamente la transformación curricular*, lo que supone una revisión permanente sobre la cultura escolar; el tercero; la *interdisciplinariedad*, como posibilidad para que las diferentes áreas de conocimiento de la escuela apunten a pensar en problemas, en situaciones, en preguntas, que ayuden a entrar en un diálogo permanente entre áreas de conocimiento.

2.2.3 La perspectiva curricular en la EME: Una propuesta para la transformación

Una de las grandes debilidades de la educación latinoamericana ha sido la poca atención que en el pasado se otorgó al diseño curricular. El currículo, concebido tradicionalmente como plan de estudios o listado de asignaturas, no era considerado como pieza clave de los procesos de reforma académica. Hoy día sabemos que el currículo es donde las tendencias innovadoras deben encontrar su mejor expresión. Nada refleja mejor la filosofía educativa, los métodos y estilos de trabajo de una institución que el currículo que ofrece. El currículo debe hacer realidad el modelo educativo que la institución promueve¹

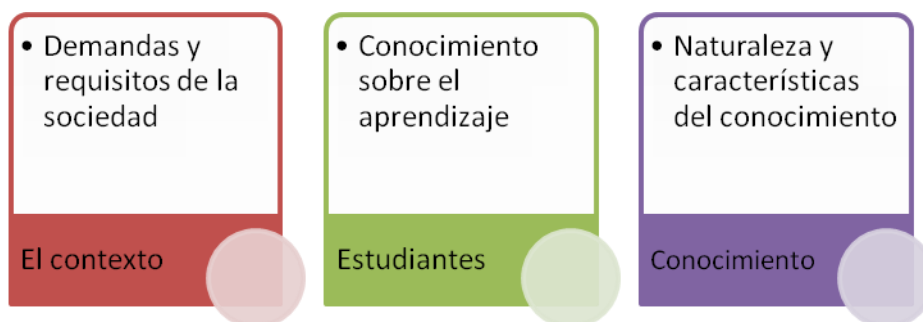
En todo este escenario, es claro que se requiere plantear una propuesta que permita aproximar a la EM como una alternativa para los y las jóvenes del distrito capital. Varias han sido las maneras como el currículo se ha expresado en las escuelas. Se le ha dado un lugar de ligera importancia en unos casos, mientras en otros, lo han convertido en la forma esencial en que se traduce una propuesta educativa. La cita de Tunnerman, nos lleva a unos interrogantes iniciales: ¿qué es eso a lo que llamamos currículo? ¿Cómo aporta al proceso educativo? ¿Cómo ha sido asumido? y fundamentalmente, ¿Cómo se

¹ La cita que se presenta es de Tunnerman, C. (2007). En: *La Universidad Necesaria para el Siglo XXI*. HIPAMER/UPOLI, Managua, p. 231.

BORRADOR

refleja las prácticas educativas de los maestros? De igual manera, la cita nos obliga a preguntarnos si es posible construir una idea de currículo donde no se vean afectadas y/o atadas las prácticas de los maestros(as); o más bien, ¿cuál es el currículo que surge de dichas prácticas y que da cuenta del modelo educativo de una institución, de una sociedad?

Para hacer un análisis a las variadas formas en que ha sido comprendido el currículo es preciso tener en cuenta tres criterios, que permiten dar un contexto de análisis.



El primero de los criterios, el contexto, nos sitúa en una relación importante: el currículo incorpora una relación directa con la sociedad, en tanto asume de una manera comprensiva las demandas y requisitos de ésta y de la cultura. La relación que pueda establecerse ambos puede darse subordinación por parte del primero frente a las necesidades de la segunda; o como un proceso de construcción social. En este sentido Taba indica *“Investigar cuáles son las demandas y requisitos de la cultura y de la sociedad, tanto para lo presente como para lo futuro, puesto que el currículum es una manera de preparar a la juventud para participar como miembro útil en nuestra cultura”*. (1982:58). En este caso, la propuesta curricular para la EM ha de pensar en aspectos como ¿Cuáles son las necesidades del contexto que deben ser asumidas desde un ámbito de profundización? ¿Qué papel juegan los jóvenes en la comprensión y abordaje de esos problemas? ¿Cuál es el lugar del conocimiento en la intervención de estos problemas? ¿En la educación media, qué lugar ocupa estos problemas y qué conocimiento los va a incluir?

El segundo, daría cuenta de la manera cómo la escuela responde a la función que socialmente se le ha encomendado, esto es, enseñar y favorecer a través de este proceso el aprendizaje. Abordar el segundo implica entender que el currículo es la expresión de aquello que debe enseñarse y que permite al sujeto aprendiz incorporarse de manera efectiva a la sociedad. Así el currículo indica Taba permite *“saber sobre el proceso del aprendizaje y la naturaleza de los estudiantes, por cuanto un currículum es un plan para el aprendizaje. Todo lo que se conozca sobre el aprendizaje y sobre el aprendiz será útil para la elaboración del currículum”*. (Taba, 1982:58).

Finalmente, el tercero refiere explícitamente a los conocimientos o saberes específicos de la disciplina, y por tanto a su manera como ellas se organizan en función del

BORRADOR

conocimiento escolar. Así, el mismo Taba indica que un criterio de análisis del currículo estaría relacionado con “*conocer la naturaleza del conocimiento y sus características específicas. Cada disciplina contribuye de forma diferente al desarrollo mental, social y emocional. Es necesario, además una constante revisión de esas disciplinas de las que se deriva el contenido de las materias escolares, debido a la expansión constante del conocimiento*” (Taba, 1982:58).

En adición a lo anterior, el currículo expresa la manera como una institución educativa (escuela) se relaciona con la sociedad, sus problemáticas y sus necesidades y que se materializa en un proyecto educativo.

El currículo puede asumirse, además, como estrategia educativa, como una secuencia de experiencias, como camino de preparación, como un ambiente en acción o como todas las actividades, experiencia, materiales métodos de enseñanza y, en general, como el conjunto de fuerzas interactuantes en el ambiente total ofrecido a los estudiantes en la escuela (López. 2003: pág 23).

Por su parte, Hoyos (2004: pág. 15) citando a Angulo Rasco (1994) muestra tres categorías para referirse al currículo: *como contenido, como planificación educativa y como relación educativa*. Por lo tanto, puede re/producir las prácticas sociales. Las agencias y los agenciamientos hablan de escenarios de poder desde los cuales se genera un control simbólico, en su mayoría, de carácter institucional. Para ampliar esta idea puede revisarse: Pierre Bourdieu (1988) Espacio social y poder simbólico. Buenos Aires: Gedisa; (2002) razones prácticas. Barcelona: Anagrama;(2007) el sentido práctico. Madrid: siglo XXI.

La primera categoría es la más usual. Es común equiparar el currículo *como contenido*. Razón de ello, han surgido tendencias) logocéntrica fundadas en una preponderancia a las asignaturas. Puede advertirse aquí una preocupación por la organización, secuenciación y carácter de los contenidos. *Como planificación educativa* se hace énfasis a la organización, planeación y explicitación de los presupuestos desde los cuales se desarrolla la actividad educativa. Aparece, en consecuencia, la equiparación del currículo como un plan de estudios. Y, es precisamente, en el contexto escolar, como se ha venido asumiendo esto en su mayoría.

Por su parte, el *currículo como relación interactiva* da cuenta de lo que les ocurre a los estudiantes como resultado de lo que los maestros hacen. Alude esto más al tipo de experiencias y el carácter intersubjetivo del acto educativo. Inquieta en el conocimiento como un evento que se construye relacionamente entre quien enseña y quien aprende (15). Existen muchas más consideraciones frente al currículo que, por desmedida que puede resultar la tarea, no se estima conveniente abordarla en este escrito.

BORRADOR

Se ha hecho referencia más bien, concisamente, a la polisemia del término y, en especial, hacer notar que las dos primeras concepciones del currículo *como contenido* y *como planificación* educativa han sido las más frecuentes en la escuela. Aclarar lo anterior, resulta favorable ya que la categoría desde la cual se asume el trabajo de cualificación de la media, dista de estas dos definiciones iniciales y aunque se aproxima más a la tercera, *como interacción*, no se explica en su totalidad desde allí.

El currículo una apuesta cultural, social e investigativa: la integración

“El origen del currículum como campo de estudio e investigación no es fruto de un interés meramente académico, sino de una necesidad social y educativa en materia de enseñanza, pues analiza las diferentes formas de trabajo del profesorado y otras personas relacionadas con la educación y las escuelas, valorando el sentido de las prácticas educativas en el contexto social. Por lo que podemos plantear que el currículum es un producto de la historia humana y social, que cambia y se transforma con el tiempo de acuerdo a las condiciones concretas e innovaciones de las ideas, en la organización de la vida social y escolar, en la estructura de los discursos sobre la vida en las instituciones educativas y en la sociedad en general²”.

La cita de Casares nos ubica en una idea muy importante, el currículo como producto de la historia humana y social. Se reivindica el papel de los sujetos de la educación y se da enorme importancia al contexto social como generador de cultura, como generador de conocimiento y de saber. Es así como pensar en una propuesta alternativa, de currículo conduce a incorporar de manera permanente los problemas emergentes de la sociedad actual, y de manera particular de las demandas de la globalización.

La propuesta de un currículo integrado supone la idea de que es posible establecer relaciones entre distintos puntos de vista que se tiene sobre la realidad a partir del conocimiento, hasta establecer una mirada completa, holística de lo que viven los sujetos, a fin de recuperar la mirada de totalidad que otorgue sentido y significa al conocimiento que se imparte desde la escuela.

López a propósito de Bernstein (1996:58) indicaba que era necesario establecer un nuevo paradigma de organización curricular, donde se asume que el currículo se debe comprender como un *“proceso de permanente búsqueda, de negociación, de valoración, de crecimiento y de conformación entre la cultura universal y la cultura de la cotidianidad y la socialización entre la cultura de la dominación y la cultura dominada”*.

² Casares, M. (s.f). Una reflexión teórica del currículum y los diferentes enfoques curriculares. UCF, Cuba. Documento de trabajo.

BORRADOR

Así, por ejemplo, implica que si se quiere desde la EM trabajar con un currículo que asuma la Investigación como Estrategia ha de incluirse la relación permanente entre la teoría y la práctica: *“la propuesta curricular alternativa insiste en la necesidad de un fortalecimiento conceptual y teórico del proceso curricular que permita avanzar en la comprensión, interpretación y cambio de los desarrollos operativos e instrumentales, en la perspectiva de asumir una posición crítica frente al conocimiento, que fundamenta los anhelos de calidad y autonomía de la labor académica adelantada”* López (1996:59).

Un currículo integrado supone incorporar varios elementos:

- **Integración de la escuela a la vida**, o de la vida a la escuela, es decir, reconocimiento de todas aquellas prácticas que se gestan al interior de las escuelas, de los actores, que van configurando su cosmovisión; más aún en la perspectiva de analizar qué de esas experiencias pueden aportar al desarrollo humano de los y las jóvenes.
- **Integración de los diversos sectores sociales** que inciden no sólo en la definición de las políticas públicas en el sector, sino fundamentalmente en la lectura comprensiva que desde estos sectores se hacen de la realidad para ser asumida críticamente por la escuela.
- **Integración de la estructura académica que ofrecen las instituciones educativas**, con aquella estructura social que se teje en la cotidianidad y en las relaciones de los sujetos con su entorno, con los otros y consigo mismo.
- **Integración de las diferentes disciplinas** en razón a las problemáticas socioeducativas que se viven a nivel local, regional y nacional y que son pertinentes asumir desde un área de conocimiento en su relación con otras.

Para el caso, hay tres procesos que deben atenderse para alcanzar una ruptura con los esquemas tradicionales, reproductivistas y técnico-funcionales:

- **La articulación curricular a partir de temas y problemas transversales y de promoción de valores.** La construcción de programas flexibles, que permita incorporar de manera permanente los nuevos problemas que se presentan en los contextos sociales, así como las expectativas e intereses de quienes acceden a la escuela, consolidando así trabajos colectivos.
- **El redimensionamiento de las disciplinas** alrededor de campos de problemas y de las nuevas áreas del conocimiento moderno.

BORRADOR

- *La interdisciplinariedad* y la articulación de los saberes en relación con los nuevos problemas emergentes.

Para trabajar en Posner (1998) ha propuesto algunas alternativas para trabajar desde una perspectiva de currículo integrado. Uno de ellos es trabajar por proyectos lo que supone varios elementos tanto teóricos como metodológicos que han de considerarse: *“Se organizan alrededor de las actividades de los estudiantes que junto con el profesor éstos planean”* (Posner:182), lo que supone que los estudiantes ponen en relación los conocimientos que ha recibido con experiencias personales y sociales con el fin de *“iluminar, reforzar y asimilar el aprendizaje cognitivo”*.

Dewey fue uno de los que dio origen a la propuesta de enfoque por proyectos a finales del siglo XIX. La tesis fundamental del autor es que al partir de los intereses y el desarrollo de los niños la escuela sería mucho más pertinente, así mismo consideraba la importancia de la educación para mejorar la sociedad. Es claro en Dewey que *“los currículos centrados en proyectos resaltan más bien las experiencias encausadas por los estudiantes relacionándolas con el <mundo real>, en particular con la vida social de la comunidad.* (Posner: 182, citando a Dewey).

En esta perspectiva se pueden identificar varios criterios para la construcción del currículo:

- Para la organización del currículo se deben considerar tanto la comunidad como la sociedad que está alrededor de la escuela, y en ella, analizar sus problemas, sus necesidades y las maneras como los propios niños, niñas y jóvenes los asumen.
- Supone además un análisis permanente por parte del maestro(a) de los problemas sociales que van emergiendo para trabajarlos desde los aportes de diversas disciplinas.
- Finalmente, implica que los estudiantes trabajen de manera colaborativa a partir de sus capacidades, habilidades y conocimientos en la definición de problemas comunes desde el contexto de su propia comunidad.

Tres elementos finales para la construcción de currículos por proyectos.

1. Selección de los proyectos por parte de los estudiantes que sean de su interés y que permitan articular los objetivos del profesor.
2. Trabajar con temas o problemas globalizadores para que los estudiantes lleguen a niveles más específicos de relación a través de su experiencia.

BORRADOR

3. Para resolver el problema o situación de la realidad abordada, los estudiantes habrán de desarrollar procesos de investigación real en campo: recolectan información, la organizan, clasifican, analizan y producen algún tipo de conocimiento.

Una perspectiva curricular basada en proyectos, incluirá además una actitud flexible, abierta de parte del maestro(a) a fin de ir articulando los elementos producidos por los estudiantes con su propia propuesta de formación

2.2.4 La subjetividad en la transformación de la cultura escolar: La comunidad educativa eje de la transformación

El desarrollo de procesos de convivencia, que promuevan la democracia y la participación decisoria, harán de la escuela un lugar de formación ciudadana, allí se deben incorporar procesos de construcción de normas para la vida en comunidad, que sean contrarios al ejercicio de imposición violenta y autoritaria que promueve la sociedad.

Se ha dicho que los procesos de transformación de la cultura son paulatinos, sin embargo, uno de los principales e iniciales cambios, debe ser lograr el convencimiento de los colectivos de docentes y directivos docentes de participar activamente en la transformación. Cuando se habla de diálogo de saberes en dicho proceso, se está tratando de vincular a los docentes y directivos, como los principales agentes de cambio en los colegios.

Los elementos constitutivos de la cultura escolar, pueden ser renombrados discursivamente, pueden ser *re-significados* simbólicamente y las prácticas pueden empezar a modificarse, empezando por la ruptura del escepticismo, respecto a la profesión docente y el ejercicio profesional que ella implica. Para ello, es preciso entender que los docentes son sujetos de transformación, porque son ellos, los vehículos de los sistemas de valores, y son mediadores de las relaciones en la escuela (Giroux: 2008, 71-73).

La transformación curricular (TC) la deben adelantar los colectivos de docentes, apoyados por los docentes de las Instituciones de Educación Superior, el camino debe ser la emergencia creativa de propuestas y concreciones curriculares, de compromisos respecto al futuro de la educación. Para ello, la Secretaria de Educación Distrital debe facilitar los estímulos para la Investigación docente (López. 2003:34), para la participación de los éstos en los procesos de transformación curricular y debe incentivar a través de la actualización y la formación de docentes, la ruptura de viejos paradigmas y la incorporación de nuevos conocimientos en la escuela. Estos nuevos elementos, surgen de la permanente pregunta de los docentes por articular saberes y experiencias, avances en el conocimiento y problemáticas a abordar; conocimientos disciplinares y pertinencia de los mismos.

BORRADOR

La transformación de la Educación Media en Bogotá, requiere una permanente mirada y comprensión a la cultura escolar, y a su vez, transformación del currículo. Es un movimiento dialéctico, que debe ser conducido por los directivos docentes y por la Secretaría de Educación Distrital.

Es así como potenciar la Educación Media debe significar: comprender las aspiraciones de la sociedad en relación con el papel que se juega la educación en el contexto actual; garantizar a sus jóvenes el acceso a la educación superior, mejorar los empleos y crear las oportunidades necesarias de acceso a la vida social, sin restricciones, ni limitaciones.

Se deben garantizar las transformaciones que median las relaciones educativas, resignificar el proceso enseñanza y de aprendizaje, permitir que el espacio del colegio sea del conocimiento, de la creatividad y no del control y de la imposición (López. 2003: 31).

Así, lo curricular como categoría derivable o relativa al currículo, da cuenta del conglomerado de acciones de carácter formal y estructural (en delante de sentido y forma) que hacen visible dicho proyecto de desarrollo humano.

Al respecto puede verse además una TC ligada a la la vivencia humana, la sociedad y la cultura, el desarrollo de la estructura mental, la convivencia inteligente, el aprendizaje significativo y el desarrollo de las competencias cognitivas básicas y desde la perspectiva de una escuela transformadora social. Tal consideración hace que la TC deba caracterizarse por los siguientes fundamentos:

- No es un evento estático, ni realizable en la mediatez de ciertas acciones. Más bien, debe asumirse como acontecimiento en devenir constante, que no se agota con la el logro de determinados productos o acciones sino que se mantiene como una dinámica permanente de formación.
- El proceso modifica tanto estructural, como formalmente a los agentes, los escenarios y las condiciones que han soportado los aspectos académicos, administrativos y normativos que regulan las actuaciones en la educación media, en particular. Lo anterior, hace preciso nuevos marcos de referencia que otorguen validez académica, normativa y administrativa al proceso.
- El ejercicio transformacional debe asumirse como evento de afectación múltiple. Es decir, que no se trata de un agente transformando a otro ni de unas instituciones transformadoras y otras transformadas.
- La naturaleza del proceso instan a que el cambio sea sistémico y que el transformador esté dispuesto a considerar dicha opción para sí mismo. Así mismo, que al asumir el cambio como posibilidad se generan las condiciones para reorganizar los procesos que

BORRADOR

ya se han considerado como instituidos hacia otras nuevas formas de actuar dentro del contexto de la institución y desde el marco de las disciplinas y los conocimientos.

Resulta adecuado subrayar entonces la posibilidad de transformación desde la complejidad de sus actores, escenarios y condiciones y no sólo como situación circunscrita, en exclusiva, a un ciclo, institución o determinadas áreas académicas en especial.

En definitiva, la TC no es posible sin transformación humana, sin nuevas configuraciones de ciudad, del sistema educativo en su totalidad y, en definitiva, del conglomerado de agentes, agencias y agenciamientos que tienen que ver con el desarrollo de escenarios mediáticos para visibilizar un proyecto de desarrollo humano en particular.

2.2.5. Niveles de transformación curricular

Por la magnitud de esta tarea y comprendiéndose que el proceso no es estático sino que amerita un trabajo constante de toma de decisiones para *encuadrar* la transformación según los distintos movimientos contextuales que puedan darse, conviene, precisar algunos niveles explicativos del asunto desde su sentido (estructura) y forma. O, si se prefiere, desde *arquitecturas mentales* complejas y *arquitecturas de diseño curricular* referidas a las prácticas y los objetos. Lo anterior, ubica una primera entrada a la cultura como un escenario fundamental, que explica los procesos de transformación.

Aclaremos esto: El Profesor Vásquez (2002) presenta la cultura como un espacio de interrelación entre la conciencia individual y la colectiva; la dinámica entre un *ethos* y un *telos*: entre tradición y libertad. Comprender la cultura así, como un escenario de encuentro entre el individuo, lo colectivo, los modos de pensar, los fines, los sistemas vigentes y las posibilidades que emergen entre todos, como un interjuego relacional, amerita insistir en un proceso complejo y de afectación múltiple. Por consiguiente, la modificación de la cultura es condición necesaria para la transformación curricular. En términos concretos requiere:

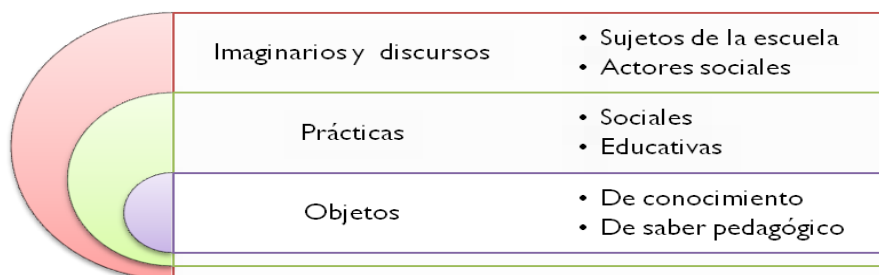
1. Compartir de manera conjunta el proyecto educativo y de sociedad que una institución educativa ha comprendido.
2. Explicitar los intereses y aportes de cada uno de los sujetos que hacen parte de la institución, en función de esas lecturas globales y locales.
3. Hacer del conocimiento un saber pertinente para los y las jóvenes.
4. Innovar en la construcción de nuevas alternativas curriculares.

Siguiendo de cerca las ideas de Vásquez, la cultura puede de ser entendida como un tejido constituido por cuatro grandes hilos: los objetos, las prácticas, los discursos y los imaginarios. Estos hilos a su vez, como maneras de organizar la cultura (unidades

BORRADOR

culturales) que se presentan como elaboraciones altamente sistematizadas, fundadas; por lo tanto, susceptibles de modificación.

Lo que sigue, será entonces, explicar analógicamente, desde estos cuatro grandes hilos aspectos de sentido y de forma (cambios estructurales y formales) susceptibles de modificación en la cultura escolar.



Esquema del proceso de transformación curricular

El esquema anterior intenta mostrar algunos aspectos tanto de sentido y formas tejidos desde el intercruce de los hilos mencionados anteriormente, en contexto de cultura escolar. De este modo, la complejidad de pensar en un proceso de transformación curricular, tiene sentido en tanto:

- Se develen las concepciones que atraviesan las prácticas educativas y las prácticas docentes, que le van dando sentido y forma a lo que se enseña en la escuela.
- Se identifiquen las prácticas asociadas a esos discursos, o las prácticas que develan otros discursos, no necesariamente los institucionalizados.
- La comprensión en torno ¿a qué responden esas prácticas y esos discursos?
- La mirada al quehacer docente y sus propias representaciones sobre el conocimiento que enseña y la manera cómo lo enseña.
- La relación entre el conocimiento que se enseñan, el conocimiento que se aprende y el saber pedagógico que en esta relación se funda.

La tabla siguiente da cuenta de las implicaciones teóricas, metodológicas y humanas de esta TC:

BORRADOR

CAMBIO DE LA CULTURAL ESCOLAR La cultura como espacio interrelacional: conciencia individual /colectiva			
Transformar el sentido transformar lo formal		Transformar el sentido Transformar lo formal	
Sinónimo de mentalidad, ideología, creencias, cosmovisión paradigma (distinto a imaginario sociales)	Instaura un lugar desde donde se habla, un centro conceptual organizativo de determinados saberes. Implica en consecuencia el diálogo de saberes	Concebida como actos humanos mediacionales que organiza y administra las formas como los objetos hacen posible cierto tipo de logros en diferentes contextos	objetos físicos: materiales y recursos Objetos de conocimiento: teorías Contenidos Fuentes Saber pedagógico que circula en la escuela.
Arquitectura mental		Arquitecturas del diseño curricular	

Como puede notarse, lo que demanda mayor tiempo en su modificación, dentro de la cultura escolar, tiene que ver con los imaginarios, seguido de los discursos; luego, las prácticas y los objetos. Dicho de otra manera, es posible visibilizar nuevas organizaciones en la manera de relacionarse con los objetos físicos y los objetos de conocimiento junto con las mediaciones que se han de requerir para ello. Ejemplo de esto es la modificación de los planes de estudio, de programas de área, de la inclusión de nuevos textos y la posibilidad de acceder a nuevas teorías explicativas de algún fenómeno en particular, son muestra de ello. También se pueden transformar aspectos didácticos, metodológicos en relativamente períodos no muy extensos de tiempo. No obstante, modificar los sistemas que otorgan significación (discursos e imaginarios) solicita mayor duración, por tratarse del sentido, de presupuestos de referencia conceptual.

No quiere decir lo anterior que sea posible modificar un aspecto sin incidir en el otro (afectación múltiple) esta clasificación, como muchas otras, es conjetural y arbitraria y se presenta tan sólo como un intento de advertir que la transformación curricular, desde lo procesual, se expresa en tiempos de marcada asimetría.

2.2.6 Implicaciones y estrategias para lograr la Transformación Curricular (TC)

La Transformación Curricular (TC) tiene implicaciones en el orden de lo pedagógico, lo administrativo y en general en la cultura organizacional. Las estrategias de transformación muestran posibles derroteros que facilitan construir, desde el diálogo permanente entre IES y Colegios, las rutas, estructuras y relaciones necesarias en procura de modificar,

BORRADOR

progresivamente, los imaginarios, discursos, prácticas y objetos presentes en la media en el proceso de cualificación. Lo presentado a continuación es sólo una guía que adquiere valor en tanto pueda ser interpelada por actos creativos/contextuales que otorguen relieve a la estrategia y no como un modelo estático en su implementación.

Implicaciones en las estructuras curriculares

Habiendo definido el currículo dentro de la perspectiva de desarrollo, de devenir y de intercruce de contextos que configura relaciones complejas y diversas se hace necesario, presentar algunas estructuras explicativas, de tránsito y de diseño que permitan comprender aspectos metodológicos frente a la transformación curricular. Estas estructuras son producto, al igual que muchas categorías de este texto, de la construcción conjunta; por tanto, ello demanda construir categorías explicativas nuevas, para su explicación.

Macroestructuras: se refiere, por un lado, a un análisis macrocontextual complejo, visibilizando los principales fenómenos a nivel económico, político, social, cultural, ético, estético que configuran tanto a nivel local, nacional, continental y global el estado actual del desarrollo humano y las diferentes perspectivas de éste que han de facilitar la toma de decisiones curriculares para la Ciudad. A su vez, conviene en este rastreo, establecer preguntas por el estado actual de progreso del conocimiento (áreas de profundización y articulación) a partir del cual se movilizan las acciones en torno al mejoramiento de la cultura escolar.

Mesoestructuras: corresponde a los objetivos y principios que expresan el horizonte institucional. Se sustenta esto en las necesidades de su población, la perspectiva de enseñanza-aprendizaje asumida por la comunidad, principios, modelos pedagógicos, didácticos y, en general, en los presupuestos de carácter administrativo/ curricular que permiten visibilizar, en cierta medida, el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Microestructuras: trabaja sobre la estructuración de las dimensiones de contenido y las experiencias de aprendizajes, necesarios para alcanzar los objetivos propuestos. Identifica con ello los núcleos para la organización del currículo, por lo que también puede ser entendido como plan de estudios. También se evidencia allí la construcción de mallas curriculares, proyectos programas de asignaturas (estructuras de concreción). La esencia de este nivel está en la determinación de los objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación, de cada uno de las asignaturas, módulos, proyectos o unidades conceptuales con los cuales, la escuela, desarrolla su Programa de cualificación de la educación media.

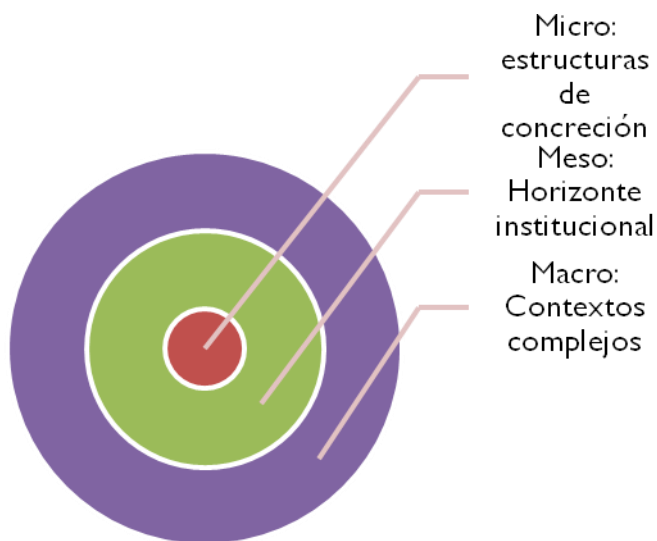
Este proceso para construir, conceptual y contextualmente, los referentes que soportan la toma de decisión curricular para concretar el proyecto de desarrollo humano y

BORRADOR

social; requiere alinear las estructuras en su dimensión macro/meso/micro para otorgar coherencia y pertinencia a las distintas iniciativas de cualificación.

Para poder comprender este proceso, las relaciones para la EM con el nivel de la macro, la meso y la microestructura se puede ver desde los siguientes planteamientos:

- La pregunta de la escuela por la educación media, su sentido, su pertinencia y la propuesta para los y las jóvenes, traducida en el proyecto educativo institucional, en la propuesta curricular y en el impacto que el Programa de EM espera generar para esta población. Esto estaría en esa relación macro, que responde además a las lecturas que hace la escuela sobre las demandas que sobre ella se hacen en torno al de conocimiento, la formación y saber que allí se produce.
- La pregunta por el tipo de formación que se va a dar, la perspectiva de desarrollo humano que se va a promover; la concepción de enseñanza y la comprensión de aprendizaje a proponer. Estos elementos responden de manera concreta a la manera como la EM concreta esa mesoestructura.
- La concreción de una propuesta curricular, que organiza de manera deliberada, sistemática y coherente las relaciones entre los saberes disciplinares y los problemas a los que éstos pueden dar respuesta. De manera específica, un currículo pertinente para el sujeto que aprende y para sus posibilidades de proyección. Se daría entonces respuesta a la microestructura.



BORRADOR

Implicaciones en las rutas metodológicas

La Transformación Curricular (TC) debe dar cuenta de la relación que se establece entre las estructuras y los procesos de exploración evidenciados en la toma de decisión frente a la transformación. Dicho de otro modo, permiten comprender si los procesos transformacionales se inician, metodológicamente hablando, desde la consideración de aspectos macro, meso o micro: deductiva, abductiva o inductivamente, en su orden. Independientemente de la ruta elegida, ha de considerarse los tres niveles estructurales (Afectación múltiple).

El método deductivo ha sido el más utilizado en la investigación científica, además de ser el más antiguo. Aristóteles (1972) fue el inspirador de la premisa que contemplaba la utilización de razonamientos universales para inferir particularidades, entendiendo que si todas las premisas universales son verdaderas, el resultado no puede ser distinto.

Aplicado a los procesos de transformación en la educación, las actuaciones que comienzan por razonar, construir e impactar lo general (macroestructuras) están pensadas para construir las premisas relacionales entre los complejos contextos que entrecruzan el devenir humano y que determinan, como se dijo al inicio, formas pensar, de sentir y actuar la educación.

En tal sentido, la caracterización de la sociedad, del contexto social, político, económico y el análisis del modelo de desarrollo, serán las premisas sobre las cuales se sustentará el currículo del colegio para cualificar la educación media; razón que motiva a tener una profunda caracterización (glocal, es decir, la comprensión de lo global y sus implicaciones para lo local; y viceversa) con criterios de objetividad y utilizando las fuentes más autorizadas al respecto, de lo contrario, la estructura que sustentan algunas decisiones de sentido podría ser un paralogismo, aunque esté formalmente estructurado.

De otro lado, el método inductivo cuyo principal defensor y sustentador fue Francis Bacon (1984), invita a desarrollar el ejercicio de construir de lo simple a lo complejo, de lo particular a lo general. Las premisas que se construyen son las que se encuentran en los hechos empíricos verificados, desde donde se potencian universales. En el contexto escolar y de transformación curricular que nos convoca, el método inductivo sería aquel que comienza con el análisis, el razonamiento y la construcción de las asignaturas y sus relaciones curriculares particulares (mallados, planes de estudio, programas) Esto, mediado, generalmente, por la tradición académica y la experiencia de los docentes.

Los dos anteriores métodos están sustentados en la objetividad, es decir, que en el caso de la escuela tienen en cuenta acciones dadas, como el modelo de desarrollo del país o de la ciudad, las tendencias laborales, los contenidos de las asignaturas, los rangos de calificación de los estudiantes u otras premisas que resulten medibles, tangibles y observables. Sobre ellas se construyen las reglas y las inferencias tanto deductivas como inductivas.

BORRADOR

En tal sentido, se presenta el método abductivo es aquel que pretende construir razonamientos contando con la capacidad constructiva de los sujetos que interactúan en la escuela, pensando en que los cambios no son tan sólo deducciones o inducciones que generan una lógica curricular, sino, que son acciones de construcción de realidad que interpela tanto macro como micro estructuras.

Como se dijo antes, independiente del método privilegiado por las instituciones se sugiere la posibilidad de transitar las macro y micro estructuras para el logro de la afectación múltiple. En este sentido, lo abductivo, al ubicarse en un terreno de construcción intersubjetiva puede derivar en análisis más precisos ya que se vale de lo uno y lo otro (inducciones y deducciones) para la toma de decisiones transformacionales de realidad.

Implicaciones en las estructuras de concreción.

Usando un mapa, se puede volver a viejos lugares por caminos nuevos: a diferencia de Teseo, con su carretel de hilo para guiarlo en el laberinto, los portadores de mapas rara vez tienen que volver exactamente sobre sus pasos. Ellos pueden, también, vagar por una región circunscrita sabiendo que hay allí algo que encontrar. Mover el campamento tres millas hacia el norte es como decir una nueva oración o componer una nueva melodía en un estilo musical conocido. El mapa puede incluso indicar como los exploradores pueden llegar a una parte del mundo que nunca antes visitaron a veces el mapa les da malas nuevas: para ir desde aquí hasta allí se requeriría cruzar una montaña infranqueable. (La mente creativa. Margaret Boden).

Una estructura de concreción es una especie de mapa que muestra las características de un territorio determinado. Permite visualizar de modo general el paisaje, mostrando cómo se configura en su arquitectura un territorio determinado: ríos, montañas, valles. O, si se quiere, temas, contenidos y espacios académicos (microestructuras).

Esencialmente, las estructuras de concreción, siguiendo con la analogía del mapa, permiten al viajero trazar una ruta determinada en procura de acceder a determinados lugares. Para ello, el explorador, rastrea elementos constitutivos del territorio que le indicarán, de algún modo, el tipo de equipaje requerido frente a las exigencias del medio.

Por ejemplo, los escaladores podrían interesarse por mapas trazados con milimétrica precisión. De ello, en algún momento puede depender su vida. No así, un turista. A este le podría interesar saber las infinitas posibilidades de tránsito, sin detalles ni minucias del lugar. Aquí lo que importa es el tipo de mapa como tal, sino las características del territorio a explorar. En ese sentido el valor fundamental de la estructura estriba en lo siguiente:

BORRADOR

- Son mapas de ideas, esquemas, diagramas que permiten comprender territorios de forma general;
- A su vez, algunas estructuras, facilitan establecer relaciones de tipo jerárquico para el logro, como se dijo antes, de procesos de concentración y sinergias académicas;
- Han de ser construidas de manera conjunta entre las IES y las instituciones. Ello para evitar que sean resueltas como una tarea puesta a una parte u otra. Todo ello implica analizar con claridad los contextos y su correspondencia con las estructuras curriculares que se propongan desde determinados campos de conocimiento.

Muchas veces, el viajero decide dejar de lado los mapas y como dice, Serrat, hacer camino al andar. Tal relación es posible y corresponde a estilos de trabajo y dinámicas propias de cada institución. Se insiste, las estructuras presentadas son ayudas para el viajero; no mapas que han de ser habitados en su totalidad. Además, las relaciones posibles en estos mapas pueden afectar el mapa mismo:

No se trata tan sólo de situar un determinado objeto en el mapa, sino intuir, por demás, de qué manera ese objeto modificará el mapa volviéndolo irreconocible (Baricco, 2008). Por consiguiente, se espera que los mapas que a continuación se muestran puedan, de algún modo, permitirle al viajero ir a viejos lugares y regresar por nuevos caminos. Y además que en este *ir y venir* mapas, viajeros y rutas crucen sus caminos sin que ninguna ruta adquiera la virtud de principal.

Algunas generalidades de los mapas tienen que ver con:

Los indios navajos, que se consideran a sí mismos “grandes clasificadores” dividen a los seres vivos en dos categorías, según que estén o no dotados de palabra. Los seres vivos sin palabra comprenden a los animales y a las plantas. Los animales se reparten en tres grupos “corredores”, “volantes” o “rampantes”; cada grupo, a su vez, se divide por una doble escisión: la que se establece entre los “viajeros por tierra” y “viajeros por agua” de una parte y, de la otra, entre “viajeros de día” y “viajeros de noche” (Claude Lévi-Strauss. Citado por Vásquez F, en la cultura como texto).

Trazar un mapa de cualquier índole es un ejercicio de ordenamiento. Exige, por lo menos, nombrar, clasificar y categorizar algunos aspectos sobre otros. En el caso de la cualificación de la educación media, ha de establecerse acciones que centren los procesos y permitan ordenar, subordinar o supraordenar ciertas acciones que favorezcan diferentes tipos de relación.

Al privilegiarse, en este caso, un currículo que promueve la integración y el diálogo de saberes se hace conveniente un trabajo distinto de ordenamiento donde pueda verse la posibilidad de diferentes tipos de afectación. Se explica esto desde las relaciones de

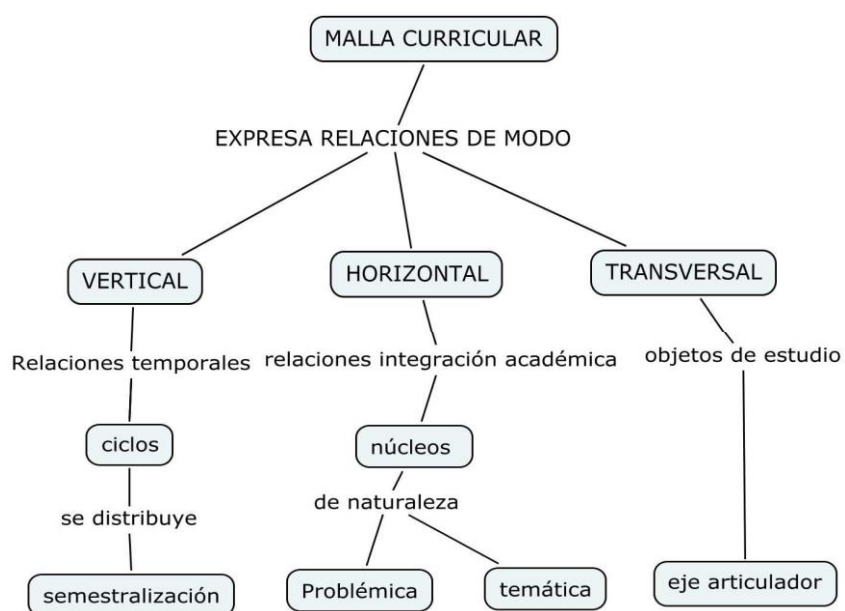
BORRADOR

horizontalidad, de verticalidad y transversalidad donde las distintas áreas, campos de pensamiento, ejes, proyectos, campos de formación o, cualquier otra opción integradora del saber puedan establecer sinergias académicas de diferente tipo. Significa trabajar en relación con la idea de currículo integrado, como una perspectiva de enfoque que se plantea para la EM.

Esencialmente, se puede visibilizar esto desde tres tipos de estructuras: mapa conceptual, malla curricular y programa de asignatura. La primera ha de ser elaborada como ejercicio inicial para concretar la malla que, en suma explica, todo el conjunto de acciones de carácter pedagógico, didáctico y metodológico que hacen posible explicitar acciones educativas en la institución.

Los **mapas conceptuales** expresan relaciones jerárquicas de ordenamiento. Para ello, los criterios de subordinación se hacen explícitos desde conexiones lógicas que muestran niveles organizativos (primer, segundo, tercer, cuarto, por ejemplo). Para el caso concreto de ordenamiento en este marco de referencia, proponemos construir un mapa conceptual que tenga en cuenta como mínimo:

- Relaciones de horizontalidad: estrategias de integración.
- Relaciones de verticalidad: tiempos, secuencias de aprendizaje.
- Relaciones transversales: núcleos de carácter problemático y conceptual que establecen categorías comunes por semestres para todas las disciplinas.



BORRADOR

Desde esta estructura, general, se muestran correspondencias integradoras del saber, secuencias de aprendizaje y algunos elementos que pueden, eventualmente, servir de bisagra o de eje articulador para promover encuentros disciplinares en torno a la formación humana. Es posible elaborar tantos mapas conceptuales como se necesiten para pasar, luego, a una estructura curricular (malla) en nuestro caso, que corresponde a un currículo integrado.

Implicaciones en las mallas curriculares

Esta estructura de concreción hace visible el modo de organización de los elementos de la microestructura. Puede notarse, desde allí, tópicos de diferente naturaleza en procura de hacer visibles relaciones conceptuales, metodológicas y problémicas del saber. López (2003) plantea que una estructura que corresponde a la lógica de un proyecto integrado debe por lo menos presentar núcleos problémicos y núcleos conceptuales. Estos núcleos no son otra manera de llamar las asignaturas. Son una estrategia alternativa para integrar en torno a aspectos articuladores los distintos saberes. Tal organización insta considerar nuevas perspectivas curriculares más allá de aquellas centradas en contenidos. A modo de ejemplo, se presenta la siguiente malla curricular, con el mínimo de componentes que se requieren para la integración curricular:

Relaciones desde la verticalidad

Como se expresó líneas atrás, dan cuenta de aspecto referidos al tiempo. Es posible, por consiguiente, ubicar allí ciclos, semestre, trimestre, etapas o cualquier designación al respecto, según se considere pertinente. Esta ubicación obedece, en parte, a una pregunta: ¿cómo se construye el conocimiento? Razón por lo cual, no se centra ello tan sólo en operaciones de sumar o restar horas; de transferir un semestre universitario a uno escolar. Más bien, de tomar posicionamiento frente a una secuencia determinada para el logro de procesos de diferente naturaleza, frente al aprendizaje. Por ejemplo, tener presente, niveles de complejidad, gradualidades, relaciones de abstracción, de secuenciación, entre otros. Para el caso, presentamos un ejemplo donde se propone cuatro semestres con el siguiente acento en cada uno: *contextualización, fundamentación, profundización y proyección*. Así:

En cada semestre se prioriza el acento correspondiente desde un objetivo consecuente. Es decir, que para el primer semestre ha de desarrollarse procesos para el reconocimiento de contextos que, hacen posible luego, comprender relaciones entre la disciplina y su finalidad; entre la media y su sentido; entre la vida, lo aprendido y lo aplicado; entre lo local, lo nacional y lo global. Básicamente, no es un abordaje conceptual de la disciplina. Se explora contextualmente, no solo la disciplina sino los agentes y los

BORRADOR

aspectos que intervienen en el proceso educativo. Es decir, un acercamiento al mundo de la vida.

SEMESTRE	OBJETIVO
CONTEXTUALIZACIÓN	Construir macroestructuras contextuales complejas a nivel: social, económico, político, cultural. A su vez, abordar el sentido de la educación media y la vida de los jóvenes presentando diferentes posibilidades de desarrollo (académicas, laborales, realización personal).
FUNDAMENTACIÓN	Construir los fundamentos base del conocimiento disciplinar que movilizará la transformación curricular.
PROFUDIZACIÓN	Ampliar las posibilidades hipertextuales del saber donde el texto pueda asumirse expresarse de manera amplia con lenguajes diversos.
PROYECCIÓN	Contribuir con ejercicios que evidencien procesos de síntesis: construcción de artículos, de videos, revistas, informes de investigación, entre otros.(no implica que este ejercicio inicie en este semestre, sino más bien que todos los espacios centren su trabajo aquí. Puede darse inicio en el semestre uno, dos y tres desde las acciones particulares8 privilegiadas en cada uno) para su construcción progresiva.



Una actuación humana determinada por distinto tipo de interacciones: económicas, políticas, culturales, familiares, entre otras.

Por lo tanto, bien podrían considerarse, en este ciclo, preguntas relacionadas con ¿Quién es el que conoce? ¿Cómo conoce? ¿Qué conoce? ; ¿Cuáles han sido los desarrollos históricos de aquello que intenta conocer? ¿Cuál es el estado actual de saber en cuestión? ¿Qué tensiones experimenta este saber en los tiempos actuales?; ¿Para qué profundizar en una disciplina determinada? ¿Cuál es el sentido de la educación una media? ¿Qué posibilidades emergen en estas propuestas desde diferentes campos de intervención? Son entre muchas otras, algunas inquietudes, para favorecer las relaciones sujeto-mundo-saber. Seguramente ello, pueda sumarse a las ideas de Morín (2006) para evitar la

BORRADOR

presencia de una *inteligencia tuerta, sospechosa*; proclive a reducir la complejidad del conocimiento a un puñado de datos ausentes de contexto.

Una vez determinados los distintos semestres se hace necesario establecer algunos objetivos derivados del objetivo del ciclo. Por lo tanto, la evaluación adquiere un carácter transitorio, en tanto, el estudiante y el docente, se dirigen al objetivo general del ciclo. Quiere decir esto, que el tránsito por los distintos semestres son experiencias articuladas en procura de alcanza determinados desarrollos a largo plazo. Para tal efecto, la integración de acciones conducentes a dichos desarrollos se constituye como una estrategia de corresponsabilidad entre quien aprende, entre qué aprende y cómo lo aprende. Traduciéndose así la evaluación como un acontecimiento mediacional; no terminal: saber qué se sabe, qué se desconoce y qué puede llegar a conocerse.

Relaciones de horizontalidad

Restaría, ahora, decidir una estrategia de integración. Se han sugerido, algunas ideas: *campos de pensamiento, campos de formación, proyectos transversales, áreas de interés*. Para luego, plantear, según el ciclo correspondiente, los núcleos problémicos y los temáticos. Esta organización alternativa, afecta la preponderancia de la asignatura como centración del proceso formativo. No desaparece la asignatura. Se agrupa, por su naturaleza, en la estrategia de integración acordada, para que desde allí intente desarrollar nuevos roles, relaciones o abordajes constituyéndose ella no en fin, sino en mediación para alcanzar objetivos de ciclo o propósitos más amplios frente al desarrollo humano integral. Para efectos de continuar con la ejemplificación decidiremos ahora, por los campos de formación:

CAMPOS DE FORMACIÓN
DISCIPLINAR
HUMANÍSTICO
TRAYECTORIA IES
TRAYECTORIA INSTITUCIONAL



BORRADOR

En ese sentido, *el campo disciplinar* obedece al área de profundización considerando, como se ha venido sugiriendo, una relación interdisciplinar entre ésta y las distintas disciplinas que han estado vigentes en la cultura escolar. Allí surgen tensiones referidas a imaginarios frente al carácter del saber en cuestión: sus finalidades, enfoques, aproximaciones epistemológicas, entre otras. Se resuelven ello de modo intersubjetivo, dialógico: carácter complejo de la integración de saberes.

El campo humanístico entrecruza tensiones propias del desarrollo humano en el mundo actual para intentar resolver relaciones de cuidado entre el sujeto y sus contextos. Advierte consideraciones bioéticas para situar al ser humano frente a sí mismo, el otro y lo otro: *sujeto-sujeto-mundo*, por nombrarlo de alguna manera. Este campo, si se quiere, puede configurarse como: ético, bioético, eco/lógico, estético social, cultural, entre otros.

El campo de *trayectoria IES*, permite explorar, por la naturaleza de la institución acompañante un escenario que visibilice los avances y desarrollos del saber disciplinar. Por ejemplo si se trata de una IES, con trayectoria empresarial un campo podría ser emprendimiento y gestión humana; sólo por referirse a un ejemplo.

El campo de *trayectoria institucional* reconoce los ejercicios previos de énfasis, especialización, diversificación, según sea el caso, que ha venido trabajando la institución desde su acumulado histórico. Dicho *reconocimiento* y *rescate*, se hace necesario como elemento de un currículo además: situado. Lo anterior desde una perspectiva del currículo como desarrollo humano que debe superar las visiones insulares, fragmentadas y academicistas de la formación. Además, de otorgar un sentido distinto, más allá de los contenidos, al diseño curricular.

Una vez las instituciones (IES/ colegio) establecen la estrategia integradora se hace conveniente, desde la teoría curricular de una estructura integrada, considerar como mínimo dos tipos de núcleos: problémicos y conceptuales. Ello con miras a transversalizar aspectos, a su vez Integradores. Dichos núcleos se logran desde la consideración de las estructuras (macro/meso/micro) y con la puesta en escena de rutas de carácter inductivo/abductivo o deductivo. En suma, precisa los problemas y los referentes de abordaje desde una lectura de realidad amplia y puntual, a la vez.

Relaciones de transversalidad

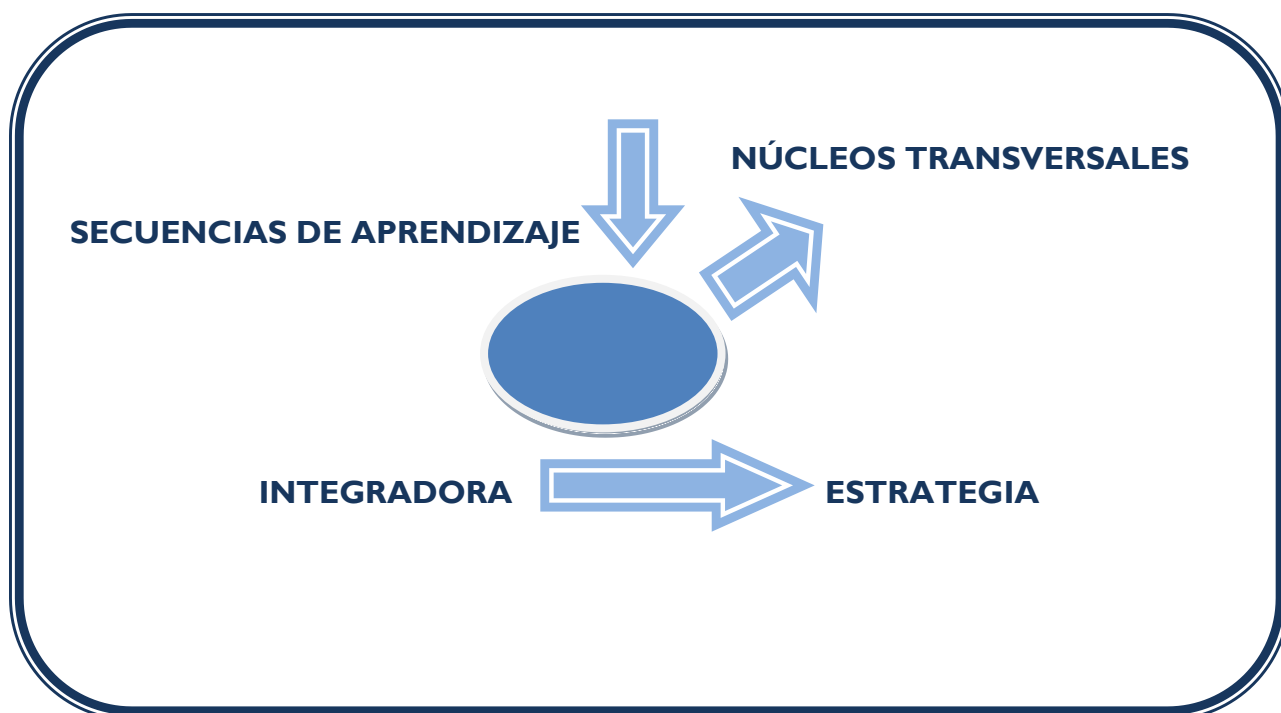
Como se ha insistido, líneas atrás estos son de carácter problémico y conceptual. Exigen ser pensados co-relacionalmente, de modo contextual, participativo. Se involucra, entonces, la lectura de realidad como aspecto inaplazable para determinar qué problemas adquieren pertinencia desde la disciplina, los agentes, sus intereses, posibilidades y las distintas dinámicas locales, nacionales y globales. Sin olvidar, por supuesto, que dichas

BORRADOR

decisiones son apuestas fundamentales por determinados idearios de desarrollo, de sujeto y de sociedad. Los núcleos problémicos son propuestos semestralmente.

Resuelven, en su sumatoria, una pregunta fundamental de la educación media que, de igual forma, da razón por determinadas *apuestas educativas*. Por su parte, los núcleos temáticos son de naturaleza conceptual. Surgen como referentes, categorías de análisis, ejes, temas envolventes, o cualquier otra categoría que facilite una aproximación conceptual a los problemas situados en los núcleos problémicos. Se revisa para ello, una categoría con la potencialidad de englobar, envolver, abarcar contenidos amplios. Así, los maestros, de las diferentes áreas, desde sus asignaturas, alinearan sus contenidos asignados frente a las categorías amplias para lograr dilucidar aspectos de complementariedad, una vez se ha logrado comprender la construcción de conocimiento como una acción compleja, intersubjetiva, dialógica y, desde luego, en emergencia permanente.

Hasta aquí, se encuentran los elementos mínimos que han de ser considerados dentro de la lógica de una estructura curricular integrada. Esto no indica que allí terminan las alternativas para diseñar más elementos, integradores. Dependerá, entonces, de las distintas arquitecturas que se estimen necesarias para concretar aspectos de cada currículo, en particular. Por ejemplo, incluir la pregunta de ciclo, sumar problemas para cada área, semestre; explicitar productos semestrales, proyectos, sólo por mencionar algunas categorías adicionales. Veamos juntas las piezas, para un trabajo hipotético, de cualificación desde la Lúdica educativa. Antes un esquema del tipo de relaciones esbozadas atrás:



BORRADOR

Malla curricular con las mínimas categorías para tener en cuenta

Semestre	Objetivo	Campo de formación	Núcleo Problemático	Núcleo conceptual
CONTEX TUALIZA- CIÓN	Revisar las principales tensiones históricas en contextos políticos, económicos, culturales y sociales del <i>homo ludens</i> como ideario de transformación	Lúdica	¿Qué aspectos han incidido política y económicamente en el borramiento de la lúdica como dimensión de desarrollo humano históricamente?	Sujeto, Poder y Desarrollo Capitalismo Sociedad de ocio
		Bioética		
		Creatividad y desarrollo humano		
		Gestión de proyectos		

El anterior trabajo se multiplica para cada semestre teniendo en cuenta la especificidad del mismo. Lo que sigue es un trabajo creativo para ampliar las categorías tanto de horizontalidad, verticalidad y transversal según vayan surgiendo nuevas relaciones.

Implicaciones de la investigación en la Transformación Curricular (TC)

La propuesta de la EM significa entonces pensar en la investigación como un proceso fundamental para la transformación curricular (TC). La perspectiva de volver a los docentes investigadores e innovadores proponen significa un trabajo arduo de reflexión sobre la práctica, como espacio de interlocución, diálogo, intercambio e interpelación. Dicho proceso implica enfrentarse con su propia experiencia, sus concepciones, sus imaginarios y la relación de todos ellos con su práctica.

Esta idea de investigar la práctica y por tanto la propuesta curricular, requiere además develar las experiencias y prácticas con la idea de la autorreflexión, la autocrítica, la auto transformación y la capacidad de entrar en diálogo con otros. Es por ello, que dichos procesos adquieren de entrada un carácter formativo: por un lado, desde la creación de escenarios para nuevas comprensiones sobre la realidad educativa; y por otro lado, la intención de generar acciones para transformarla.

Proponer entonces la investigación y la innovación por parte de los maestros en los procesos de transformación curricular requiere de la conjugación de estrategias de apoyo, construcción colectiva y visibilización de experiencias (socialización). Ambas producen:

BORRADOR

- Espacios de comunicación, diálogo y discusión en torno a lo que debe ser la propuesta curricular para la EM.
- Espacios para la socialización de experiencias al exterior y permite compartir el conocimiento producido en ellas, en distintos ámbitos educativos y escolares.
- Legitima la práctica docente en la medida en que se sistematiza el saber que allí se produce como esfuerzos de mejoramiento de la calidad educativa y como prácticas de cambio escolar.

Por tanto para la EM incorporar los elementos de innovación e investigación conducirá a que los docentes:

- Valoren sus rutas pedagógicas convencionales y propongan otras alternativas en función de la práctica docente y las demandas de las y los jóvenes.
- Analicen los contextos particulares en que se inscriben las instituciones educativas, las relaciones y procesos que allí se promueven y la oferta educativa que realiza la institución escolar, para proponer una mayor adecuación de la enseñanza a las necesidades de los estudiantes.
- Reconozcan la diversidad que aporta cada ciclo escolar a la EM, comprendan la importancia de la heterogeneidad de las prácticas docentes en función del proyecto educativo que se propone para los y las jóvenes.

Los retos para los profesores que entran a la EM a generar transformación curricular son:

- Implementar procesos de investigación e innovación curricular implica que éstos reconozcan estos dos campos como elementos esenciales y cotidianos de la práctica, donde se pone en juego una discusión entre lo ya instituido, lo nuevo y las necesidades de impulsar nuevas experiencias significativas, nuevos escenarios de construcción y de participación. Implica ver también cómo se resignifica la cultura escolar.
- Contribuir con reflexiones y puntos de vista críticos que valoren el rol social de la escuela en el desarrollo del conocimiento, los procesos de socialización, desarrollo humano, así como los procesos productivos, como en fin de proponer alternativas de investigación posibles para la intervención educativa.
- Trabajar sobre su propia autonomía en el marco de la articulación con el PEI y el proyecto de sociedad.
- No perder la dimensión subjetiva del trabajo docente. Reconocerse como sujeto de saber que incide políticamente en los sujetos y en los procesos educativos.

BORRADOR

Por ello, puede afirmarse, que después de una investigación e innovación el docente establece una relación distinta consigo mismo, con su práctica y fundamentalmente con sus estudiantes, para dar respuesta a lo que se ha comprometido socialmente.

Implicaciones en la evaluación

La cualificación y proyección de la Educación Media, requiere una transformación de la evaluación, que este dirigida a dar cuenta de los diferentes procesos educativos que hacen parte de la realidad escolar, no sólo los que tienen que ver con los aprendizajes de los estudiantes en el aula, o con los desempeños de los docentes, sino también con el desarrollo de las dinámicas planeadas en las perspectivas de la concreción del proyecto de desarrollo humano al que obedece la propuesta.

Esta idea de evaluación concibe como necesario, hacer reflexiones permanentes, con el fin de visibilizar los errores y los aciertos, determinados por la conciencia que se tiene del contexto, de las necesidades y de los sujetos. Para ello, se ha pensado en el espacio semanal de reunión de los docentes del ciclo, ojala con el simultáneo ejercicio de evaluación de los estudiantes. La evaluación como ejercicio de mejoramiento y no de castigo, debe ser la constante en el desarrollo del programa de cualificación y proyección.

La evaluación debe dar cuenta también de las expectativas que tienen las Instituciones de Educación Superior, respecto de los procesos de formación de los estudiantes en relación con los planes de semestre, asignatura y área, en los cortes semestrales, y a la evaluación que está directamente relacionada con el recién construido Sistema de Evaluación Institucional, dado en el marco de los lineamientos del decreto 1290 de 2009.

Evaluar los desempeños, las competencias y las acciones correspondientes a la superación de los tópicos problémicos planteados por los currículos; evaluar el desarrollo de la transformación curricular, de los esfuerzos y ejercicios relacionales de los estudiantes, deben generar estímulos para el acceso al conocimiento y no para impedir en el ejercicio de exploración y búsqueda que éste supone. Es evaluar procesos de formación y no el cúmulo de información que se tenga.

Los derroteros de una gestión curricular

La gestión curricular se debe pensar y ver hacía el futuro. Entendiendo que es posible diseñar colectivamente posibles escenarios de futuro, en los cuales el colegio pueda invertir todos sus esfuerzos y energías. La gestión pensada por escenarios de futuro, obliga a analizar todas las variables de contexto, de política y académicas necesarias para lograr una planeación general e integral para el futuro del colegio.

BORRADOR

Una planeación en la que las subjetividades se expresen, donde cada una pueda proyectarse a futuro y trabajar en función del logro de los escenarios colectivos y subjetivos propuestos. En tal sentido, las caracterizaciones y las proyecciones deben hacerse de manera rigurosa, soportándose en los colectivos de maestros en las Instituciones de Educación Superior y en los Aliados que existan en la localidad y la ciudad.

Los escenarios de futuro son posibles en la medida en que se piensen con la flexibilidad que obliga la globalización y los cambios constantes en materia económica y política, entendiendo que el proyecto de colegio, obedece justamente a la concreción de un proyecto de desarrollo humano, que sin duda está sujeto a impactos por los factores externos, el ejercicio de planeación prospectiva de la gestión escolar, busca que se sitúe el colegio en el contexto local con perspectiva global.

BORRADOR

Presentación

“La conversación establece un entramado de planos afectivos y de pensamientos entre hombres implicados entre sí. Este entramado social dinamiza cognitiva y emocionalmente al creador, liberando en él múltiples ideas que le permiten alejarse de formas habituales de pensar o de sentir”
(J, Parra)

El presente documento es el resultado de un ejercicio de participación e interlocución permanente llevado a cabo en el marco del desarrollo del proyecto de Educación Media Especializada de Bogotá, entre los diversos agentes vinculados a las Universidades (1), los Colegios Distritales y la Dirección de Educación Media (EM) y Superior de la SED. El documento cuenta además con los avances de otros programas de cualificación de la EM(2) que permiten fortalecer la estrategia global de transformación de la Educación Media del Distrito Capital. Todo ello, desde la idea que no sólo ha de favorecerse el ingreso a la educación superior o al mundo del trabajo sino que además, es inaplazable cualificar la Media en aras de garantizar la permanencia de los y las jóvenes en este ciclo y una adecuada orientación que les facilite una elección profesional y vocacional para su futuro.

BORRADOR

Capítulo III: Una nueva cultura escolar: Transformar la Cultura Escolar – Cualificar la Educación Media

*“Transformar significa cambiar, en términos de modificar para mejorar, progresar y evolucionar”
(Iafrancesco).*

La cultura escolar es el conjunto de relaciones intersubjetivas, mediadoras del proceso educativo (3), que interactúan con los sistemas de valores orientados desde el Estado, los medios de comunicación y las formas prácticas de la política, la economía y el ambiente. En ese sentido, en la escuela confluyen múltiples cosmovisiones de la vida y de las relaciones sociales, las cuales no son construidas desde la abstracción, sino que son el producto de la mediación analítica y comprensiva del ejercicio educativo cotidiano, el cual se expresa a través de las prácticas de los alumnos, los docentes, los directivos docentes y los padres de familia. En síntesis, todo lo que ocurre en la escuela es la manifestación de la cultura escolar, o dicho de otro modo, en el currículo se expresa una concepción de cultura escolar y de ésta dependen las prácticas de la vida escolar.

Ahora bien, siendo consecuentes con la anterior definición, cualquier propuesta de transformación curricular está ligada a una transformación de la cultura escolar, lo cual implica fundamentalmente cambios estructurales, que afecten las concepciones que tienen las comunidades educativas, modifiquen las relaciones entre los actores de la educación, cambien las interacciones entre las personas, redefinan los ambientes de aprendizaje y replantean los principios y modelos pedagógicos, entre otros aspectos.

En consecuencia, la Secretaria de Educación Distrital (SED) al proponer un proyecto como Educación Media Especializada (EME) -el cual se centra en un ejercicio de transformación curricular del ciclo de Media, que impacte en toda la institución- está haciendo una apuesta por la modificación o evolución de la cultura escolar, que incida en el mejoramiento de los procesos de gestión escolar, en la articulación entre el mundo de la vida y la academia, entre lo aprendido y lo aplicado, en la coherencia entre la oferta ocupacional y formativa de las instituciones y los intereses de los estudiantes y en general en la pertinencia y la calidad de la Educación Media.

BORRADOR

Dicha propuesta se articula a toda una estrategia que viene adelantando la SED orientada a la transformación pedagógica y educativa de la escuela, a través de la reorganización curricular por ciclos y períodos académicos(4), la cual es un paso firme para modificar las mediaciones temporales, evaluativas y de planificación curricular. Y en ese sentido, la transformación del ciclo quinto o de Media es una de las que puede generar mayores impactos en el corto plazo, dada la inquietud manifiesta por parte de jóvenes, padres, docentes y comunidad en general de responder a las expectativas y necesidades reales de los y las jóvenes que cursan dicho ciclo.

Precisamente en el capítulo uno de este documento se enuncian con mayor detalle esos indicios de cultura escolar, que han generado la reflexión y la acción sobre la educación media; y que permiten decir, que es una urgencia, dar respuesta a la situación de los estudiantes que pertenecen a este ciclo educativo, pues como se ha planteado en otros estudios, el puente entre la educación media y la vida en la educación superior o en el ejercicio del trabajo, está quebrado (5).

3.1. Gestión estratégica del conocimiento

*Si tengo 8 horas para derribar un árbol,
voy a utilizar 6 horas para afilar el hacha”
(Abraham Lincoln)*

Hemos planteado que Transformar la cultura escolar requiere entre otras cosas y como uno de sus procesos fundamentales, de un ejercicio que involucre a toda la comunidad educativa en la revisión de su currículo, para que a partir de allí, a través de una reflexión seria y rigurosa, se planteen alternativas viables para el mejoramiento de cada uno de los procesos institucionales.

En esa misma línea se ha dicho que los procesos de transformación de la cultura son paulatinos, por lo cual una de las primeras y más importantes tareas debe ser lograr el compromiso de los colectivos de docentes y directivos de participar en dicha transformación. En consecuencia, cuando se habla de diálogo de saberes, se está haciendo alusión a la necesidad de vincular a los docentes y directivos, como los principales agentes de cambio en los colegios.

Los elementos constitutivos de la cultura escolar, pueden ser renombrados discursivamente, pueden ser *re-significados* simbólicamente y las prácticas pueden empezar a modificarse, empezando por la ruptura del escepticismo, respecto a la profesión docente y el ejercicio profesional que ella implica. Para ello, es preciso entender que los docentes son sujetos de transformación, porque son ellos, los vehículos de los sistemas de valores, y son mediadores de las relaciones en la escuela (Giroux 2008:71-73).

BORRADOR

Gestionar estratégicamente el conocimiento implica comprender el valor de las ideas para movilizar procesos de cambio e innovación al interior de las organizaciones escolares. Lo anterior, guarda relación con la posibilidad de **pensar de mejor manera y en tiempos distintos**, los diferentes elementos que hacen parte de nuestra cotidianidad como maestros, docentes y directivos en procura de transformar las realidades que se presentan y, con esto, tomar decisiones que permitan dar respuesta a los desafíos que presentan un mundo móvil, donde el conocimiento, como muchos otros eventos tiende a perder su valor prematuramente.

Así pues, gestionar el conocimiento de modo estratégico, es asumir de manera crítica el sentido como ocurren los intercambios humanos, donde la celeridad y la caducidad de las cosas parecieran empujarnos a una tarea de deshusos permanentes y carreras de nunca acabar. A semejanza de una de las ciudades de Calvino (1998) denominada Eutropia, donde los habitantes se ven enfrentados al hastío de la rutina a pesar de los cambios permanentes, la educación tiende a convertirse, para los y las jóvenes de nuestro tiempo, en una moderna Eutropia donde la vida discurre en un tablero de ajedrez vacío:

“De este modo la ciudad repite su vida siempre igual, desplazándose hacia arriba y hacia abajo en su tablero de ajedrez vacío. Los habitantes vuelven a recitar las mismas escenas con actores cambiados; repiten las mismas réplicas con acentos combinados de otra manera; abren alternadamente la boca en bostezos iguales” (Las ciudades invisibles)

Por lo tanto, hacer un alto en el camino para preguntarse sobre nuestra realidad como maestros habrá que traducirse en el surgimiento de tiempos y relaciones distintas, para penar la formación de nuestros jóvenes con pertinencia, calidad y especialmente, desde sentidos distintos que logren implicar la potencialidad creativa e innovadora de maestros, directivos y estudiantes

En ese sentido, la transformación curricular la deben adelantar los colectivos de docentes, apoyados por los docentes de las Instituciones de Educación Superior, el camino debe ser la emergencia creativa de propuestas y concreciones curriculares, de compromisos respecto al futuro de la educación. Para ello, la Secretaria de Educación Distrital debe facilitar los estímulos para la Investigación docente (López. 2003:34), para la participación de los éstos en los procesos de transformación curricular y debe incentivar a través de la actualización y la formación de docentes, la ruptura de viejos paradigmas y la incorporación de nuevos conocimientos en la escuela.

3.2. Situar, Integrar y Proyectar

BORRADOR

Como se ha dicho, el currículo es la concreción de un proyecto de desarrollo humano y social, en tal sentido, **la integración** ha de tener en cuenta aspectos que van más allá de la articulación de contenidos en ejes y núcleos de naturaleza temática o problémica. Un currículo integrado es un proyecto de desarrollo humano sistémico en el que los factores intervinientes propician relaciones de marcada complejidad para hacer posible el diálogo, la polifonía y la hibridez en los modos de comprender la formación humana. Lo anterior, desde la perspectiva que los procesos educativos no se circunscriben, en exclusiva, dentro del contexto escolar-institucional.

Por lo tanto, ha de considerarse la posibilidad de establecer nexos entre el conocimiento escolar y el extraescolar con miras a disminuir las escisiones existentes en la experiencia del sujeto (Mockus A y otros, 1995: pág. 27). Al referirse aquí al conocimiento que se da fuera y dentro de la escuela se ubica la discusión de la formación humana en desbordamiento continuo de tiempos y espacios que, en apariencia, estarían formalmente dispuestos para ello. Es decir, que tanto la formación como el desarrollo humano han de atravesarse por una multiplicidad de contextos, experiencias y textos disimiles y provistos de diversidad.

Una aproximación bastante acertada la encontramos en López Nelson (1996) quien propone que la integración curricular debe considerarse espacios culturales done ha de resolverse la integración de por lo menos: la escuela a la vida; el sector educativo con sectores políticos, económicos, comerciales e industriales; la cultura académica, disciplinaria y enciclopédica con lo cotidiano; la ciencia, la tecnología y la educación; las disciplinas; los diferentes sistemas educativos y modalidades. Y, desde luego, la integración de los diferentes modos de pensar la educación que se expresan en proyectos de desarrollo, visibilizados curricularmente, por el intento en dar respuesta a la pregunta fundamental sobre el tipo de sujeto y de sociedad deseables en el Distrito.

Por otro lado, el currículo integrado, implica que sea situado, porque requiere ser construido por los actores que intervienen en el proceso educativo, y debe responder a las necesidades locales en perspectiva de lo global, para ajustar la posibilidad de transformación de la que ya se ha hablado anteriormente.

La pertinencia del currículo es una herramienta relacionada con la posibilidad de caracterización del acto educativo, por cuanto, reconoce los sujetos y está a tono con el contexto social, político, económico y cultural (25). Se logra con un proceso metodológico exigente en el que se comprenden las motivaciones individuales y colectivas, tanto de docentes como de estudiantes y de la comunidad educativa en general, la pertinencia es un acto reflexivo que implica renovación de contenidos, metodologías, enfoques y modelos pedagógicos.

De esta manera, se entiende el término de situado como la referencia a planos de contexto o realidades en las que los sujetos están inmersos. De este modo, una disciplina

BORRADOR

sitúa su saber dentro de una lógica, un contexto y unos intereses y necesidades particulares en el marco de una dimensión cultural determinada, en la que convergen todos los actores de la relación educativa y que determinan la configuración de un proyecto curricular (26).

El trabajo de situar el currículo debe estar presente a través de todo el proceso de transformación curricular, especialmente en el proceso de caracterización del contexto social, productivo, económico y cultural. Ello permitirá un proceso participativo, incluyente y motivado, donde se refleje el proyecto y el sentido de vida de docentes, directivos y estudiantes.

Por último, el ejercicio de integrar y de situar el currículo debe estar pensado estratégicamente para el ahora y para el futuro, conlleva, a pensar en las posibilidades de cambios individuales y colectivos que pueden darse en la sociedad global y local. La Escuela de Administración de Negocios-EAN en el marco del programa de Especialización de la Media ha planteado que el modelo metodológico prospectivo es: *“una herramienta de acceso para la construcción colectiva de la transformación curricular como el ejercicio que fusiona anticipación y estrategia en una sola dinámica generando la posibilidad de que los diferentes actores recreen el norte institucional, plasmen su propia huella en la configuración del perfil que la institución desea creando organizaciones a las cuales las personas desean pertenecer”* (2009).

Esto se logra entendiendo los cambios paradigmáticos que se han dado en la sociedad del conocimiento, especialmente aquellos que promueven el pensamiento complejo, relacional y constructivo, en contravía del pensamiento lineal, mecanicista y simplificador, descrito atrás. Un currículo pensado desde lo prospectivo, anticipa los posibles escenarios que desea la institución y construye las orientaciones y acciones pensadas para lograr el escenario más deseado de la comunidad. En tal sentido, la relación entre lo situado, lo transformador y lo integrado se puede observar claramente y puede concretarse en la proyección del currículo.

La gestión curricular se debe pensar y ver hacia el futuro. Entendiendo que es posible diseñar colectivamente posibles escenarios de futuro, en los cuales el colegio pueda invertir todos sus esfuerzos y energías. La gestión pensada por escenarios de futuro, obliga a analizar todas las variables de contexto, de política y académicas necesarias para lograr una planeación general e integral para el futuro del colegio.

Una planeación en la que las subjetividades se expresen, donde cada una pueda proyectarse a futuro y trabajar en función del logro de los escenarios colectivos y subjetivos propuestos. En tal sentido, las caracterizaciones y las proyecciones deben hacerse de manera rigurosa, soportándose en los colectivos de maestros en las Instituciones de Educación Superior y en los Aliados que existan en la localidad y la ciudad.

BORRADOR

Los escenarios de futuro son posibles en la medida en que se piensen con la flexibilidad que obliga la globalización y los cambios constantes en materia económica y política, entendiendo que el currículo de un colegio obedece justamente a la concreción de un proyecto de desarrollo humano, que sin duda está sujeto a impactos por los factores externos, el ejercicio de planeación prospectiva de la gestión escolar, busca que se sitúe el colegio en el contexto local con perspectiva global.

3.3. Organización escolar: Administrar y gestionar el currículo

En los capítulos uno y dos abordamos las condiciones necesarias para la transformación curricular, expresadas en la concreción curricular y estructural de la media, es preciso hablar ahora acerca de la administración y gestión de ese currículo integrado, situado y prospectivo que ya se ha definido.

Administrar y gestionar el currículo en una institución educativa, significa considerar una organización estratégica que permita dinamizar los procesos pedagógicos e investigativos y las concepciones del desarrollo humano de la nueva cultura escolar que se emprende. Situación que facilita la capacidad de generar nuevas relaciones con los objetos de conocimiento, las prácticas, los imaginarios y los discursos, en procura de conducir al colegio hacia la práctica de una cultura escolar creativa, democrática y prospectiva, ligada al futuro de los estudiantes.

Todo ello sin olvidar, que el desarrollo de esta propuesta afecta a la comunidad y al nivel central de la Secretaría de Educación, comenzando a generar pautas para una posible política nacional de educación. Las condiciones legales de la administración educativa, deben ser manejadas en función del Proyecto educativo, manteniendo las responsabilidades individuales, pero, entendiendo la gestión como colectiva y de corresponsabilidad. En términos generales, la gestión curricular para la cualificación de la EME se debe caracterizar fundamentalmente por:

- Garantizar tiempos y espacios de diálogo entre los docentes del ciclo, para la construcción colectiva de los planes, proyectos y problemas académicos e incorporar en ellos los elementos del currículo integrado y gestionar su implementación, en donde se hagan los ajustes permanentes y la reflexión académica que genere la circulación de los saberes y las experiencias del proceso educativo.
- Dinamizar diálogos permanentes entre el gobierno escolar –Consejos Directivo Consejo Académico-, entre los docentes del ciclo y con los otros ciclos, para que todas las instancias organizativas del colegio, conozcan el desarrollo del proceso y puedan aportar en su funcionamiento.
- Disponer de todos los recursos posibles, físicos, económicos, así como del talento humano para el desarrollo de los objetivos, metas e intereses establecidos en el currículo integrado que dé lugar a la cualificación de la EME. Promover y facilitar la

BORRADOR

formación permanente de docentes, buscando alianzas con nivel central de la Secretaria de Educación Distrital, organizaciones no gubernamentales y expertas en educación, sectores productivos e Instituciones de Educación Superior. Se debe alentar la cualificación en posgrados pertinentes, que mejoren la formación disciplinar, interdisciplinar y pedagógica de los docentes.

- Sistematizar la experiencia de la cualificación y proyección de la EME, para fortalecerla, socializarla y convertirla en conocimientos que empiecen a circular por otros colegios e instancias del sistema educativo distrital y nacional. Establecer un diálogo interdisciplinar con los docentes del ciclo quinto en el que se superen las dificultades encontradas en la cualificación y proyección de la media, donde también se ajusten, evalúen y refuercen los principios integradores del currículo de la EME, los objetivos, los planes, los proyectos, de los semestres y el desarrollo de las preguntas orientadoras o tópicos problémicos.
- Se debe conformar un equipo de cualificación y proyección de la EME hacia la educación superior que se encargue de gestionar y administrar el proceso desde sus componentes comunicativos, normativos, curriculares y de mejoramiento continuo equipo liderado por un gestor curricular. Para facilitar ese proceso, es necesario que haya un equipo encargado de liderar tal proceso en el ciclo quinto, que sea el nodo de la integración curricular, que entable diálogos, que facilite reflexiones, que supere conflictos y genere soluciones académicas y pedagógicas a los desafíos de la EME.

Este equipo, debe hacer parte del diseño del currículo, conocerlo en detalle y tener las habilidades intelectuales y humanas que le permitan el diálogo de saberes con sus pares académicos. Su designación supone que tenga el tiempo suficiente para realizar todas las actividades que implica la gestión curricular, debe ser anual y sustentada en los logros de la ejecución del proyecto EME.

- La gestión del currículo debe permitir que el tiempo en que se da todo el proceso educativo, genere las condiciones para el diálogo entre los docentes, para la investigación y para la vida cultural de la escuela. En tal sentido, es preciso recordar, que es necesario no sólo permitir el *estar* en el colegio, sino *ser* en el colegio.
- Además de los tiempos para los docentes del ciclo, el equipo de gestión directiva del colegio, debe tener mayor protagonismo en el proceso académico del colegio, entendiendo la convivencia, la democracia y toda acción en la vida escolar como formativa. Estas concepciones de tiempo, deben materializarse en el diseño curricular, en todos los niveles, en donde se plantee una organización de los tiempos que se ajuste a las necesidades de gestión escolar, académicas e investigativas que subyacen a la propuesta de cualificación y proyección de la EME.

BORRADOR

Todo lo anterior sustentado en el compromiso del colegio oficial distrital, de sus instancias de gobierno, de su comunidad y de los docentes que tendrán a su cargo desarrollar y ejecutar el currículo. En tal sentido, los rectores, directivos docentes y docentes deben comprender la propuesta curricular como el objetivo general del colegio, construido y liderado por todos. En los siguientes apartados se continuarán exponiendo otros aspectos relacionados con la administración y la gestión curricular en el contexto de cualificación y proyección de la EME.

3.4. Relación de la EME con el proyecto de Reorganización Curricular por Ciclos

En el marco de la reorganización escolar por ciclos y la transformación de la Media en que está comprometida la administración actual, Directivos, docentes, padres y estudiantes están llamados a construir un escenario educativo en donde los discursos y las prácticas estén orientados a la concreción de una política institucional frente a dicho ciclo, que lo caracterice y especifique, definiendo sus funciones y las acciones en relación con la orientación socio-ocupacional, la generación de sistemas de información, las posibilidades de diversificación, los campos ocupacionales y, en general, que establezca la ruta de transformación curricular y las prácticas pedagógicas en la búsqueda de una propuesta formativa flexible, con capacidad de responder a las expectativas de los jóvenes y de la sociedad.

En ese sentido, consideramos fundamental considerar la relación entre la propuesta de Ciclos y EME, en la medida en que se necesita dar una mirada global a la realidad institucional en la que se tengan en cuenta tanto los aspectos pedagógicos y curriculares, como los administrativos e infraestructurales, que no sea unidireccional sino que convoque principalmente a los estudiantes, quienes son los protagonistas de las decisiones que se tomen. Estamos seguros que una propuesta que desconozca la realidad e intereses de estos actores, no podrá impactar lo suficiente como para hablar de una verdadera transformación y con el tiempo puede terminar convirtiéndose en más de lo mismo.

Revisar la propuesta curricular en el marco de los ciclos o de la EME permite encontrar coherencia entre lo que se enseña y lo que se pretende alcanzar con los estudiantes desde las diferentes áreas o campos del conocimiento. Solo una vez hecha dicha revisión, proponemos encontrar cuáles son esas categorías relacionales o problemas comunes que se abordan desde las diferentes áreas y construir un nuevo currículo, mucho más pertinente y acorde a lo analizado por la institución, que rompa con la fragmentación del conocimiento y posibilite la construcción de proyectos integrados intra e interciclos que den nuevos sentidos a la propuesta pedagógica.

Una estructura así propuesta invita a las instituciones a repensar la organización, propiciando espacios de discusión y aprendizaje flexibles, que garanticen la movilidad de

BORRADOR

los estudiantes y el trabajo colaborativo entre los maestros. La forma en que está organizada la escuela en la que cada maestro tiene una asignación académica de acuerdo a su área de especialidad, tendrá que replantearse por una en la que el maestro tenga la posibilidad de pensar en un proyecto pedagógico e investigativo, junto con otros colegas, de acuerdo a las categorías relacionales o problemas mencionados anteriormente, en función de alcanzar los propósitos de orientación del estudiante.

3.5. Semestralización: Complejidad y Gradualidad

La cualificación y la proyección de la Educación Media, implica una transformación curricular que evidencie una relación con los tiempos y los espacios que hagan de la propuesta un ciclo de formación, para ello, se deben utilizar etapas procesuales que promuevan la evaluación permanente, el desarrollo de proyectos pedagógicos, campos de pensamiento, sinergias académicas u otras acciones tendientes a la integración, para lo cual, la semestralización se convierte en un complemento adecuado.

De igual manera, se suscita un ejercicio de re-significación de espacios y tiempos de aprendizaje, en el que docentes y estudiantes pueden concentrarse en lograr los diversos desarrollos y dimensiones de un conocimiento integrado, complejo, motivador y creativo, en períodos de tiempo más cortos que suponen una gradualidad, no lineal, en la construcción del conocimiento para promover desde el quinto (5º) ciclo una ambientación (espacio-temporal) de lo que ocurre en la educación superior, introduciéndolos a lo que podrán experimentar y vivir si ingresan a la educación técnica, tecnológica o profesional.

La semestralización es una acción coherente con el propósito de superar el asignaturismo, de cualificar los espacios académicos, además una forma de relación entre la cultura escolar y la cultura universitaria. Dicha propuesta obedece a la pregunta sobre ¿cómo se construye el conocimiento? Razón por lo cual, no se centra ello tan sólo en operaciones de sumar o restar horas; de transferir un semestre universitario a uno escolar. Más bien, de tomar posicionamiento frente a una secuencia determinada para el logro de procesos de diferente naturaleza, frente al aprendizaje. Por ejemplo, tener presente, niveles de complejidad, gradualidades, relaciones de abstracción, de secuenciación, entre otros.

En cada semestre se prioriza el acento correspondiente desde un objetivo consecuente, por ejemplo, para el primer semestre se pueden desarrollar procesos para el reconocimiento de contextos que, hacen posible luego, comprender relaciones entre la disciplina y su finalidad; entre la media y su sentido; entre la vida, lo aprendido y lo aplicado; entre lo local, lo nacional y lo global. Básicamente, no es un abordaje conceptual

BORRADOR

de la disciplina, se explora contextualmente, no solo la disciplina sino los agentes y los aspectos que intervienen en el proceso educativo (22).

A su vez, los semestres se articulan a unos objetivos y problemas derivados del objetivo del ciclo, razón por la cual, la evaluación adquiere un carácter transitorio, en tanto, el estudiante y el docente, se dirigen hacia el objetivo general del ciclo. Quiere decir esto, que el tránsito por los distintos semestres son experiencias articuladas en procura de alcanzar determinados desarrollos a largo plazo. Para tal efecto, la integración de acciones conducentes a dichos desarrollos se constituye en una estrategia de corresponsabilidad entre quien aprende, lo qué aprende y cómo lo aprende.

3.6. La evaluación en el marco de la EME

La cualificación y proyección de la Educación Media, requiere una transformación de la evaluación, que este dirigida a dar cuenta de los diferentes procesos educativos que hacen parte de la realidad escolar, no sólo los que tienen que ver con los aprendizajes de los estudiantes en el aula, o con los desempeños de los docentes, sino también con el desarrollo de las dinámicas planeadas en las perspectivas de la concreción del proyecto de desarrollo humano al que obedece la propuesta.

Esta idea de evaluación concibe necesario hacer reflexiones permanentes, con el fin de visibilizar los errores y aciertos en relación con la respuesta que se les está dando a los y las jóvenes frente a sus necesidades, expectativas y contexto. Para ello, sugerimos que se destine un espacio semanal de reunión de los docentes del ciclo, ojala con el simultáneo ejercicio de evaluación de los estudiantes. La evaluación como ejercicio de mejoramiento y no solamente como calificación, debe ser la constante en el desarrollo del programa de cualificación y proyección.

La evaluación también debe dar cuenta de las expectativas que tiene el proyecto, respecto a los procesos de formación de los estudiantes en relación con los planes de semestre, áreas o campos, ello a su vez deberá estar directamente conectado con el Sistema de Evaluación Institucional, construido en el marco de los lineamientos del decreto 1290 de 2009.

En síntesis, la evaluación deberá hacer un seguimiento y valoración permanente de los desempeños de los estudiantes y de las acciones correspondientes orientadas a responder a los tópicos o problemas planteados por los currículos; al desarrollo de la transformación curricular y a los esfuerzos y ejercicios relacionales de los estudiantes, se trata entonces de evaluar procesos de formación y no solo el cúmulo de información que se tenga.

3.7. El Servicio Social

BORRADOR

El servicio social es un ejercicio que adelantan los estudiantes de la Educación Media, que debe estar enfocado en aplicar los conocimientos y saberes aprendidos en el Colegio Distrital dentro del programa de cualificación y proyección de la media. Para concretar tal lineamiento, el colegio debe adelantar convenios y programas para que los estudiantes puedan hacer su servicio social como parte de su proceso de aprendizaje y no como un ejercicio exógeno, desligado al propósito de conocimiento y de proyección que tiene éste programa.

El servicio social debe ser concebido como un espacio en el que el estudiante encuentra y afianza esa relación entre la teoría y la práctica, siendo el momento oportuno para descubrir sus aptitudes y habilidades en relación con el campo de formación en el que está profundizando. Consideramos que éste es un componente esencial en el afianzamiento del énfasis o especialización de la Educación Media Especializada en la medida a que posibilita que los estudiantes encuentren en él un sentido de proyección a la comunidad, orientado hacia en la formación que les ofrece el colegio. Ahora bien, para que esto sea viable, dicho Servicio Social debe tener un auténtico acompañamiento y seguimiento, enmarcado en un proyecto personal que dé respuestas a las expectativas de los jóvenes relacionadas con el mundo productivo y del trabajo.

3.8. Orientación vocacional y profesional

La orientación vocacional es un ejercicio continuo y transversal de la formación de los estudiantes, tiene que hacerse con la responsabilidad y el conocimiento necesario desde los ciclos iniciales. Para cumplir tal propósito, los directivos docentes y los docentes en general deben realizar ejercicios de análisis del contexto social y económico de la ciudad y la localidad, redefinir las áreas de interés de las sociedades del conocimiento, deconstruir imaginarios acerca de las profesiones, las tecnologías y las técnicas.

Ahora bien, teniendo en cuenta que una de las más importantes funciones de este ciclo es la de selección y exploración, es fundamental repensar la propuesta de orientación vocacional dado que se constituye en un aspecto nodal, al ser la herramienta a través de la cual los estudiantes identifican sus intereses y aptitudes, así como ser el soporte para las decisiones académicas y personales para la siguiente etapa de su vida. Es necesario pensar que la orientación vocacional tiene que ver con el apoyo en la construcción del proyecto de vida, con la formación de la identidad del ser y con el hallazgo de posibilidades en el campo laboral y profesional, por ello que ésta debe ser transversal y no debe reducirse a una serie de actividades aisladas, sino a un proyecto con una clara intencionalidad, que tenga el suficiente seguimiento, que demanda su importancia.

BORRADOR

La Secretaría de Educación del Distrito como estructura central de orientación del sistema educativo, debe adelantar las acciones de formación pertinentes con los docentes o directivos docentes y desarrollar los lineamientos para la adecuada orientación vocacional de los estudiantes.

La EME deberá entonces ofrecer la oportunidad de explorar nuevos campos laborales, proponer alternativas de profundización específicas y reales para los jóvenes y garantizar un campo de acción en el mediano plazo, que haga atractiva esta opción para los estudiantes. Pensar en un grado 12 o año de profundización, en convenio con algunas IES, empresas o instituciones de Educación no formal, puede ser una alternativa, teniendo en cuenta que los estudiantes se están graduando de bachilleres a menor edad, 16 años en promedio.

3.9. Cultura para el Trabajo en la Educación Media

Uno de los aspectos que resulta fundamentales en el proceso de transformación curricular desde la perspectiva de la EME es el sentido que tiene la formación de una cultura para el trabajo. Si bien es cierto que la EME se ubica como una forma de Educación Académica y en ese sentido no tiene un componente de formación específicamente técnico o tecnológico, ello no implica, que este no tenga relevancia, dado que una de las funciones del ciclo de Media es la exploración de intereses y aptitudes de los y las jóvenes, que favorezca su orientación hacia el estudio de alguna disciplina o profesión y/o la formación en algún oficio y la construcción de su sentido de vida. *(Para una mayor profundización sobre este aspecto se recomienda revisar “La Cultura para el Trabajo en la Educación Media en Bogotá” IIEDU-UN-SED. 2006)*

Es evidente, como se presenta en el capítulo uno de este documento, que una de las mayores dificultades de la Educación Media es el de tener respuestas suficientes de trabajo cualificado o de ingreso a la educación superior para el alto número de estudiantes en formación, generando un imaginario delimitador de la cultura escolar, lo cual genera desconcierto y escepticismo por el futuro. Ante esta situación, es preciso concebir en el marco de la transformación de la cultura escolar una necesaria relación con la cultura para el trabajo, que algunos autores, como Victor Manuel Gómez, afirman, no consiste en ofrecer cursos de formación técnica en algunos colegios, o desarrollar capacitaciones de educación no formal (Gómez. 2006: 55).

La cultura para el trabajo *“implica la formación de una capacidad analítica e interpretativa sobre las interacciones entre el mundo de la educación y el del trabajo”* (7); de tal manera que se genere una cultura escolar que integre los procesos formativos de la educación media con los de la educación superior y oriente creativamente a los estudiantes hacia las variadas formas de la vida social y productiva, como una forma de

BORRADOR

superar la brecha existente entre lo académico y lo laboral, asumidas normalmente como opciones contrapuestas.

Esta cultura para el trabajo en la EM se logra promoviendo la investigación, la aplicación de conocimientos, el análisis crítico de la sociedad, de la economía y de la política y sobre todo favoreciendo la interacción comprensiva de los estudiantes con la sociedad. Para ello, la orientación debe ser un mecanismo que permita, desde los ciclos iniciales, conocer las variadas formas de trabajo y su relación con el conocimiento, evitando suscitar en los estudiantes prejuicios sobre profesiones u ocupaciones.

Por otra parte, al hacer referencia a la formación de la cultura escolar se deben tener en cuenta los continuos cambios políticos, económicos y culturales de la sociedad (Globalización, acceso a la información, desarrollo de las tecnologías) los cuales tienen efectos desbordantes sobre las expectativas del conocimiento social, exigiendo reformas curriculares de fondo, que se orienten a elevar la calidad del proceso educativo y ser pertinentes al contexto social.

La EME se constituye por lo tanto en una alternativa de cualificación de la EM académica que procura responder, desde el contexto particular de las instituciones y el campo de profundización, a las necesidades y expectativas de los y las jóvenes en condiciones de calidad y pertinencia, con una amplia oferta de formación alternativa para un mundo cambiante. Al hacer referencia a la cultura para el trabajo, no se trata por tanto de formar en un oficio o área específica, sino de generar en los jóvenes condiciones y capacidades que les permitan vincularse a la vida post colegio con un proyecto de vida más claro y competir en condiciones de mayor igualdad con estudiantes de otras instituciones y sectores sociales.

3.10. Sobre los Equipos de trabajo y sus responsabilidades

La Transformación curricular para la cualificación y la proyección de la educación media, requiere del ejercicio de nuevas relaciones intersubjetivas, en la escuela y una nueva dimensión de los roles que cada uno de los sujetos desempeña en el proceso educativo.

La confianza entre la comunidad educativa debe ser el ejercicio de relacionamiento entre los sujetos en la escuela. Debe haber un reconocimiento del trabajo del otro, un trabajo de construcción colectiva de las normas, los planes, los espacios académicos y por supuesto, una práctica colectiva y de corresponsabilidad.

El docente en los colegios donde se adelante la cualificación y proyección de la educación media, debe hacer investigación, actualización y a su vez, recibir las oportunidades necesarias para continuar su formación con maestrías y doctorados.

BORRADOR

Además, el docente tendrá en el compromiso de desarrollar la habilidad para el trabajo interdisciplinar, estar dispuesto a corregir sus planes y programas de asignatura y de interactuar con las Instituciones de Educación Superior.

También es necesario que los docentes de la EME, se involucren en la construcción de la propuesta curricular, para que estén implicados y apropiados en su desarrollo; o si son docentes nuevos en los colegios, deben estudiar la propuesta, conocerla y sobre todo, apropiarse de sus objetivos, metodologías, modos y sentidos. Los directivos docentes, deben tener la flexibilidad para gestionar el currículo en las condiciones señaladas, entendiendo la diversidad de estilos, conocimientos y experiencias. Los paradigmas aprendidos en la administración educativa deben ser renovados y los directivos deben ser vistos como agenciadores del currículo en lo académico y pedagógico, más que como administradores de la planta física y del personal que trabaja en los colegios.

En tal sentido, se deben hacer procesos de formación y de actualización, dirigidos a construir un nuevo estilo de gestión curricular, centrado en la cualificación y proyección de la educación media, garantizando mejorar las habilidades relacionales de los directivos, la capacidad para llegar a acuerdos y la de liderar grupos de docentes.

Los estudiantes deben recibir toda la información acerca del programa, la transformación curricular los debe impactar, la novedad y las opciones que se les brinda deben ser el pretexto para lograr la atención y compromiso con el programa. Los jóvenes son los beneficiados con el programa, pero, también deben sentirse parte de la transformación y de las decisiones que se van tomando en la transformación escolar.

El nivel central de la Secretaria de Educación, será un actor de apoyo y de respaldo a los procesos de cambio en los colegios; trabajará por apoyar las decisiones de transformación curricular, para efectos de garantizar su ejecutoria con los docentes necesarios, además, tendrá que adelantar con la dirección de formación docente y de talento humano las acciones que ayuden a fortalecer la actualización y formación de docentes.

3.1.1. Perfiles: estudiantes y profesores

Los perfiles de ingreso y egreso son dos elementos fundamentales en el desarrollo del proyecto EME, respecto a lo que consideramos que no debe ser un equipo de forma unidireccional el que los determine, sino que estos deben ser construidos con el concurso de toda Comunidad Educativa, desde la perspectiva, que el primero (perfil de ingreso) ubica tanto al estudiante como a la institución sobre las características que debe tener una persona interesada en ingresar o continuar con los estudios de media en el colegio, de esa manera se pueden hacer ajustes en los planes de formación de básica y se orienta de una mejor manera al estudiante en su decisión vocacional; y el segundo (perfil de egreso)

BORRADOR

es la promesa de formación que hace al colegio a su comunidad educativa, lo cual refleja su compromiso social y educativo con su entorno, localidad y ciudad.

Dicho proceso de construcción de los perfiles de ingreso y egreso, implica entonces un trabajo sistemático con la comunidad educativa, a través del desarrollo de talleres con estudiantes, padres y docentes de las diferentes áreas, a partir de los cuales, previa socialización con la comunidad educativa y hechos los ajustes correspondientes se haga una consolidación de los mismos.

3.12. Relaciones: Dirección central de la SED, Colegios, Instituciones de Educación Superior, Sector político y Sector productivo

En la cualificación y proyección de la educación media es necesario el reconocimiento y la conformación de **equipos de docentes** para la investigación, la gestión y la docencia. Equipos de docentes del quinto ciclo, deben ser los pares académicos de las Instituciones de Educación Superior; dichos equipos deben ser los que orienten la transformación curricular, estructuren los tópicos o problemas del ciclo, los semestres y los ejes transversales de la integración curricular. El ejercicio de diálogo de saberes, debe ayudar a la construcción de colectivos de maestros, que posteriormente accedan a recursos para investigaciones educativas e interdisciplinarias, a través de las cuales sea posible el reconocimiento de la otredad y el enriquecimiento de las propias concepciones académicas y pedagógicas.

La participación de los **equipos del las IES** en los equipos base y los consejos académicos de los colegios oficiales distritales, deben permitir a unos y otros reconfigurar ideas e imaginarios, desde donde se inicie el diseño de los nuevos significados de las áreas o campos, de los procesos interdisciplinarios, interculturales e intersubjetivos, mediados por el diálogo de saberes.

Igualmente, en una perspectiva más específica, el desarrollo de las prácticas cotidianas de la escuela, dentro y fuera del aula, pensadas desde el ciclo quinto y, en términos generales, desde la Transformación Curricular, deben buscar la participación de **los estudiantes**, quienes deben tener la posibilidad de construir grupos de trabajo de diversa índole (artísticos, deportivos, académicos, recreativos, entre otros) basados en la consolidación de relaciones con sus compañeros, con sus docentes y con los demás sujetos que constituyen la comunidad educativa.

De esta forma, y como puede leerse en la totalidad del presente documento, uno de los rasgos generales de la Transformación Curricular es la construcción de equipos de trabajo, tanto de docentes, como de docentes y directivas y de docentes y estudiantes y de sólo estudiantes, quienes pondrán en discusión los procesos que, desde la

BORRADOR

caracterización, determinan la organización escolar y las implicaciones que ésta tiene en la construcción de la cotidianidad de la institución educativa.

Esta construcción de colectivos o equipos de docentes, directivos y estudiantes, contribuye a la gestión curricular, por cuanto, la acción es colegida y permite el ejercicio de la comunicación y el diálogo público sobre los asuntos del proceso educativo. Para ello, las publicaciones, los medios y las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, pueden ser de mucha utilidad.

Por otra parte se requiere de la **revisión y adecuación de los marcos regulativos** que involucran a la EME, desde la perspectiva del momento actual y a las nuevas demandas que se le hacen a la EM de ser más pertinente y significativa para todos. Es imposible consolidar proyectos alternativos con estructuras rígidas y descontextualizadas, el reto de pensar nuevas rutas para la educación media esta innegablemente ligada a los cambios en las estructuras administrativas financieras y legales que se viven en los colegios, como reflejo de estructuras superiores.

Por último es importante considerar las **relaciones con el entorno, el sector productivo y el mundo del trabajo**: Desde la ley general de educación, las políticas sectoriales y distritales se viene señalando la necesidad que la escuela salga de sus muros para acercarse más a las comunidades, reconocer los contextos, identificar sus potencialidades y necesidades, de tal manera que la formación que recibe el joven no sea margen de una realidad, sino que se convierta en la oportunidad de acercarse a ella y comprenderla, para construir propuestas relevantes para las comunidades. En esta sentido es que vale la pena establecer alianzas y convenios con el sector productivo, para apoyar la vinculación de los estudiantes en el desarrollo de sus proyectos tanto en el proceso de formación de la EME como al egresar de ella.

3.13. Retos para la cultura escolar situada, integrada, prospectiva.

Hemos presentado a lo largo del presente documento la profunda relación entre transformación curricular y transformación de la cultura escolar, ello desde el supuesto, que un auténtico cambio curricular debe estar precedido por un cambio cultural de fondo y de forma. Desde esa perspectiva, se plantean a continuación algunos retos para una cultura transformacional de la realidad educativa que busca favorecer la cualificación de la educación media y la subsecuente posibilidad de aumentar las oportunidades los y las jóvenes en Bogotá.

3.13.1 Del conocimiento insular a la complejidad del saber

Así es que el pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el conocimiento de

BORRADOR

lo inacabado e incompleto de todo conocimiento. Esa tensión ha animado toda mi vida. Nunca pude, a lo largo de toda mi vida, resignarme al saber parcelarizado, nunca pude aislar un objeto del estudio de su contexto, de sus antecedentes, de su devenir.

Morín

Edgar Morín (1988) en la introducción al pensamiento complejo, señala la presencia de una inteligencia ciega y un pensamiento mutilado producto de la compartimentalización disciplinaria, situación que hace que se aisle, reduzca, separe y fragmente el conocimiento, frente a tal fenómeno propone el surgimiento de *una antropología multidimensional que logre articular lo biológico, lo sociológico, lo económico, lo histórico y lo psicológico revelando la unidad/diversa del hombre como una tarea que ha de superar el pensamiento reductor, mutilador, aislante, catalogante, abstractificante y dar paso, con ello, al pensamiento complejo (Morín, 1993).*

Este fenómeno mutilador del pensamiento viene de tiempo atrás, al parecer y de acuerdo con Morín, tiene su asidero en un *paradigma simplificador* cuyo iniciador fue Descartes. En esencia, particularmente en Occidente, se establece una desarticulación entre el sujeto pensante y su naturaleza corpórea, entre la filosofía y la ciencia y, luego, entre las distintas ciencias a través de una hiperespecialización del saber que abre distancias al privilegiarse una comprensión cartesiana de la vida.

En suma, una cultura de la separación y la reducción se fortalece cada vez más, de lo cual no es ajena la escuela, al ser en gran manera reproductora de la misma, al no lograr o querer franquear las sucesivas separaciones y oposiciones de las diferentes áreas o disciplinas o en la preponderancia de ciertos saberes sobre otros como si a formación humana pudiera resolverse con una sencilla estrategia de sumas y restas disciplinares.

Por lo tanto, y en procura de un proyecto de desarrollo humano cuya complejidad demanda concebir la conjunción de lo uno y lo múltiple, es de vital importancia, en el marco del presente proyecto, la integración y el diálogo de saberes como estrategia para superar las visiones insulares presentes en la formación humana.

3.13.2 De la asignatura como fin a la mediación educativa

Las viejas disputas entre lo uno o lo otro ha generado el surgimiento de un conocimiento relacional y múltiple y la comprensión del ejercicio formativo como una sumatoria de actividades, la mayoría de ellas academicistas. Ahora bien, es importante reconocer que se han presentado grandes avances para superar dicha fragmentación (caso puntual el trabajo por proyectos, por ejes transversales, temas articuladores, entre otros). No obstante, es notable la asignación de espacios de formación asociados principalmente a lo disciplinario, antes que a la manera como dichos espacios han de

BORRADOR

servir de forma mediacional para resolver problemas que trascienden las disciplinas mismas.

Conviene aquí, antes de entrar en discusiones sobre la primacía de ciertas asignaturas sobre otras, recordar que dentro de los propósitos macro se encuentra: “la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la Educación Superior y el trabajo” (28).

Así, pues, cuando los distintos tipos de conocimiento inquieten sobre dichos fines y aúnan sus esfuerzos para el logro de estos, es bastante probable, sin perder la particularidad de cada asignatura, aumentar las posibilidades para concretar un proyecto de desarrollo humano mediado por un trabajo multidimensional.

3.13.3 Del aula estática al espacio dinámico de aprendizaje

La manera como se configuran determinados espacios escolares guardan relación con la forma como se comprende el ejercicio educativo, en ese sentido, no solo se trata de cambiar o disponer de otra manera los espacios y recursos académicos, sino de adecuarlos en consonancia con la intencionalidad formativa de la institución. Es así que presentamos algunas consideraciones a tener en cuenta en una propuesta de transformación curricular como la de la EME, en procura de lograr la movilidad de los agentes del proceso educativo en torno a escenarios disímiles, variados y mediados por distintos lenguajes y maneras de participación:

- Múltiples estrategias didácticas que promuevan la interacción y la participación, por ejemplo, ejercicios investigativos, paneles, seminarios, simposios, centros de interés, elaboración de guías de trabajo, entre otros.
- Promover relaciones académicas de encuentro, entre ciclos, jornadas e instituciones.
- Favorecer más y mejores espacios de formación diferentes a los formalmente dispuestos, por ejemplo, cine, teatro, laboratorios, comunidades de aprendizaje, el barrio, la familia, entre otros.
- Promover una actitud indagativa, a partir de reflexiones en torno al conocimiento como algo inacabado, por hacerse, que va más allá de lo que dicen los libros y que por lo tanto, requiere una capacidad de sospecha continua, de búsqueda permanente.

3.13.4 Del texto escolar a la hipertextualidad

(...)” La lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél.” (...)
Paulo Freire

BORRADOR

Los sistemas hipertextuales están fundamentados en la posibilidad de crear, agregar, engarzar y compartir información de distintas fuentes que rompen con la linealidad y secuencialidad de la información (*Balasubramanian, 1995, citado por Adelaide Bianchini - 29*).

Esto exige que el estudiante supere la sensación que la realidad empieza y termina donde indica un determinado libro y más bien, establezca con ayuda de su maestro, un sinnúmero de fuentes posibles que logren dar cuenta desde perspectivas, aún encontradas, de las infinitas posibilidades para explicar un fenómeno particular.

De otra parte, considerar que el texto no sólo se refiere al libro hace posible una nueva lectura del mundo en el que las imágenes, los símbolos, la literatura, el cine, la música, la gastronomía, el viajar y muchos más escenarios de encuentro humano, pueden, eventualmente, sugerir una nueva alfabetización que nos permita leer el mundo desde su manifiesto grosor.

3.13.5 Del plan de estudios al currículo

Aunque el plan de estudios hace parte del currículo, resulta simplificante explicar desde allí el entramado de relaciones necesarias para la concreción de un proyecto humano deseable. Como ya se sugirió antes, la perspectiva de plan obedece a una concepción particular de currículo fundada más en aspectos propios de la planificación educativa y, como se ha señalado, el currículo, esencialmente, da cuenta del proyecto de desarrollo humano y social referido a un devenir humano, por cierto, que no puede reducirse en exclusivo a aspectos académicos y de organización.

3.13.6 De una oferta homogénea/ academicista a posibilidades diversas

*...“Dicha división y privilegio del trabajo intelectual sobre el manual ha consolidado a su vez a consolidar una única oferta predominante en este nivel educativo: formación académica en la que se imparten contenidos abstractos, academicistas y librescos, generalmente desconectados de la diversidad y heterogeneidad de intereses y expectativas del cuerpo estudiantil”
(La cultura para el trabajo en la educación media en Bogotá)*

De acuerdo con (Gómez y otros, 2009) el ciclo de Media tiene por lo menos cinco funciones básicas: la formación de la ciudadanía; más oportunidades de desarrollo de las capacidades intelectuales generales; con la subsiguiente posibilidad de exploración, descubrimiento y desarrollo de intereses y aptitudes de diferente índole (intelectuales, artísticas, deportivas, técnicas) que permitan orientarse hacia opciones de realización personal, trabajo y estudio; orientación hacia la educación superior y, contribuir con oportunidades laborales para quienes no optan por los estudios de educación superior.

BORRADOR

No obstante, la formación en la EM, según Acevedo (2001, citado por Gómez), se reduce al responder a una tradición dominante, a servir de puente hacia la educación universitaria, o función selectiva de un reducido número de estudiantes. Al parecer, además de lo anterior, las propuestas de carácter academicista son preponderantes en una gran mayoría, dejando por fuera las diversas funciones sociales y formativas del nivel medio.

3.13.7 De la profundización en un área o campo del conocimiento a la diversificación de profundizaciones

Si bien la propuesta de EME surge como un proyecto de cualificación de la Educación Media Académica a partir de la profundización en un área o campo del conocimiento, la experiencia adelantada durante esta primera fase ha demostrado la necesidad de viabilizar la posibilidad de profundizar en más de un campo del conocimiento, siempre y cuando responda a la trayectoria institucional o a un proyecto que se articule al currículo del colegio. Esa misma experiencia nos permite recomendar que salvo que se cuente con una trayectoria institucional consolidada, es pertinente desarrollar primero un área o campo de profundización y ahí sí asumir la tarea de adelantar otra.

En cualquier caso es igualmente recomendable concertar cualquier decisión con la comunidad educativa para evitar traumatismos en el desarrollo de la propuesta y consultar con un par amigo sobre los componentes académicos de la misma, así como con el equipo de la Dirección de Educación Media y superior de la SED. Por otro lado, es pertinente no perder de vista que el sentido de la profundización en un campo o área no es meramente el desarrollo de una disciplina, sino la oportunidad para que desde ella se revisen las posibles relaciones con otros campos o áreas que permitan resolver problemas concretos de la realidad y el contexto de los estudiantes y sus comunidades. De ahí, que la decisión de profundizar en más de un área no debe ser sustentada en aspectos o intereses específicos sino en un proyecto coherente y conjunto.

3.13.8 Del dictar clase a la gestión del conocimiento

Uno de los problemas fundamentales para la innovación, investigación y sostenibilidad de cualquier proyecto tiene que ver con una gestión adecuada que amerita espacios y tiempos para diseños y procesos de seguimiento adecuados. No obstante, al parecer, en el contexto escolar se privilegia más la acción directa (clase) antes que actividades de otra naturaleza que deberían estar encaminadas a un análisis permanente del rumbo que están tomando las distintas acciones educativas en la institución. Lo anterior, es lo que otorga, precisamente un carácter pedagógico al acto educativo: la posibilidad de pensar, reorientar, modificar y proyectar las acciones contextualmente, es decir, una gestión

BORRADOR

académica capaz de otorgar sentido permanente a las prácticas en un marco de reflexión y mejoramiento progresivo.

De otra parte, se hace necesario fortalecer en los docentes ejercicios investigativos, de producción intelectual, de participación en eventos y, en general, de actualizaciones que permitan una renovación en todas las instancias de los centros educativos.

3.13.9 De la evaluación como medición a la investigación evaluativa

Uno de los aspectos de mayor complejidad en la educación se refiere, precisamente, a la evaluación educativa. Usualmente, esta se encamina a verificar ciertas condiciones de logro (procesos, actitudes, conocimientos) en los estudiantes y, en alguna medida menor, en el acontecer de la escuela en todas sus instancias (salvo por las evaluaciones de fin de año) de modo continuo.

La evaluación como investigación es una perspectiva presentada por Lanfrancesco, G (2004) que se desarrolla en un contexto de autoevaluación, autorregulación y acreditación institucional que amplía los escenarios y actores donde tradicionalmente hace presencia el proceso evaluativo (31). Tal perspectiva, de evaluación institucional permite reunir una mayor información con respecto a las múltiples variables que intervienen, de modo complejo, en los procesos de enseñanza/aprendizaje y que no pueden estar supeditados, de modo exclusivo a la verificación (medición) de ciertas situaciones de logro en quien aprende. La evaluación se convierte entonces en un proceso investigativo total que, en suma, facilitará detectar debilidades, fortalezas, oportunidades y escenarios posibles de desarrollo frente a toma de decisiones de modo contextual y sistémico.

3.13.10 De culturas verticales al logro de la corresponsabilidad

En el marco de una sociedad del conocimiento y del logro de verdaderas comunidades de aprendizaje y autogestión resulta inaplazable el desarrollo de procesos abiertos, flexibles y dialógicos al interior de las instituciones. Los viejos modelos jerárquicos que centran la toma de decisiones en pocos o en un actor en especial han caído en desuso. Es necesario, por lo tanto, desarrollar procesos, como se viene haciendo en algunas instituciones, de corresponsabilidad y autonomía donde todos sean responsables de todos y de todo sin que se pierda por ello el carácter personal de las decisiones; más bien es un proceso de administración compartido para alcanzar logros, cuidar recursos y gestionar relacionadamente los aspectos necesarios para el avance institucional y de la vida de cada uno de sus actores. En ese sentido, no se trata entonces de algunas personas rindiendo cuentas a otras sino de una comunidad cuya perspectiva es la de la evaluación y toma de decisiones concertadas.

BORRADOR

3.13.11 De acciones desarticuladas a la gestión estratégica

Por último, frente a la cantidad de programas y proyectos que se vienen desarrollando en la escuela, es preponderante establecer procesos de centración y sinergias. Lo primero corresponde a priorizar ciertos programas (en nuestro caso la cualificación de la media y la proyección a la educación superior) que logren impulsar otros, estableciendo ayudas estratégicas para integrar las distintas acciones tanto a nivel administrativo central, como institucional. Ello exige la mejorara de las estrategias comunicativas entre la dirección central de la SED, la DILE, los programas y los responsables de los diferentes programas que se están desarrollando en las instituciones.

BORRADOR

Presentación

La cualificación y proyección de la EME, está sustentada en las leyes, decretos y planes de desarrollo del sistema educativo distrital, las cuales son normas de carácter regulatorio y no restrictivo por el tipo jurídico y la materia educativa. En el segundo semestre de 2011 surgió la **Resolución 2953 de 2011**, por medio de la cual se dan las orientaciones para el desarrollo del proyecto de Educación Media Especializada. Así mismo, a continuación se relacionan aquellas que se consideran fundamentales, para este proyecto.

BORRADOR

Capítulo 4:

Marcos Normativos de la EME

4.1 Leyes:

Constitución política de Colombia 1991, Ley 30 de 1992, Ley 115 de 1994, Ley 715 de 2001, Ley 749 de 2002, Ley 1188 de 2008, ley 1850 de 2002, ley 397 de 1997 (ley de juventud), ley 489 de 1998 y ley 119 de 1994.

4.2 Decretos:

Decreto 1860 de 1994, Decreto 2566 del 2003, Decreto 2216 de 2003, decreto 482 de 2007, Decreto 3020 de 2002, decreto 591 de 1991 (reglamentario de la Ley 29 de 1990, Ciencia y Tecnología).

4.3 Otros:

Resolución del MEN, No. 3462 de 2003. Plan Sectorial de Educación de Bogotá 2008-2012, “Educación de Calidad para una Bogotá Positiva”.

BORRADOR

Bibliografía

Capítulo 1 y 2

Berstein, B. (1990) La construcción social del discurso pedagógico. Bogotá, PRODIC.

Bernstein, B. (1985), "Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo", en: Revista Colombiana de Educación, 1er. Semestre

Bourdieu. Pierre y WACQUANT. Ioïc. (2008). Una invitación a la Sociología Reflexiva. Ver en más detalle, la idea de relación. Pág. 134.

Cajiao. Francisco (2009). La educación media: una crisis de pertinencia. Revista Magisterio.

Fundación Corona, Corpoeducación, Empresarios por la Educación, y otros (2009). Educación qué dicen los indicadores 2002-2006). Bogotá, Colombia.

Giroux, H. (1992). Teoría y resistencia en educación. México: Siglo veintiuno editores, S.A. De C.V.

_____ (1993). Living Dangerously: Multiculturalism and the politics of difference. New York: Peter Lang Publishing.

_____ (1990). Los profesores como Intelectuales. Barcelona: Paidós.

Gómez Víctor (2006). La Cultura para el trabajo en la educación media en Bogotá. SED.

González, G. & Caicedo, M. (1995). La intervención social en las subculturas juveniles urbanas en Latinoamérica. Ponencia presentada en el precongreso del V Congreso nacional de pedagogía Lasallista, Medellín.

Lafrancesco, Giovanni (2008) Acreditación de los centros educativos: autoevaluación y autorregulación. Bogotá: escuela transformadora, Magisterio.

López J, Nelson (2003) Retos para la construcción curricular. Bogotá, magisterio.

BORRADOR

_____ (2001) La de- construcción curricular. Bogotá. Magisterio.

_____ 2000. Aprendizaje Docente e Innovación Curricular. Málaga. Aljibe.

Morín, Edgar (2000) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: MEN -UNESCO – ICFES.

Muñoz, Germán (2011). *Jóvenes, culturas y poderes*. Siglo del Hombre Editores, Universidad de Manizales, CINDE, Manizales.

Piñeros Jiménez, Luis Jaime (2009). *Una mirada a las cifras de la educación en Colombia 2002-2009*. Fundación Corona; Fundación Restrepo Barco; Unicef; Corporación Región; Fundación Saldarriaga Concha; Universidad de los Andes; Centro de Investigación y Formación en Educación - Cife y Universidad del Norte.

Posner, George. 2001. *Análisis del Currículo*. Bogotá. McGraw-Hill

Sarmiento, Alfredo y otros (2010). *Situación de la educación en Colombia Preescolar, básica, media y superior Una apuesta al cumplimiento del derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes*. Fundación Corona; Fundación Restrepo Barco; Unicef; Corporación Región; Fundación Saldarriaga Concha; Universidad de los Andes; Centro de Investigación y Formación en Educación - Cife y Universidad del Norte.

Taba, Hilda (1982). "Conceptos corrientes sobre la función de la escuela", Cap. 2 "Modelos corrientes para la organización del Currículo" y Cap.22 "Estructura conceptual para el planeamiento del Currículo", en: *Elaboración del currículum*, Troquel, Buenos Aires.

Tedesco, Juan Carlos (2003). "Los pilares de la educación del futuro". En: *Debates de educación* (2003: Barcelona) [ponencia en línea]. Fundación Jaume Bofill; UOC. [Fecha de consulta: <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>].

Tedesco, Juan Carlos y López Néstor (2002). *Desafíos a la educación secundaria en América Latina*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE)-UNESCO, Buenos Aires.

Capítulo 3

Sobre currículo y formación docente

BERSTEIN, B (1990) *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá, PRODIC.

BORRADOR

CAJIAO R, Francisco (1996) *La piel del alma*. Bogotá: Editorial magisterio.

CARR, W.y Kemmis, S. (1988) *La investigación – acción en la formación del profesorado*. Barcelona.

CORREA de Molina, Cecilia. (2004) *Currículo dialógico, sistemático e interdisciplinar*. Bogotá. Magisterio.

DE ZUBIRÍA Samper, J. (2006). *Los Modelos Pedagógico - hacia una pedagogía dialogante -*. Bogotá: Magisterio.

FRABONNI,F. Franca P.(2006) *Introducción a la Pedagogía General*. México, Siglo XXI

GONZÁLEZ S. (2006). *Pensamiento complejo: En torno a Edgar Morín. América Latina y los procesos educativos*. Bogotá: Editorial magisterio, colección mesa redonda.

GRUNDY, S. (1994). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Ediciones Morata.

HUERTAS A., Montero Ignacio (2001) *La interacción en el aula*. Aprender con los demás. Buenos Aires.

KEMMMIS, STEPHEN (1988) "*Hacia la teoría crítica del Curriculum*", en: *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*, Morata. Madrid.

MITHEN, Steven (1996) *Arqueología de la mente*. Barcelona: Crítica.

MOCKUS, A y otros (2001) *Las fronteras de la escuela: articulaciones entre el conocimiento escolar y el conocimiento extraescolar*. Bogotá: editorial magisterio.

ORTEGA, José Olmedo (2005) *Poder y práctica pedagógica*. Cooperativa editorial del magisterio, Bogotá.

POPKEWITZ, Thomas (1990) *Formación del profesorado, tradición, teoría y práctica*. España: Universitat de Valencia.

SAVATER, Fernando (1997) *El Valor de Educar*. Editorial Ariel S.A Barcelona.

SCHWAB, JOSEPH (1983), Cap.9 "Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum", en: Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel (comps), *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Akal, Madrid.

BORRADOR

TABA, HILDA (1974), Cap 2 "Conceptos corrientes sobre la función de la escuela", Cap. 21 "Modelos corrientes para la organización del Currículo" y Cap.22 "Estructura conceptual para el planeamiento del Currículo", en: *Elaboración del currículum*, Troquel, Buenos Aires.

MAGENDZO, A. (1991) *Currículo y cultura en América Latina*. Santiago de Chile. PIIE

SANTANDER, Hoyos (2004) *Currículo y planeación educativa: fundamentos, modelos, diseño y administración del currículo*. Bogotá: magisterio.

PENILLA, Medina, RODRÍGUEZ, Cuberos y PALOMINO John F. (2009). *Currículos situados: Ejercicios de diseño educativo en algunas escuelas de formación artística en el Departamento del Guaviare*. Bogotá, Ministerio de Cultura y UPN Universidad Pedagógica Nacional.

POSNER, George. 2001. *Análisis del Currículo*. Bogotá. McGraw-Hill

SACRISTÁN, J. 1995. *El currículo, una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata

STENHOUSE, L. 1984. *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Madrid: Morata

-WINKLER Eike (1985) *El conocimiento del hombre*. Barcelona: Planeta.

Sobre lo integrado

ALEXANDER, WILLIAM (1991), "La conferencia sobre el contenido", en: De Alba, A. Díaz Barriga, A. y González Gaudiano, E, *El campo del Currículum*, Antología. Vol. 1. CESU – UNAM, México.

BERNSTEIN, BASIL (1985), "Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo", en: *Revista Colombiana de Educación*, 1er. Semestre

DE MOLINA, Correa Cecilia (2004). *Currículo Sistémico e Interdisciplinar. Subjetividad y desarrollo humano*. Bogotá, D.C.: Editorial Magisterio.

Sobre lo situado y prospectivo

AUGÉ, Marc. La utopía de la educación. En *Para cartografiar la diversidad de l@s jóvenes*. Pinzón C, Carlos Ernesto. Colciencias, Universidad Nacional. Pág. 23-29

BAUMAN Zygmunt (1999) *Modernidad líquida*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

BORRADOR

- _____ (2004) *La sociedad sitiada*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- _____ (2006) *Vida líquida*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- _____ (2001) *La postmodernidad y sus descontentos*. Madrid. Akal. 2001
- _____ (1999) *La globalización: Consecuencias humanas*. México. Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2007) *Miedo líquido: La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona. Paidós
- _____ (2007) *Vida de consumo*. Fondo de Cultura Económica. Madrid.
- _____ (2007) *Tiempos líquidos*. Barcelona. Tusquets.
- _____ (2007) *Arte, ¿líquido?*. Madrid. Sequitur.
- _____ (2008) *Archipiélago de excepciones*. Buenos Aires y Madrid, Katz Barpal.
- _____ (2008) *Múltiples culturas, una sola humanidad*. Buenos Aires/Madrid. Katz Barpal.
- _____ (2009) *El arte de la vida. De la vida como obra de arte*. Paidós
- _____ (1999) *Modernidad líquida*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. 1999.
- _____ (1996) *Modernidad y ambivalencia*. En Beriain, Josexo (Comp.), *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona. Anthropos. 1996.
- _____ (1997) *Legisladores e intérpretes: Sobre la modernidad, la postmodernidad y los intelectuales*. Buenos Aires. Universidad Nacional de Quilmes.
- CIPOLLA, Carlo. (1983). *Educación y Desarrollo en Occidente*. Barcelona. Ediciones ariel.
- HERRERA, Martha (1999) *Modernización y Escuela Nueva en Colombia: Santafé de Bogotá*. Plaza y Janes.
- GILLLES, Lipovetsky (2009) *la pantalla global: cultura mediática y cine en la era hipermoderna*, Ed. Anagrama.
- _____ (1990) *El imperio de lo efímero: La moda y su destino en las sociedades modernas*, Ed. Anagrama
- _____ (2006) *La felicidad paradójica: Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*, Ed. Anagrama.
- _____ (1994) *El crepúsculo del deber*, Ed. Anagrama
- _____ (1986) *Educar en la ciudadanía*, Institución Alfonso el Magnánimo (Valencia)
- _____ (1998) *La tercera mujer: permanencia y revolución de lo femenino*, Ed. Anagrama.
- _____ (1986) *La era del vacío: Ensayo sobre el individualismo contemporáneo*, Ed. Anagrama.
- _____ (2003) *Metamorfosis de la cultura liberal: Ética, medios de comunicación, empresa*, Ed. Anagrama.

BORRADOR

_____ (2004) *El lujo eterno: De la era de lo sagrado al tiempo de las marcas*, Ed. Anagrama.

_____ (2007) *Los tiempos hipermodernos*, Ed. Anagrama.

GUATTARI, Félix (1990) *Las tres ecologías*. España: PRE-TEXTOS. Trad. José Vásquez Pérez y Umbelina Larraceleta.

HUEBER, H (1983), Cap.10 "El estado Moribundo del currículum", en Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel (comps): *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Akal: Madrid.

ILLICH, Iván (2006); *la sociedad desescolarizada*; Obras reunidas. JAMESON, Fredric. *Posmodernismo y capitalismo tardío* (entrevista) en: *El cielo por asalto* Año I, N 3, Ed. Imago Mundi, Bs.As., verano 1991/92

MAFFESOLI, Michel. El Arcaísmo Posmoderno. En *Para cartografiar la diversidad de l@s jóvenes*. Pinzón C, Carlos Ernesto. Colciencias, Universidad Nacional.

MAFFESOLI, Michel. La socialidad en la Posmodernidad. En *Torno a la posmodernidad*. Vattimo, Gianni y Otros. Editorial Anthropos. Bogotá, Colombia.

MELO, Jorge Orlando (1994) Algunas consideraciones globales sobre "modernidad" y "modernización." En *Colombia el despertar de la Modernidad*. Ediciones Foro por Colombia. Bogotá, Colombia. Pág. 225-247.

MORIN, Edgar (2000) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá : MEN -UNESCO – ICFES.

NIETZSCHE, Friedrich. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona, Editorial Tusquets

PADILLA, Ramón y Betancourt, Jorge. (1966). *La Joda Educativa*. Bogotá, ediciones Paulinas.

PARRA Sandoval, Rodrigo. *El Tiempo Mestizo. Escuela y modernidad en Colombia*. En *Viviendo a Toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. U. Central. DIUC. Siglo del Hombre Editores. Bogotá, Colombia. 1998. Pág. 278- 306.

REGUILLO Cruz, Rossana. (2000) *Emergencia de Culturas Juveniles*. Grupo Editorial Norma. Bogotá.

BORRADOR

SALDARRIAGA, Oscar (2003) *Del oficio de Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Cooperativa editorial magisterio. Grupo de la Práctica pedagógica. Bogotá, Colombia. Cap. 3: La ética Escolar: ¿Del castigo a la disciplina?

SAENZ, Javier. *Estrategias Pedagógicas de los tres últimos gobiernos de Bogotá, para formar ciudadanos por fuera de la escuela*. 2005. Cuadernos del CES. U. Nacional. No. 10.

SAENZ, Javier. *Desconfianza, Civilidad y Estética. Las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá, 1994-2003*. 2007. IDEP-Colección CES. U. Nacional de Colombia. Cap. 1: Pedagogía y Ciudad. pág. 19-37.

VATTIMO, Gianni. *Posmodernidad ¿Una Sociedad Transparente? En Torno a la posmodernidad*. Vattimo, Gianni y Otros. Editorial Anthropos. Bogotá, Colombia. Pág. 9-19.

VARELA, Julia y ALVAREZ, Fernando (1991) *Arqueología de la escuela*. La piqueta ediciones. Madrid,

Sobre lo transformador

BRUNER, Jerome (2004) *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa, 2004.

Flórez, R. (1994) *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá. McGraw-Hill

GIMENO Sacristán, José y Pérez Gómez Ángel (1999) *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Ediciones Morata, España y Alfaomega Grupo Editor, S. A. Bogotá Colombia.

GIROUX, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo veintiuno editores, S.A. De C.V.

_____ (1993). *Living Dangerously: Multiculturalism and the politics of difference*. New York: Peter Lang Publishing.

_____ (1990). *Los profesores como Intelectuales*. Barcelona: Paidós.

López J, Nelson (2003) *Retos para la construcción curricular*. Bogotá, magisterio.

_____ (2001) *La de- construcción curricular*. Bogotá. Magisterio.

_____ 2000. *Aprendizaje Docente e Innovación Curricular*. Málaga. Aljibe.

Comisión Misión Ciencia y tecnología (1996). *Colombia al filo de la oportunidad*. Presidencia de la república. Conciencia editores.

STENHOUSE, Lawrence (1998). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Morata, Madrid

BORRADOR

1. Agradecimiento especial a los equipos de trabajo de la Fundación Universidad Autónoma de Colombia- FUAC, Fundación Universitaria Agraria de Colombia-UNIAGRARIA, Fundación Universitaria Monserrate, Escuela de Administración de Negocios-EAN, Universidad Minuto de Dios-UNIMINUTO y Universidad Pedagógica Nacional.
2. Hace referencia al programa de articulación. También se encuentra el programa del SENA como propuesta curricular para la educación media.
3. BOURDIEU. Pierre y WACQUANT. Ioïc. (2008). Una invitación a la Sociología Reflexiva. Ver en más detalle, la idea de relación. Pág. 134.
4. Ver propuesta de ciclos, Secretaria de Educación Distrital.
5. GOMEZ. Víctor (2009). El puente está quebrado...Aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
6. GOME Z. Víctor (2006). La Cultura para el trabajo en la educación media en Bogotá. SED. Esta idea de cuello de botella aparece en la página 33.
7. Ibid. (2006). Pág. 56.
8. Zilberstein Toruncha. José. Revista Magisterio No.
9. CAJIAO. Francisco (2009). La educación media: una crisis de pertinencia. Revista Magisterio No.
10. Amplíese lo anterior en Lanfrancesco, G (2003) Nuevos fundamentos para la transformación curricular: a propósito de los estándares. Bogotá: Cooperativa magisterio.
11. Para uno de los sociólogos contemporáneos más importantes, Bourdieu, el agente representa al individuo que participa socialmente en los procesos de transformación más allá de ser un actor pasivo.
12. Una tendencia curricular explica la preponderancia que se otorga al objeto o al sujeto en el proceso docente educativo. al HOYOS et a I(2004). En este sentido se ubica las tendencias logocéntricas, sociocéntricas o paidocéntricos. Amplíese esto en: Hoyos et al (2004) Currículo y planeación educativa: fundamentos, modelos, diseño y administración del currículo. Bogotá, cooperativa editorial magisterio.
13. En este marco de referencia encontramos autores como Richard y Taylor (1979) Engler (1970), Gagné (1967); Ausbel, Novack y Eisner, entre otros.

BORRADOR

14. De acuerdo con Hoyos (2004) sobresalen aquí autores como Beauchamp (1972, 1981,1982), Pratt (1978-1992).

15. Autores como Wetsbury (1978), Clandinin y Cornelly (1992), Taba (1983), Sperb (1973) son representantes de esta concepción curricular.

16. Al respecto Borges se refiere que toda clasificación en el universo se caracteriza por ello. Véase Borges, Jorge L (1925) El idioma analítico de John Wilkins, en "Otras inquisiciones"

17. CAMPOS. Alberto (1994). Introducción a la Lógica y la Geometría Griegas anteriores a Euclides. Paralogismo es un razonamiento falso, forma falsa pero sin intención, es decir, sin advertencia moral. Pág. 439. Editorial Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

18. La idea del método abductivo está sustentado en las propuestas y aportes teóricos desarrollados por el filósofo y lógico-matemático Charles Sanders Peirce, quién podría denominarse padre del pragmatismo y de la semiótica moderna. Otros aportes pueden verse en BARRENA. Sara en "La creatividad en Charles S. Peirce: abducción y razonabilidad". Tesis doctoral, Pamplona, Navarra, 2003. Entre otros textos.

19. Puede verse al respecto Novak, J.D. y Gowin, D.B. *-Aprendiendo a Aprender-*. Ediciones Martínez Roca, S.A.,(Barcelona) 1988

20. López J, Nelson (2003) *Retos para la construcción curricular. Bogotá, magisterio*. Este autor además plantea que la integración curricular va más allá de un proceso de integración de contenidos y asignaturas. Plantea, como razón de ello, una integración referida a: Integración de la escuela a la vida; integración del sector educativo con los sectores políticos, económicos, industriales, comerciales y culturales del país; integración de la cultura académica, disciplinaria, enciclopédica con lo cotidiano (familia, barrio, organización comunitaria); integración de la educación, la ciencia y la tecnología; integración de las disciplinas; integración de los diferentes niveles y modalidades.

21. Op, cit. López anota que los currículos que prevalecen en América Latina son academizados, centrados en asignaturas o materias. Dice además que estos, generan falta de pertenencia institucional, la insularidad y el trabajo atomizado del docente, la verticalidad y autoritarismo pedagógico, la caracterización y percepción del proceso curricular como una acción instrumental, acrítica, mecánica, y rutinaria que permite afirmar que las diferentes acciones desarrolladas no obedecen a ningún proyecto educativo, político y cultural(pág., 107). Por su parte, y en esta misma dirección, Santander Hoyos, hace referencia al currículo logo-céntrico para mostrar el énfasis de contenidos como una gran tendencia que ha prevalecido históricamente en nuestro contexto educativo.

BORRADOR

22. Proceso por lo demás complejo que no se circunscribe, como se ha venido insistiendo, exclusivamente en la escuela. Atraviesa la multitud de contextos donde pueda evidenciarse.

23. González S. (2006). Pensamiento complejo: En torno a Edgar Morín. América Latina y los procesos educativos. Bogotá: Editorial magisterio, colección mesa redonda.

24. La perspectiva del currículo como práctica ha sido abordado ampliamente por Sacristán, J (1998). El currículo una reflexión sobre la práctica. Madrid: ediciones Morata.

25. Sobrinho. José Díaz. (2009). Participación y Compromiso Social. Para mí, la calidad educativa tiene que estar relacionada con las necesidades de la población, así que supone un carácter muy concreto, muy situado. No hay calidad sin pertinencia. En Revista Magisterio No. 41. Pág. 10.

26. Penilla Medina, Rodríguez Cuberos y Palomino John F. (2009). Currículos situados: Ejercicios de diseño educativo en algunas escuelas de formación artística en el Departamento del Guaviare. Bogotá, Ministerio de Cultura y UPN Universidad Pedagógica Nacional.

27. Comisión Misión Ciencia y tecnología (1996). Colombia al filo de la oportunidad. Presidencia de la República. Conciencia editores.

28. Ley 115. Allí pueden revisarse, además, propósitos relacionados con profundizaciones en un campo de saber determinado; la incorporación de la investigación al proceso cognoscitivo para comprender la realidad económica, política social; la vinculación a programas de desarrollo social y comunitario; el fomento de la conciencia y la participación en diferentes escenarios cívicos y sociales, el desarrollo de la capacidad reflexiva, crítica sobre los múltiples aspectos de realidad; son entre otros, algunos objetivos fundamentales para la media.

29. Concepto y definiciones del Hipertexto en:
<http://www ldc.usb.ve/~abianc/hipertexto.html>.

30. Gómez Campo Victo, Díaz Ríos Claudia, Celis Giraldo Jorge (2009) El puente está quebrado: aportes a la construcción de la educación media en Colombia. Bogotá: universidad Nacional de Colombia.

31. Al respecto plantea tipos de evaluación como: intermedia, terminal, diagnóstica, formativa, sumativa, interna, externa, de procesos, de impacto, institucional, de programas y participativa. Véase esto en: lafrancesco, Giovanni (2008) Acreditación de los

BORRADOR

centros educativos: autoevaluación y autoregulación. Bogotá: escuela transformadora, Magisterio.