



### **BIBIANA YANETH VALENCIA**

Especialista en pedagogía y didáctica.

Docente de aula en la Institución educativa Piedras Blancas del municipio de Guarne.



### **ANDRÉS FELIPE TORO**

Especialista en pedagogía y didáctica.

Docente de aula en el Colegio Benedictino de Santa María del municipio de Envigado.



### **GABRIEL JAIME QUIROZ**

Especialista en Educación Cultura y Política.

Directivo docente rector en la Institución Educativa San Andrés del municipio San Andrés de Cuerquia.

Correo: gabrieljaimequirozpuerta@gmail.com



# EL CURRÍCULO EN LA ESCUELA: UNA PROPUESTA DE APROXIMACIÓN AL EJERCICIO DE LA TRANSVERSALIZACIÓN

THE CURRICULUM IN THE SCHOOL: A PROPOSAL FOR  
APPROACHING THE EXERCISE OF TRANSVERSALIZATION.

BIBIANA YANETH VALENCIA<sup>14</sup>  
ANDRÉS FELIPE TORO<sup>15</sup>  
GABRIEL JAIME QUIROZ<sup>16</sup>

## RESUMEN

El presente artículo se origina desde un ejercicio de transversalización de las áreas, el cual tiene lugar en la Institución Educativa Piedras Blancas del municipio de Guarne y se establece bajo las consideraciones de la Ley 115 de 1994, especialmente en su artículo 14, el cual establece los proyectos pedagógicos transversales como herramientas estratégicas y de naturaleza vinculante para el desarrollo de procesos de articulación de aquellos saberes

<sup>14</sup>Especialista en pedagogía y didáctica. Docente de Aula en la Institución educativa Piedras Blancas del municipio de Guarne.

<sup>15</sup>Especialista en pedagogía y didáctica. Docente de aula en el Colegio Benedictino de Santa María del municipio de Envidado.

<sup>16</sup>Especialista en Educación Cultura y Política. Directivo docente rector en la Institución Educativa San Andrés del municipio San Andrés de Cuerquia. gabrieljaimequirozpuerta@gmail.com.

que gravitan en el entorno institucional y de esta manera arribar en un escenario de construcción de conocimiento más pertinente, coherente, "contextualizado y ecologizado" (Magendzo, 1998). En el proceso de construcción del mismo, se parte de una lectura interpretativa de los aportes esgrimidos por el chileno Abraham Magendzo y el español Gimeno Sacristán en cuanto a la categoría de currículo y sus posibilidades de integración de contenidos para la dinamización de pensamiento sistémico y el reconocimiento de las propias realidades; y se avanza hacia la formulación de un escenario aplicativo de dichas conceptualizaciones. Además, se encuentra asiento teórico, de la misma manera, en las construcciones de Elida Giraldo Gil y los documentos orientadores que emanan de la gaceta ministerial y que orientan lo educativo a la luz de las hermenéuticas contextuales. Como último elemento, se establecen algunas consideraciones semánticas acerca de los escenarios de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad como conceptos concomitantes al momento de comprender la transversalidad.

**PALABRAS CLAVE:**

Transversalidad, Proyectos pedagógicos transversales, Interdisciplinariedad, Transdisciplinariedad, Lectura de contexto, Currículo.

## ABSTRACT

This article originates from an exercise of transversalization of the areas, which takes place in

the Institución Educativa Rural Piedras Blancas of the municipality of Guarne and is established under the considerations of Law 115 of 1994, especially in the article 14, which establishes the mandatory projects as strategic tools and of binding nature for the development of articulation processes of those knowledge that gravitate in the institutional environment and in this way arrive at a scenario of construction of more relevant, coherent, "contextualized and ecologized knowledge" (A. Magendzo. 1998). In the process of construction it, this propose begin from an interpretative reading of the contributions made by the Chilean Abraham Magendzo and the Spanish Gimeno Sacristán about the curriculum category and its possibilities of integration of contents for the dynamization of systemic thinking, and the recognition of their own realities; and it moves towards the formulation of an applicable scenario of such conceptualizations. In addition, a theoretical basis is found in the same way, in the constructions of Elida Giraldo Gil and the guiding documents that emanate from the ministerial gazette and that guide education in the light of contextual hermeneutics. As a last element, some semantic considerations are established about the scenarios of interdisciplinarity and transdisciplinarity as concomitant concepts at the moment of understanding transversality.

**KEY WORDS:**

Transversality, Transversal pedagogical projects, Interdisciplinarity, Transdisciplinarity, Context reading Curriculum.

## INTRODUCCIÓN

La práctica educativa se caracteriza por la diversidad de interacciones que, de una u otra manera, hacen de esta una dinámica compleja y rica en posibilidades. Sin embargo, las acciones que se desarrollan alrededor de ella han estado desprovistas de elementos como la articulación de los saberes donde se sugiera reflexionar en torno la formación y el desarrollo integral del individuo.

Considerando el aula de clases y en general el ámbito educativo como un microcosmos de relaciones sociales tejidas en un contexto específico donde cada sujeto involucrado hace parte de este, junto con unos saberes y conocimientos que allí gravitan, lo cual invita a cuestionar las prácticas educativas, partiendo de una claridad: cada acción que realizamos conlleva un sinnúmero de implicaciones, en nosotros mismos, en el otro, en el contexto y la sociedad.

Obedeciendo a los diferentes llamados, normativas y directrices en torno a la significación y construcción de una práctica educativa coherente, que, desde la idea del pensamiento sistémico, posibilite la investigación, conlleva a beneficios institucionales; es así como se derivan algunas categorías teóricas y conceptuales que posibilitan la estructuración del presente emprendimiento académico. De esta forma, encuentra asiento la concepción de transversalización e integración de los saberes y en la cual se apoya el presente trabajo, que requiere de permanentes revisiones y adaptaciones priorizando las necesidades en los diversos contextos con el ánimo de privilegiar acciones formativas, donde el enseñar y el aprender se consagren desde el reconocimiento de referentes locales y en tanto se pueda optar por prácticas educativas transformadoras.

El ejercicio busca evidenciar los resultados de la investigación y de qué forma impacta a la comunidad educativa, puesto que implementar prácticas formativas y de aula enmarcadas en un diseño más pertinente conlleva necesariamente a la movilización de cambios y ajuste a nivel curricular desde lo operativo y reglamentario a modo de influir positivamente, ya

que sistemáticamente y no solo en la institución educativa en la cual se ancla la investigación, sino en otras a nivel local por parte de los colectivos docentes, se viene considerando la adopción e implementación de alternativas educativas contextualizadas a la luz de lo que serían las disposiciones normativas.

En este orden de ideas y con el sustento de los conceptos de transversalización e integración de áreas como insumos para una experiencia educativa significativa y que en tanto pueden servir de sustento para este abordaje reflexivo, se propone como finalidad una indagación teórica, narrativa y conceptual que permita la comprensión cohesionada de lo que sería la transversalización del currículo en el escenario en el que tiene lugar dicho ejercicio, pero a la vez se busca la generación de ideas que favorezcan una actividad formativa consciente de las diferentes realidades y respetuosa de las particularidades que constituyen el tejido contextual; para lo cual se pone en práctica una metodología narrativa que cuestione permanentemente y que se nutra de las diversas interacciones entre actores educativos presentes en el territorio.

Para llevar a cabo el ejercicio investigativo, se requiere de un rastreo bibliográfico en plataformas, repositorios y bases de datos científicas, considerando las categorías principales que son transversalidad, integración, currículo y contexto. Atendiendo específicamente y en concatenación de lo obligado en el artículo 14 de la Ley General de Educación, en lo ya dispuesto por la Unesco en condiciones de formación gregaria y de vocación a la generación de pensamientos sistémicos, en el decreto conjunto del Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Medio Ambiente, decreto 1743 de 1994, y gran parte de su articulado en la misma Constitución Política de Colombia en varios de sus postulados, especialmente en el artículo 41, el cual se expresa en condiciones de interdisciplinariedad y fomento de valores cívicos, en lo establecido por la Ley 1029 de 2006

Al respecto de Abraham Magendzo (2003) y Elida Giraldo Gil (2012), entre otros autores, ya se planteaba la transversalización y el desarrollo

curricular como acciones que debían ser pensadas y abordadas bajo una idea conjunta, esto es pensar la práctica pedagógica y educativa como un elemento vinculante entre lo ya enunciado con relación a las normativas, específicamente todo lo relacionado con la formulación y ejecución de los proyectos escolares obligatorios, las planeaciones de aula y aquellos referentes nacionales que sugieren una dinámica más pertinente y de naturaleza integradora.

En torno a la integración y la generación de puntos nodales para la formulación de diseños y planificaciones curriculares de manera estructural, se considera la iniciativa adelantada por Karen Vega, que busca la concatenación de las realidades escolares y las dinámicas de aula con todas aquellas posibilidades, necesidades, problemáticas y oportunidades que constituyen la red comunitaria, dejando en evidencia una clara tendencia a la generación de puentes y ejes transversales que faciliten la enseñanza en términos de pensamiento global, pero partiendo de una lectura contextual consciente y reflexiva.

En la medida en que la transversalización se ha reducido a un activismo que pretende tocar varios ejes temáticos de áreas y proyectos en sí, no se logra de verdad una cohesión y significancia de lo que es pensar problemas a resolver desde diferentes lugares de reflexión, estableciendo los elementos teóricos y metodológicos susceptibles de un proceso de transversalización de áreas y proyectos dentro del contexto colombiano y de la Institución Educativa Rural Piedras Blancas del municipio de Guarne, Antioquia, como la comunidad priorizada en la cual gravitan los objetivos propuestos en este ejercicio.

Lo curricular tiene como propósito dar algunos aportes a la comunidad académica que a la postre es el lugar desde donde se nutre y hacia el cual se perfila. Además, busca la orientación de prácticas institucionales dispuestas a la integración de áreas, la búsqueda de núcleos que permitan la transversalización como dinámica permanente y real desde el aula, y la indagación por rutas que posibiliten tales fines y que en tanto privilegien la construcción de conocimiento contextualizado, pertinente y significativo;

lo cual debe surgir desde el planteamiento de prácticas de auténtica integración del saber, significativas y cohesionadas con las realidades que gravitan alrededor de la escuela.

## METODOLOGÍA

El ejercicio investigativo en el campo de la educación encuentra elementos pertinentes y que le sirven de apoyo epistemológico desde el enfoque cualitativo de investigación; el cual, partiendo de su naturaleza, concepción y componente teleológico, genera las condiciones de posibilidad para el avance en las construcciones conceptuales y científicas que, a partir del reconocimiento y las lecturas de cada realidad en la cual se insertan dichas acciones académicas, puedan avanzar hacia la estructuración de un sustento teórico que permita la generación de un conocimiento específico.

Los actores de este proceso investigativo se seleccionan a partir de los diferentes roles al interior de la institución educativa y en el marco de su comunidad. Es por lo anterior que para la intencionalidad de esta investigación se focalizó la población educativa que hace parte tanto del consejo académico por parte de los docentes y del consejo de estudiantes por parte de los educandos, en especial los grados menores que ya cuenten con un procesos de lectura y escritura ocasionalmente necesarios en la construcción textual, y de esta manera se podrá contar con una población impactada que, en calidad de actores activos del proceso de investigación, formule y genere un pensamiento más concreto y ajustado a las realidades locales.

Es en tanto que desde la implementación de diferentes técnicas para el recaudo de información que permitiera realizar un diagnóstico de la Institución Educativa Piedras Blancas en el marco de sus dinámicas tanto pedagógicas como metodológicas y de formación a la luz de la ruralidad, se plantean las lecturas y hermenéuticas locales como dispositivos claves para la obtención de datos relevantes a la hora de comprender las interacciones y acciones que tienen lugar en dicho escenario.

La entrevista semiestructurada como instrumento que permite el diálogo con los participantes y construir un campo amplio en suerte de diagnóstico y comprensión global del estado actual, o de diferentes elementos que componen la realidad actual de la comunidad educativa, contribuye a generar las pautas para el diseño de nuevos objetivos y la corroboración de los actuales. Los grupos focales llevan configurar espacios de circulación del conocimiento, al favorecer la adquisición de visiones en torno a un tema específico, el cual entra en concurso para la estructuración de una idea amplia del panorama en dirección del objeto de investigación. Junto con la revisión de los diferentes documentos y referentes del orden institucional, local y regional, fueron los instrumentos precisos para la formulación de un estado del arte en cuanto a las diferentes actuaciones de lo institucional para el caso de Piedras Blancas, y de esta manera para la comprensión de sus particularidades.

Desde la Ley 115 de febrero de 1994, Ley General de Educación, específicamente desde su artículo 77, se establece la concepción de la autonomía como el espacio de oportunidad para la creación de prácticas educativas más pertinentes, coherentes e incluso pertenecientes a los diversos entornos escolares, lo cual se traduce en la generación de saberes más próximos a las realidades que se suscriben al interior de los establecimientos de educación. Es por lo anterior que desde cada entidad educativa se teje un sinnúmero de dinámicas propias de lo contextual, donde la observación, el análisis y la reflexión deben ser el suelo para la realización de lecturas que privilegien lo hermenéutico en aras de las condiciones particulares y se postulen transformaciones necesarias para la activación de los avances culturales y sociales, lo que significa que es un elemento manifiesto al interior del esquema de investigación crítico-hermenéutico de corte etnográfico.

Dado lo anterior y luego de tener algunas claridades con relación a la actualidad y la cotidianidad tanto de la Institución Educativa Piedras Blancas como del espacio comunitario que la circunda, se construye una propuesta de investigación que se enfoca en la indagación de espacios pedagógicos

que conlleven y aboguen por la transversalidad como dinámica que, dada desde lo normativo y establecida en los documentos que se engranan como referentes tanto de acción como de calidad al proceso formativo, permitan la generación de un escenario contextualizado en lo educativo y respetuoso tanto de lo disciplinar como de todas aquellas dinámicas que deben ser tenidas en cuenta al momento de pensar y detonar las prácticas educativas.

Es en esta medida que se toman los elementos esenciales del enfoque cualitativo para entablar un diálogo con los participantes y actores del ejercicio de investigación y de esta manera avanzar hacia las comprensiones de las realidades e interacciones en diferentes órdenes para el caso de la institución educativa en mención. Conexo con esto, se indaga por los aportes del paradigma hermenéutico, el cual, partiendo de la identificación de los elementos endémicos del entorno en el cual se inscribe el establecimiento educativo, avanza hacia comprensiones locales y que en la misma medida se enmarquen en escenarios regionales y nacionales en aspectos de planeación y estructuración de las rutinas de enseñanza, aprendizaje y a la luz de lo normativo para la acción evaluativa.

Para la recolección de información que aporte claridades al respecto del entorno y en esta medida constituya un escenario de reconocimiento de las particularidades comunitarias e institucionales, no solo sería perentorio el uso de dichas técnicas de la investigación y recaudo de información en el marco cualitativo, sino también abogar por la inserción de herramientas e instrumentos metodológicos que privilegien la codificación y procesamiento de la información permitiendo la obtención de datos importantes en el escenario de comprensiones, lecturas y rutas hermenéuticas en cuanto al esclarecimiento de todos los móviles de las acciones pedagógicas, formativas, evaluativas, culturales y sociales que se generan desde la institución educativa. Es así como se podría hablar de una propuesta de investigación que se visibilice como ejercicio flexible, factible, mensurable y aplicable a diferentes contextos educativos, eso sí, tomando como punto de partida el análisis de cada territorio y desde esa lógica establecer un diagnóstico que brinde respuestas a las dinámicas propias de cada espacio en el cual tendría aplicación.

El diario de campo, entre otros instrumentos para la reducción de los datos y la información, sirve de andamiaje para la aproximación a todos los elementos del contexto y la localidad que nos puedan dar aportes para la implementación de prácticas educativas institucionales a la luz de lo que desde lo teórico, normativo y metodológico se plantea para el escenario de la educación en Colombia.

## RESULTADOS

Partiendo de la formulación de unos objetivos específicos desde el ejercicio de estructuración de la presente propuesta en clave de investigación, se puede resaltar el interés de establecer toda una estrategia pedagógica y curricular en el entorno escolar, que privilegie la transversalización y que en la misma medida indague por los elementos pertinentes para la generación de prácticas más significativas y con orientación a lo dialógico, además de favorecer la construcción del pensamiento sistémico en los actores que conforman el acto educativo.

Es mediante este ejercicio de construcción teórica y revisión normativa alrededor del campo semántico de la educación que podrían surgir algunas claridades acerca de la transversalidad como concepción dinámica y además, se podría avanzar en diferentes construcciones del orden conceptual y epistemológico en clave de didácticas, las cuales posibilitan la emergencia de un marco referencial de naturaleza general a propósito de dichos escenarios, y de la misma manera permite la aproximación hacia un ejercicio práctico de resignificación curricular y de reestructuración documental al interior de la Institución Educativa Piedras Blancas del municipio de Guarne.

Es en esta medida que se puede comprender lo curricular a través del lente de los docentes de la institución educativa como el espacio limitado y taxativo de organización y esquematización disciplinar, donde la consolidación de los diversos contenidos, temáticas, estándares y lineamientos del orden ministerial se conciben como el asiento casi unívoco

para la estructuración de la cotidianidad al interior del aula, soslayando de igual forma las orientaciones dadas por el mismo ente acerca de la necesidad de contextualización y adaptación curricular.

Es así como se inicia una acción hermenéutica acerca de las dinámicas que se tejen en los diferentes espacios institucionales, especialmente en aquellos que responden por la formulación de los contenidos que conlleven a la generación de los aprendizajes, ante lo cual es posible evidenciar cómo los referentes nacionales en el marco de los documentos orientadores se dibujan como una lógica de guía totalmente inmutable, donde la parcelación disciplinar es recurrente y soslaya de esta manera la importante dinámica de construcción de conocimiento bajo un enfoque dialógico, con tendencia a lo sistémico y que obedezca a las directivas y corpus legales que abogan por la oportunidad de espacios colectivos, no solo desde la interacción humana sino también desde la construcción epistémica, esto es donde se establecen las condiciones de posibilidad para la integración de los discursos y resultados de los ejes transversales que favorezcan el diálogo de saberes y apunten a la estructuración del conocimiento contextualizado, pertinente y de cara a las exigencias que plantea lo interdisciplinario.

La educación como campo<sup>17</sup>, no solo de indagaciones didácticas para el arribo a lo formativo, sino de confrontaciones conceptuales, teóricas y metodológicas, debe llevar al docente a cuestionarse por la incorporación de nociones más amplias acerca del ya citado discurso educativo, lo cual le propicie una práctica más acertada y de estrecha coherencia, tanto con el momento histórico en cual se encuentra inserta la escuela actual como con las exigencias que le plantean los entornos físicos, sociales, culturales y políticos.

<sup>17</sup>La concepción de campo en los proyectos epistemológicos de Pierre Bourdieu y Kurt Lewin desempeña un rol importante y ocupa un espacio significativo al interior de sus construcciones, es así como desde Lewin se entiende la noción de campo como una transferencia desde el área de la física y la matemática y por el contrario Bourdieu (2002) se inspira más en el uso de dichas entidades como metáfora espacial, donde de manera concomitante entran en relación con otras construcciones epistémicas del orden específico, como la de hábitos y sus relaciones materiales.

Kant (1803) establecía la acción educativa como el escenario de oportunidad mediante el cual el ser humano podía transitar de un estado de “minoría de edad”<sup>18</sup>, en el aspecto emocional y de raciocinio o también denominado por el mismo autor como estado de barbarie, hacia un estado de plenitud o de humanización, es en tanto que desde el ejercicio de referenciación teórica, y de aplicación de técnicas y herramientas metodológicas, se pudo comprender la relación casi subordinada que se establece entre el trazado y diseño curricular al interior de la gran mayoría de las instituciones de la región con relación a la matrices de referencia que para la educación básica y media se viene estableciendo, ante lo cual sería imperante la activación de una cruzada formativa que permita la comprensión de dichas matrices y en la misma medida se opte por la implementación de un espacio práctico que clarifique las formas de interpretación e implementación de estos esquemas y se brinde sentido a dichas fuentes de rigor conceptual y metodológica arribando en la reconstrucción de las prácticas educativas y el desmonte de las acciones formativas subsumidas en la ritualización del saber empaquetado.

Para finalizar y como otro resultado importante en el marco de la propuesta de investigación, se tiene la necesidad de privilegiar la trazabilidad de espacios educativos desde lo institucional, que favorezcan el ejercicio académico bajo la lupa de lo transversal y de esta manera avanzar en la generación de pensamientos más cohesionados con las realidades que emergen de cada contexto educativo y en tanto se podría hacer referencia de una coherencia de lo institucional con las condiciones de realidad que se establecen desde la cotidianidad. Para llegar a tales interpretaciones es necesaria la implementación de todas las técnicas que se establecen en varios apartes del ejercicio de investigación, especialmente en el componente metodológico; pero en la misma medida y mediante la aplicación de la propuesta en diferentes escenarios de lo educativo, podría darse la emergencia

<sup>18</sup>Partiendo de la gran influencia Rousseauiana, se podría pensar la mayoría de edad como el tránsito entre una idea pueril y poco madura, donde la crítica aún no ha detonado sus resultados finales y la noción de ilustración y plenitud propia de la condición de humanidad.

de otras técnicas materializadas en instrumentos que respondan con mayor rigor a las particularidades del espacio en el cual se interviene.

## DISCUSIÓN

Definir lo educativo debe llevar en primera instancia al análisis de diferentes concepciones que, a partir de este campo, han estado inmersas; es así como surge el interés por reflexionar acerca de lo que sería la transversalidad, su campo conceptual, su red de relaciones con otros espacios epistémicos, el impacto en cuanto a su introducción en estructuras curriculares y todas aquellas tensiones que a partir de esta podrían surgir.

Es así como desde el interés por comprender dichas relaciones, se activa en el marco de una propuesta de investigación, la inclusión de nociones y claridades en torno a la transversalidad en el escenario de lo curricular, y es según esta lógica como emerge la preocupación de ahondar en dichas claridades y estructurar una hermenéutica que dé cuenta de la amplitud de contenidos y elementos que vienen gravitando alrededor de este campo conceptual; por lo cual se llega a una primera conclusión y es aquella que sugiere una comprensión de lo que, en términos conceptuales, pragmáticos y contextuales, alude al escenario del currículo.

Las construcciones a propósito de lo curricular se pueden entender en el marco de aquellas definiciones que desde Abraham Magendzo (2003) se establecen e intentan conceptualizar en relación con lo social; es además importante aclarar que para arribar a una comprensión de lo que sugiere la transversalidad, es necesario explorar los campos y concepciones de lo curricular.

En este sentido, se debe tener claridad de lo que proponen las realizaciones epistemológicas en torno al currículo, pues para entender la transversalidad es necesario comprender lo que este concepto establece y todas aquellas relaciones que a su alrededor se esgrimen. Lo social, lo cultural y lo ambiental se constituyen en el marco de lo curricular como componentes importantes que deben ser reflexionados al momento de pensar lo educativo y, específicamente, lo educativo en la línea del currículo

y este a su vez en el marco de la construcción y planeación transversal, lo que en palabras de Abraham Magendzo (2003), se establece como el insumo básico en la relación que emerge entre el currículo y la transversalidad, o volviendo a Magendzo (2003) “los temas transversales” (p.4).

Lo inmediatamente anterior nos lleva a pensar y revisar la relación entre la sociedad y el currículo, y de igual manera a profundizar en tensiones y conceptos, tales como educación y poder, además del concepto de Estado en términos de lo educativo. Es aquí donde se deben tener claridades fundantes que diáfananamente develen la articulación entre los planteamientos del actual ejercicio teórico, pero a su vez interpelen por la realización de lecturas que lleven a comprender los diferentes contextos en los cuales tiene lugar el constructo pedagógico y la acción formativa bajo el marco de la educación oficial y su incidencia con las dinámicas cotidianas de todos aquellos sujetos que la constituyen.

Además, sería este el punto de partida para revisar las implicaciones tangibles que podrían tener lugar en las diferentes estructuraciones que, desde lo educativo, se presentan en relación con todos aquellos referentes nacionales y, ¿por qué no?, transnacionales que en la normativa ya vienen dados y se presentan con el ánimo de ser aplicados bajo el indicativo de la recontextualización.

Es imperativo entender que hacer currículo es volver acción formativa las intenciones del PEI (Proyecto Educativo Institucional) o de la propuesta educativa institucional, es evidenciar el esquema socializador, formativo y cultural que tiene la institución educativa, es trascender en lo disciplinar, es impactar la pluridimensionalidad humana y promover su desarrollo integral.

Los cambios se consideran acciones ineludibles e intencionadas que buscan fortalecer procesos educativos sin desconocer el protagonismo de los educandos en este clima organizacional desde la cotidianidad del ambiente áulico que incluye actitudes y valores que, según Magendzo (1998), son la intención de los objetivos transversales, en los ámbitos intelectual, ético, social y personal, el artículo intenta ligar las diferentes modalidades de aproximarse a los Objetivos Transversales (contenidos, habilidades o

temas). De ahí que la formación integral sea para la escuela un proceso a través del cual los individuos logran configurar una perspectiva amplia de la realidad, adquirir criterios para juzgar su propio criterio, así como el orden social y político que los mediatiza en cuanto seres sociales. La escuela es responsable de una formación integral en la premisa de entregar al mundo un sujeto capaz de enfrentar y asumir los cambios sociales, pues en palabras de Abraham Magendzo (1998), "la adquisición de conocimientos tiene como propósito desarrollar al hombre/mujer culto, para de esta forma, asegurar la formación de un sujeto pleno y democrático capaz de participar ciudadana y moralmente en la sociedad" (p.198), como el objetivo general que propone el currículo y que se manifiesta implícito en cada acto educativo de forma pragmática, lo afirma Magendzo (1998): "el estudiante crece como persona individual y social en la medida que se apropie y le proporcione significado al contenido disciplinario" (p. 198). Por consiguiente, se reconoce un currículo transversal en la medida que esté orientado al aprendizaje de los saberes tanto científicos como culturales en igual nivel de importancia, de forma que se dé un cruce, se penetre de lado a lado, logrando la mutua comprensión y enfoque de lo verdaderamente relevante: la integridad en el desarrollo humano y la convivencia en sociedad.

En la institución educativa se pueden encontrar estudiantes que tienen concepciones claras sobre lo que significa el contexto, qué lo compone y el alcance que tiene: "Entiendo que es una cantidad de circunstancias que forman un lugar, o por ejemplo es como donde uno vive, estudia y trabaja con la familia. Por decir algo, mi contexto es la vereda piedras blancas y el municipio Guarne." (Entrevista Estudiante (EE) 2, 2020)<sup>19</sup>. Dejando ver que los educandos pueden ser conscientes de que la educación no se reduce solo a recibir una clase, que la acción del docente no se puede limitar a dar un tema y pedirles que cumplan con unos mínimos. El educando pide y siente la necesidad de que el docente vaya más allá, que lo escuche, que tenga

<sup>19</sup>Codificación para Identificar las entrevistas y diferenciar los estudiantes y docentes sin emplear sus nombres propios.

en cuenta su sentir, sus opiniones y que asuma todo esto al momento de construir su plan educativo. "Sí, profe, pienso que sería importante que los profes piensen un poquito como en lo que los estudiantes queremos hacer y experimentar y así el ambiente en un aula sería diferente y muy chévere, con las clases que a uno le guste y los profes como bien dinámicos y es muy importante que piensen así" (EE2, 2020).

La institución cuenta en su colectivo con docentes que consideran la importancia de las familias y el papel que juegan en el proceso educativo de los estudiantes. Las emociones, particularidades, vivencias y los diferentes procesos que afrontan, inciden directamente en el proceso educativo de los niños, jóvenes y adolescentes. Es fundamental reconocer que existen diferentes realidades y que también vienen a ser parte del proceso educativo. La familia demarca importancia ya que desde el momento del nacimiento se inicia un proceso de enseñanza-aprendizaje:

usted le enseña o estamos enseñando en un contexto, en un ámbito que estamos involucrando las realidades de cada familia y pues como tal para ellos obviamente va a ser muy significativo porque se siente totalmente identificado e importante que tengas papel de un lugar no solamente dentro de un contexto, sino que las familias encuentran que tiene lugar en la escuela y muchas veces las familias no han entendido eso. (ED2, 2020)

Es entonces como la transdisciplinariedad permite una integración de saberes, donde el académico no es el único saber válido. Las tradiciones y saberes ancestrales hacen parte del diario vivir de todas las personas que conforman la comunidad educativa.

Guarne es un municipio en el cual se celebra muchas fiestas, eventos culturales o religiosos, como son: las fiestas de la cabuya, las fiestas agropecuarias, la semana santa y la celebración de días de santos, la semana del libro que desde la casa cultural o la alcaldía pues se encarga como de estas actividades y también la semana de la juventud, lo que es el

arte y la cultura, porque Guarne se caracteriza pues como por ser un municipio muy alegre y emprendedor. (EE1, 2020).

Es importante que el docente conozca las características de la comunidad llegando a formar un vínculo social, que comparta y entienda la realidad en la que viven y donde se encuentra inmerso como el contexto donde va a ejercer sus funciones.

Surge la necesidad de eliminar las resistencias, diferencias y antagonías entre los múltiples saberes, esto permitirá una mayor integración del conocimiento, como afirma uno de los docentes:

bueno dentro de las actividades transversales lo que hemos procurado hacer es que tengan intervención en el mundo real, por ejemplo, unas de las cosas con que más enorgullecemos el equipo de básica primaria es la gran acogida y el gran éxito que nosotros tuvimos con el concurso virtual de silleta nosotros, no creíamos que una cosa de esas iba a tener tanto amor como tanta acogida y ver que las familias tenían un sentido, primero porque son familias que vienen desde el cultivo de flor, es por ejemplo están con cercanía a Santa Elena, gran parte de las familias se desempeñan a la flor y cultivos y a la siembra entonces claro sintieron como suyo el proceso. (ED2, 2020)

Se convierte así la transdisciplinariedad en una herramienta que permite la aparición y la complementariedad de nuevos conocimientos, permitiendo una comunión entre los saberes académicos, con los saberes ancestrales, culturales y sociales.

Desde una mirada transdisciplinaria, desde el punto de vista pedagógico, se entiende como un giro global al interior de la configuración del saber y el conocer, ya que no es el saber académico institucionalizado y escolarizado el único que puede poseer "validez" epistemológica; es común encontrar docentes y directivos que solo dan validez e importancia al saber científico y académico; pero por el contrario, el saber "irregular" o "extra académico" puede pensarse en vínculo para concebir una

asociación de saberes plurales, abiertos, creativos, móviles y flexibles que conduzcan a una expresión ampliada de la realidad. Es habitual encontrar en comunidades rurales un gran matiz de tradiciones y conocimientos ancestrales que son subestimados por la educación tradicional y por el desdén de muchos “educadores” que se limitan a replicar un conocimiento que su saber les permite.

Los estudiantes reconocen los docentes que se integran, se preocupan por la comunidad educativa en general cuando les reconocen la importancia de conservar sus tradiciones; siempre ellos celebran con nosotros o nos hace digamos como la reflexión que corresponde por ejemplo con las fechas que se celebran o por decir vamos a misa cada mes, nos motivan a cuidar estas tradiciones como participar de las cosas culturales y otros eventos deportivos o como estos programas para los jóvenes que también hacen desde la alcaldía. (EE2, 2020)

Esto permite llevar los diferentes proyectos educativos institucionales a una consolidación, donde tanto estudiante como familias, se vinculen y hagan parte de los procesos educativos. Se puede entonces concebir la transversalidad desde el currículo en orientación a procesos de selección, transmisión, apropiación y evaluación del conocimiento de una forma crítica, permitiendo la búsqueda y hallazgo de diversas situaciones emergentes de carácter sociocultural emitiendo alternativas a las mismas.

Ante las necesidades de nuevas metodologías en la pedagogía, la aprehensión de los nuevos aprendizajes y el acercamiento a la realidad de cada sujeto para poder dar una aplicabilidad a los conocimientos adquiridos, la academia se ve en la urgente transformación de los diversos aspectos con los que se podría desarrollar, en la mayoría de casos de manera competitiva; la idea sobre la cual se estructure una dialéctica de los saberes con la realidad, los interrogantes que surgen en la medida de acercarse a los sucesos que rodean al sujeto, las dimensiones en las que se va adentrando en sí mismo y la capacidad de problematizar su entorno, para una formación de nuevos elementos explicativos que dan la posibilidad de sobreponer la pedagogía a la imposición de saberes que

no han permitido evolucionar, aquellos que deberían permitir construir la forma ideal de pensamiento diverso y heterogéneo, en aceptación a una posible asimilación de saberes que se puedan complementar, una postura ante las estructuras pluralistas de los campos disciplinarios, una dimensión que da habilidades para recolectar, archivar, pero ante todo, aplicar saberes que ayuden a desarrollar la creatividad en la reproducción y no limitación de los conocimientos adquiridos.

No es solo un intento de acercar la escuela a un movimiento repetitivo y de poca producción de nuevos saberes, es llevar la idealización de una escuela que acepta una construcción relacional de las medidas comunitarias, es decir, aquella que tiene la apertura a nuevos diálogos que permiten un fortalecimiento de la creatividad, el interés por construir nuevas metodologías de medios investigativos, ya que la transdisciplinariedad aporta en la formación que incita al fortalecimiento de espacios de saberes inéditos ante la realidad social, cultural, frente a la transformación de la sociedad. Morin (1984) sostiene que lo transdisciplinar es un espacio del intelecto que se hace transversal a los saberes, estos impactan en contextos que generan una visión más reflexiva que impera en la forma de adentrarse a la connotación de la insistente idea, de que el proceso educativo que ha de extenderse en el exigente avance del educador que propicia espacios a aquellos que desean aprehender el conocimiento.

Esta perspectiva académica nos da un diseño de las novedosas expresiones del saber, la transdisciplinariedad brinda una deconstrucción de los saberes que se han asumido de manera impuesta e inapropiada, haciendo que la formación propicie un cambio en el carácter intersubjetivo de la educación, aportando al diseño de la creatividad, a un diálogo potenciado en un sujeto que debe ser arrojado a una realidad de la cual no puede ser alienado, sino que por el contrario, debe exigirse un desarrollo de la hermenéutica que permita acercarse a todo su entorno gracias a lo aprehendido en la academia.

Es así como en el marco de lo que sería el escenario de la transversalidad, se podrían hacer algunas revisiones a lo que, al decir de Elida Giraldo Gil

(2014), se denominaría como las lecturas de contexto. Se hace referencia a la generación de prácticas educativas y por consiguientes pedagógicas que sugieren avanzar en el reconocimiento del espacio tanto físico como discursivo e histórico en el cual se encuentra inserta la Institución Educativa Piedras Blancas.

La institución como referente local en la prestación de un servicio educativo que propenda por la generación de acciones educativas y formativas con miras a la formación no solo desde la concepción de la integralidad sino también desde la exploración de un modelo pedagógico social y de enfoque desarrollista<sup>20</sup> –que posibilite la formación de ciudadanos más conscientes de su realidad y más próximos al planteamiento de una existencia más armónica con los diferentes elementos que los rodean– opta por privilegiar dinámicas en el marco de la flexibilización, que impacten cada una de las realidades que se inscriben en el escenario institucional y brinda las herramientas metodológicas, pragmáticas y curriculares para la formación de un sujeto íntegro con vocación al cuidado de la individualidad y al servicio de lo colectivo; además, este propósito o esquema teleológico educativo se concatena con los planteamientos del Plan Decenal de Educación y las renovadas políticas en el sector de la formación en el marco municipal, las cuales interrogan por la generación de prácticas pedagógicas más aterrizadas, contextualizadas, incluyentes, vinculantes y pertinentes, que desde lo disciplinar se articulen, que permitan la visibilización de lo humano y en tanto se integre en una lógica de lo educativo enmarcada en la instrucción con enfoque progresista y significativo.

El ejercicio halla un sentido factible y se materializa en la idea de una educación contextualizada, donde en palabras del mismo Magendzo (2009) “se materialice lo curricular orientado a la resignificación de los aprendizajes”, comprendiendo estos “los aprendizajes” en todo un campo de generación de prácticas desde lo epistémico y conceptual, que

<sup>20</sup>A propósito de los aportes de los hermanos Zubiría en todas aquellas construcciones dadas al servicio de la estructura ministerial para el caso de Colombia.

lleven a una concepción de educación más actual, que responda a los planteamientos nacionales e internacionales acerca de lo educativo, que se deleve como el espacio privilegiado para la reflexión y que permita la crítica y el surgimiento de una lógica sistémica del pensamiento, no solo en los sujetos por excelencia que asisten al aula bajo el rol de estudiantes, sino de todos aquellos que integren y den forma al engranaje educativo.

Se visiona una dinámica de aula que albergue la lógica, el raciocinio y el pensamiento complejo como elementos de base para el avance en lo formativo, que refleje la ciencia como un sistema dinámico y de múltiples miradas y que a su vez se inscriba en la ruta de la calidad.

Además, desde la reglamentación en el campo educativo que se podría denominar como el interés por la construcción de condiciones de posibilidad para la transversalidad, la integralidad y la transdisciplinariedad, todos estos escenarios conceptuales que permiten el desarrollo educativo en el marco del avance sostenible. Estos campos se deben especificar no solo como meros fines del planteamiento normativo orgánico para el espectro nacional, sino como elementos estructurantes que dan lógica al hacer pedagógico y que redireccionan la acción educativa bajo un marco más pertinente y de cara a la realidad actual.

La transversalidad como uno de los campos epistémicos que refiere al currículo formal en educación para el caso colombiano se materializa en concepciones que buscan la vinculación de prácticas aterrizadas, que indaguen por planteamientos y ejes integradores, que desdibujen la atomización del saber y que no fragmenten el conocimiento en parcelas aisladas de lo disciplinar. Es la transversalidad, en referencia de Kemmis (1993), la posibilidad de resignificación de lo curricular, donde el contexto, el sujeto y la cultura demarquen la ruta de lo formativo.

Entender la transversalización en el marco curricular y con enfoque de integración de áreas, exige comprender la importancia de los proyectos pedagógicos en los esquemas escolares que sufraguen la integralidad de los saberes que emergen, pululan y circulan en las instituciones y se configuren como herramientas válidas que presentan el ecosistema para

un primer acercamiento a dicha categoría, y más aún, para establecer una propuesta que parta del reconocimiento contextual y todas las dinámicas que desde la institución educativa se fraguan y arriban en la formulación de una ruta significativa y pertinente que favorezca el pensamiento sistémico en los actores que habitan la escuela y permitan un saber más acertado.

Es así como se podría hallar un sustento importante en el plan de desarrollo de Antioquia, especialmente en su línea de educación en la cual se establece el espacio de lo educativo como un “taller de humanidad”, pero sería importante dar un asiento más potente al respecto, el cual entraría en concurso con la idea de transversalidad planteada con anterioridad y que se reconoce como la relación dialéctica que viene dada en los aportes kantianos entre antropología y pedagogía, es por tanto que el concepto de perfectibilidad, ya esbozado en un aparte anterior, se configura como el caldo de cultivo para catalizar una estructura educativa pertinente, de naturaleza vinculante y enmarcada a las realidades particulares.

Dado lo anterior y entendiendo la dinámica de lo transversal como elemento fundamental, vinculante y de naturaleza sistémica, se puede también hacer algunas aproximaciones a lo que constituiría el escenario conceptual de la transdisciplinariedad y la interdisciplinariedad, pues son estos componentes conceptuales que de manera concomitante podrían dar aportes a las comprensiones acerca de la transversalidad, entendida esta en un marco de integralidad y articulación disciplinar. Para efectos de dar claridades se hace uso de lo disciplinar como el constructo en torno a los discursos técnicos y teóricos de condición específica que desde las diferentes áreas se establecen.

Análogamente y guardando una estrecha relación con las líneas anteriores se puede hallar reflejo con las construcciones de Kemmis y Magendzo acerca de lo curricular, específicamente de estos discursos a la luz de lo que significaría la integración de las áreas y la constitución de la transversalización, es decir, desde ambas fuentes se puede ver un claro interés por la definición de lo educativo en términos de lo curricular. Y en este sentido se concibe al currículum como la sumatoria de elementos que

permean la escuela, que desde diferentes puntos y escenarios definen y dan sentido a la acción formativa. El currículo, retomando a Kemmis (1993), se aloja en la necesidad de reconstrucción de lo social, donde lo teórico no solo se fije como la dinámica que produce saber técnico en aras de lo conceptual, sino que se postule también como el lugar donde se posibilite una reflexión y unos posibles intentos de transformación de lo social y todo lo que gravita alrededor de esto.

La institución educativa se rige por el PEI como referente de un currículo explícito que necesariamente se visualice la generación prácticas educativas, formativas y de aula, direccionadas a percibir la dinámica social que caracterizan el contexto particularmente, que desde una teoría del currículo en términos de la transversalidad se promueva el pensamiento complejo<sup>21</sup>, y que desde la implementación de una didáctica que sistematice y dinamice acciones integrales, se construya y se formule una urdimbre de interacciones tanto teóricas como reflexivas para arribar en lo que se constituiría como la praxis educativa a propósito de la construcción rousseauiana acerca de perfectibilidad.

Para tales consideraciones e intencionalidades, se ha estructurado un plan operativo que posibilite actuaciones formativas de éxito, que indaguen cómo integrar las diferentes disciplinas y que de esta manera tome distancia de los planes de estudio estructurados por áreas del saber, que parcelan e individualizan el conocimiento, se enfocan en la dinastía de lo disciplinar, y que, en la misma ruta, hacen del enciclopedismo la única vertiente factible de las prácticas educativas, lo que desdibuja la riqueza de la interacción y el diálogo de saberes, de la interrelación que pueda surgir de una planeación intencionada y orientada a lo transversal

<sup>21</sup>"Ciertamente, la ambición del pensamiento complejo es rendir cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinarios quebrados por el pensamiento disgregados (uno de los principales aspectos del pensamiento simplificador); éste aísla lo que separa, y oculta todo lo que religa, interactúa, interfiere. En este sentido el pensamiento complejo aspira al conocimiento multidimensional" (...) "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 reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento" (Sánchez & Eduardo, 2009, pág. 11)

y que, en este orden de ideas, pueda generar dinámicas formativas más aterrizadas, pertinentes y coherentes con las realidades que se esgrimen desde las diversas comunidades educativas. Se hace uso del concepto de comunidad educativa desde la perspectiva de la Ley 115 de 1994, Ley general de educación, donde se concibe lo comunitario en el marco de lo educativo como la sumatoria de actores que gravitan en torno a la escuela y en el mismo sentido partimos de una idea de escuela como el espacio que privilegia la construcción de saber, que en lo colectivo encuentra su asiento pragmático y que desde la interacción social se nutre en el día a día (Magendzo, 2003).

Al momento de hacer un diagnóstico con relación a la comprensión que los diferentes docentes tienen con respecto a las construcciones teóricas, conceptuales, epistemológicas y teleológicas que en el Proyecto Educativo Institucional vienen desarrolladas, se pudo constatar cómo estos actores educativos tienen grandes avances en cuanto a dichas interpretaciones y más aún, varios de ellos han intentado dar aportes a la estructuración del PEI como ejercicio de producción académica.

Desde la ejecución de la propuesta teórica y pragmática como ejercicio de investigación, se ve un impacto en las acciones educativas, que desde lo teórico ya viene dado en los textos del proyecto educativo del plantel y por lo tanto se tiene como reto y compromiso el apoyo a un ejercicio de recontextualización y resignificación de dicho documento; al mismo tiempo, se plantea tener la posibilidad de estimular la generación de acciones de aula e institucionales más pertinentes, que pensando lo transversal como dispositivo y herramienta asertiva se puedan instaurar como situación cotidiana y en la misma lógica, puedan sentar las bases para el diseño de una estructuración curricular en la ruta del desarrollo sostenible y la incubación de lo que desde el enfoque ministerial se viene denominado como pensamiento sistémico o en palabras del mismo Edgar Morín (1999) pensamiento complejo.

Este ejercicio representa una de las condiciones de posibilidad para la implementación de procesos y desarrollos de aula, que en lo cognitivo

puedan hallar los puntos de apoyo para la potenciación de contenidos centrados en el saber hacer, en la contextualización de las situaciones que desde el Ministerio de Educación son endilgadas al sistema educativo y a cada una de las instituciones educativas del orden estatal.

Desde el Ministerio de Educación Nacional se tejen los escenarios para implementaciones conceptuales y de contenidos que se den en situaciones más aterrizadas y de esta manera en coherencia con las dinámicas endémicas del contexto, lo que exige que en las distintas planeaciones tanto institucionales como en la construcción de los planes educativos municipales, departamentales y de orientación decenal en el marco nacional, la inclusión de acciones que se alejen de las visiones reduccionistas del proceso educativo, donde solo se privilegian los desarrollos conceptuales, técnicos y enciclopédicos y avanzar hacia modelos más integrales y transversales, de naturaleza compleja y a la luz de lo sistémico, en las cuales el diálogo de saberes se constituya como el eje de partida para el diseño y puesta en escena de la dinámica educativa, formativa y de construcción de los aprendizajes.

En medio de la estructuración de una ruta que posibilite tener claridades con relación al proceso tanto de diagnóstico y diseño de una propuesta, como de apoyo a la labor pedagógica que desde la Institución Educativa Piedras Blancas y sus sedes anexas se viene implementando, se parte de la lectura de contexto por medio de la observación de las realidades que al interior de la institución tienen lugar; además de todas aquellas dinámicas que a su alrededor se esgrimen y que en gran medida pueden incidir en los procesos de formación y aprendizaje propuestos por el establecimiento. Seguidamente se abre la posibilidad de conocer las voces de los participantes y de los diferentes actores institucionales, ante lo cual se plantea una serie de entrevistas por medio de las cuales se tuvo la posibilidad de conocer las diferentes comprensiones de los participantes que en sumatoria hacían parte de la planta docente de la institución y del consejo estudiantil de la misma; en el mismo sentido, se formula una ruta para la ejecución de un grupo focal que permitiera ahondar un poco más

en las lecturas de aquellos elementos que en el marco institucional puedan surgir, con el fin de enriquecer una propuesta de apoyo pedagógico que a su vez se dibuje como ejercicio de investigación educativa y que en la misma medida dé respuestas a los requerimientos tanto normativos, como reglamentarios y ministeriales que de manera referencial se plantean para el engranaje educativo.

El ejercicio transversal se implementa como estrategia pedagógica que necesariamente permite la planeación, desarrollo y evaluación del currículo en el establecimiento educativo, hermanando factores como la contextualización y lo que este subyace desde la identificación de una realidad situada; “digamos que cuando uno hace esta lectura de contexto lo hace por observación y empíricamente, entonces uno trata de llevarlo siempre al salón, uno trata de identificar este tipo de necesidades, por ejemplo” (ED3, 2020).

El análisis de educativo, bajo el marco de la escolarización y en condicionamiento de lo curricular, requiere necesariamente de la referencia y orientaciones contextuales: que en lo histórico, cultural, político, organizativo e incluso normativo y atendiendo al momento en cual se instaure tal comprensión, ofrezcan las luces necesarias, pertinentes y cohesionadas para dibujar un esquema organizacional de las formas de enseñar y aprender.

Cuando llegué nuevo al colegio, lo primero que uno hace es como tratar de identificar con los compañeros que le puedan contar a uno y ayuden como a identificar esta situación, sería pues una lectura que uno podría tener desde este punto de vista, la otra podría ser por ejemplo la observación que uno puede hacer, ¿cierto?, también por ejemplo más adelante, no inmediatamente cuando llegue, pero sí más adelante tuve la oportunidad de leer lo que era el PEI que teníamos anteriormente cuando no lo habíamos actualizado que uno se[sic] puede enterarse ahí de ciertos aspectos, por ejemplo, que donde estamos ubicados es

digamos una cultura que viene de antecedentes 'cabuyeros'  
es que se llama, no recuerdo bien el nombre, creo que como  
que trabajan mucho esto de la cabuya ¿cierto?. (ED3, 2020)

Según Morin, es imprescindible que la educación en el escenario actual deje de lado el contexto, planteando muy claramente cómo hay que ubicar las informaciones y los elementos conceptuales en la realidad para que adquieran sentido; al respecto dice este autor: "Para tener sentido la palabra necesita del texto que es su propio contexto y el texto necesita del contexto donde se enuncia. (Arias, Gómez, Londoño y Sanín, 2006).

Entonces mira que por ejemplo yo me preguntaba qué,  
porque en el escudo había una casita ahí, yo le pregunte  
al rector y él me dijo, no es que, por lo general, digamos  
que la población estudiantil que tenemos, son hijos de  
mayordomos, entonces por eso está plasmado en el  
escudo. Entonces se empieza uno a unir como esos cabos  
y se empieza a hacer una idea de un tipo de educandos  
que tiene uno en la escuela y tiene uno en cuenta como  
todo esto a la hora de hacer las planeaciones y llevar los  
contenidos al aula de clase. (ED2, 2020)

Según Pérez (2014); es este contexto donde la transversalidad debe ocupar un lugar preferente,

desde esta concepción de transversalidad, se considera  
que el sistema educativo no debe servir solamente para  
preparar y capacitar a los alumnos en el dominio de ciertas  
habilidades cognitivas y técnicas instrumentales, sino  
también a ciudadanos críticos y comprometidos con su  
realidad social y cultural, es decir, como miembros activos y  
responsables de su sociedad, su cultura y su mundo (Pérez  
y Otros, 1994). (p. 86)

Desde lo interdisciplinar, se dictan algunas disposiciones tales como la formación de un ecosistema en lo didáctico, pedagógico, curricular y epistemológico para la estructuración de una cultura de la armonía

institucional que privilegie las practicas aterrizadas, factibles y con esquemas de evaluación pertinentes y contextualizados, respetuosos de las particularidades.

Hay que mirar la particularidad de contextos con todo su arsenal, que no solamente se vea determinado para definir el territorio sino leer los alumnos, leer las familias o más que todo comprender desde lo humanamente posible, de mi figura de docentes qué es lo que necesitan esas personas particularmente de mí. (ED2, 2020)

Visionando entonces la transversalidad como estrategia establecida desde el PEI y objetivada en el plan estudios en aras de conllevar al estudiante a la solución de problemas propios de su entorno, justificados a través de un diagnóstico previo que responde a las necesidades de carácter humano y por ende social, científico, cultural y tecnológico, enfocado en el estudiante.

Lo que trata la transversalidad de alguna forma es articular el tiempo, permitir recoger aquellos que ha sido separado y el conocimiento en sí mismo de la realidad para mí es como la coexistencia que existe entre los procesos educativos de reunificar los saberes [...] entonces, en este espacio rural la transversalización se ve como un proceso articulador de áreas que funciona sin ningún tipo de tropiezos. (ED2, 2020)

Por consiguiente, se considera pertinente la transformación desde la escuela, lo cual conlleva necesariamente a adentrar en el currículo y los proyectos transversales como garantes en la implementación de las estrategias pedagógicas establecidas dentro del PEI, si vamos a ese PEI nos vamos a dar cuenta de que hay un capítulo de es escuela nueva, entonces nosotros simplemente nos remitimos allí y encontramos todo lo de nuestro trabajo, entonces lo que nosotros hacemos directamente en la escuela esta todo enfocado al Proyecto Educativo Institucional de Piedras Blancas, o sea, nosotros nos regimos por este porque ya está allí nuestra metodología de trabajo. (ED4, 20209)

Visionando que para lafrancesco (2014) “la misión de la escuela transformadora surge de establecer nuevas relaciones y roles a los agentes educativos” (p.2), de forma que contribuyan a la globalización del conocimiento y la integralidad de las disciplinas, en el sentido que la formación del estudiante no sea solamente de conocimiento intelectual. Retomando a lafrancesco (2014) quien afirma que “La Escuela Transformadora tiene como misión, desde la mediación, formar al ser humano, en la madurez integral de sus procesos, para que construya el conocimiento y transforme su realidad socio-cultural, resolviendo problemas desde la innovación educativa” (p.1), que trascienda a los valores y perfeccionamiento integral de la persona donde, en tanto se entienda y vincule la transversalidad de forma directa y penetrada con los contenidos disciplinarios y que según Magendzo (1998), “para que un contenido llegue a ser transversal, necesariamente requiere una enseñanza compartida por varias asignaturas” (p.198)el artículo intenta ligar las diferentes modalidades deaproximarse a los Objetivos Transversales(contenidos, habilidades otemas, en una comprensión de que lo que permite a fin de cuentas los proyectos transversales, es decir hacer comunión de procesos, integrar procesos, reducir cargas tanto para el estudiante como para la familia, para el maestro y hacer que el conocimiento se vuelva la más fina esencia de lo que es el conocimiento, su conjunto de cosas que representan un todo en la educación y esto no se pueden fragmentar, no podemos fragmentar la escuela en estamentos si es un todo en total que como que entra en comunión constante, en comunicación con otros. (ED2, 2020).

Se materializa la propuesta curricular encaminada en el afianzamiento de diseños y alternativas, develando como núcleo central la formación integral en los sujetos desde los procesos de selección, organización, transmisión y apropiación del conocimiento desde la organización curricular, considerando algunos principios orientadores inmersos en la propuesta curricular como el diálogo entre teoría y práctica que conlleve a crear escenarios que propicien el encuentro entre lo teórico-práctico, promoviendo la inserción de dichos espacios en las dinámicas enfocadas a producir conocimiento, generando la inserción que involucra la aplicación y la transferencia del conocimiento

emergente a los contextos reales, cuando cambiamos al proyecto transversal que se basó en el trabajo de las emociones, se relajaron mucho, pues porque ya era más de comprensión de todos, o sea, no eran temas como para que los papás se tensionaran sino que eran preguntas, digámoslo así, más comprensibles para ellos, el lenguaje que se utilizó, entonces hubo mucha aceptación con este proyecto (ED4, 2020).

De ahí que se piense en el contexto como un vehículo que mediatiza dicha relación entre el plano teórico y el operativo, así como la reflexión emancipadora en los espacios de conceptualización, integrando los escenarios pertinentes para que los maestros coincidan entre pares, en un diálogo formativo y problematizador, en un encuentro por la comprensión de sí mismo y su relación con el mundo.

## CONCLUSIONES

La Institución Educativa Rural Piedras Blancas no es un ente aislado de las diversas realidades socioculturales que caracterizan el país. Por eso surge la necesidad crear espacios de diálogo donde lo social, lo cultural y lo ambiental sean tenidos en cuenta al momento de definir las necesidades e intereses de todos los actores que conforman la comunidad educativa, identificando a través del trabajo mancomunado, aquellas estrategias educativas enfocadas al beneficio de toda la comunidad.

El docente no debe asumir un papel dominante dentro del acto educativo, movido por la sensación de dominio que le da un saber específico, no funcionar como una rueda suelta, donde lo único importante es dar una clase, sin tener en cuenta los diferentes lineamientos institucionales, gubernamentales y sociales. Por el contrario, debe buscar una integración de saberes y procurar una formación integral en los educandos, empleando un currículo transversal, que le permita adaptarse a las características del entorno y atendiendo a las diferentes fortalezas y necesidades de cada uno de sus educandos sin desconocer u omitir los referentes que soportan legítimamente los procesos educativos impartidos en las instituciones.

La institución educativa tiene la tarea de asumir los proyectos pedagógicos de naturaleza transversal anclados a una realidad contextualizada de modo que logren afianzar el proceso formativo direccionados desde las prácticas pedagógicas, de modo que inspire al educando a vivir en sociedad, actuando de forma pertinente y “perteneciente” con respecto a diversas situaciones de carácter social que gravitan y emergen como características propias de una comunidad, llevando a los educandos a formar parte en un constructo colectivo donde se asumen aquellas acciones que posibilitan la extensión y aplicación del conocimiento en los contextos escolares. Creando escenarios totalmente encausados hacia el desarrollo de las competencias básicas y disciplinares que van de la mano con el desarrollo curricular de la institución, considerando fundamental también la puesta en diálogo con los padres de familia y acudientes, quienes, dependiendo de los avances en los estudiantes, pueden generar diferentes procesos de acompañamiento o fortalecimiento de un acompañamiento acertado y afectuoso.

Cabe resaltar la importancia del trabajo en equipo que caracteriza el ejercicio transversal y que la institución debe asumir como el escenario que posibilita entamar todas las dinámicas institucionales, tomando lugar a partir de tres escenarios; el primero pensado para maestros a partir del cual se consolidan saberes pedagógicos, se construyen trayectos investigativos y se aproximan a la generación de otros modos de “hacer, saber y saber hacer”<sup>22</sup> en pedagogía, los cuales confluyen a su vez en su formación. El segundo escenario dimensionado con los estudiantes, se direcciona a partir del reconocimiento del otro, de la lectura de la realidad de los otros, esto se hace característico en las dinámicas de aula, donde el trabajo en equipo es una constante que lleva a posibilidad el diálogo y

<sup>22</sup>La misión de la escuela transformadora según lafrancesco (2014); “Esta misión le permite relacionar el SER (competencias antropológicas) con el SABER (competencias académicas y científicas) y con el SABER HACER (competencias laborales y ocupacionales) y desarrollar la capacidad de SENTIR (competencias afectivas), PENSAR (competencias cognitivas) y ACTUAR (competencias éticas y morales) de quien aprende” (p. 1).

la conversación que toma parte desde el lenguaje. Finalmente, un tercer escenario es la articulación con el entorno y de manera muy especial con los padres de familia; a partir de esta relación se generan las posibilidades para consolidar una verdadera comunidad.

Como se puede inferir, las relaciones dialógicas planteadas por Freire (1970) concuerdan con lo que en la actualidad se propone como educación en la diversidad, en especial en lo que dicho autor plantea como una de las características del diálogo: la humildad, es decir, el poder sentirse humano; en palabras del autor si alguien no es capaz de servirse y saberse tan hombre como los otros, significa que le falta mucho que caminar, para llegar a un lugar de encuentro con ellos. En este lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más (Freire, 1970. p. 73).

Básicamente nosotros manejamos unos saberes previos cuando llegamos a la escuela con nuestros estudiantes, entonces nosotros nos regimos en esos saberes previos para tener en cuenta como un diagnóstico de los que quieren aprender, lo que ya saben y lo que podemos, digámoslo así, reforzar ¿cierto?, tenemos en cuenta el contexto desde sus saberes como les decía así como sus problemáticas sociales, entonces nosotros tenemos las posibilidad de trabajar con un proyecto de aula una pregunta problematizadora dentro de la comunidad, entonces por ejemplo algo tan siempre como por ejemplo el cuidado del medio ambiente, por qué somos rurales, por ejemplo a la vaca por qué le dan garrapatas, el por qué la gallina pone los huevos, entonces son temáticas que para uno pueden ser como que no trascienden pero en realidad si porque ahí empezamos a ver ciencias naturales, digamos la anatomía de la vaca, la anatomía de la gallina, la reproducción de los animales ¿cierto?, vemos los animales que son parásitos, o sea, todo eso nos permite a nosotros fortalecer los conceptos que llevamos en escuela nueva. (ED4, 2020)

Tal como lo plantea Freire, se hace necesario aprender a ver al otro desde sus posibilidades, desde lo que puede aportar para la transformación y el crecimiento social, superando de esta manera la diferencia como algo estigmatizante y generando verdaderos procesos de diálogo.

Lo inmediatamente anterior concuerda con el concepto de “acción comunicativa” propuesto por Habermas (1999), referido a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones. El concepto aquí central, el de interpretación, se refiere primordialmente a la negociación de definiciones de la situación susceptibles de consenso (p. 124), es decir, una relación intercultural, de intercambio entre lo propio y lo ajeno, en la cual, ningún saber es hegemónico ni superior.

Es necesario efectuar los proyectos obligatorios del aula dictados por los diferentes lineamientos legales e institucionales, permitiendo la comunión y el diálogo de todos los saberes. Estos no pueden seguir siendo vistos por los docentes, como una carga u obligación dentro de sus funciones, sino que se convierta en una oportunidad, en un complemento a fin de lograr un impacto positivo desde el aula como estrategia integradora de apoyo y participación en el proceso educativo de los educandos.

A fin de construir un currículo que permita acceder al conocimiento, pero que a su vez tenga en cuenta el contexto que involucra toda una comunidad educativa, admitiendo una compatibilidad entre los diferentes saberes, logrando que los docentes, educandos y familias participen activamente del proceso educativo, convirtiéndolo en una relación recíproca más que de poder, permitiendo construcción de analogías donde todos los participantes jueguen un rol transcendental en la construcción de conocimientos y la formación integral del ser humano mediante el proceso de enseñanza aprendizaje.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arias Giraldo, J. M., Gómez Zuluaga, G. L., Londoño Zapata, L. O., Sanín Fonnegra, C. (2006). *La contextualización educativa en la propuesta SER*. Grupo de investigación SER, Universidad Católica de Oriente.
- Bourdieu, P. (2002). Campo De Poder, Campo Intelectual. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, (4), 105-106. Obtenido de [http://www.umce.cl/~dialogos/n04\\_2002/resena\\_bourdieu.swf](http://www.umce.cl/~dialogos/n04_2002/resena_bourdieu.swf)
- Enrique, P., Norys, M., y Antonio, C. (enero-abril de 2013). Transdisciplinariedad y educación. *Educere*, 16(56), 15-26. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150014.pdf>
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Obtenido de [https://www.wikizero.com/en/Pedagogy\\_of\\_the\\_Oppressed](https://www.wikizero.com/en/Pedagogy_of_the_Oppressed)
- Giraldo, E. (2014). Revisando las Prácticas Educativas: una Mirada Posmoderna a la Relación género-Currículo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 211-223. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v12n1/v12n1a13.pdf>
- Giraldo, E., Flórez, S., y Ana, C. (mayo-diciembre de 2012). Enfoques curriculares: orientaciones y perspectivas en las propuestas de formación de maestros/as". *Revista Educación y Pedagogía*, 24(63-64), 74-90.
- Habermas, J. (1999). *Tería de la acción comunicativa*, I. Madrid, España: Taurus. Recuperado el agosto de 2017, de <http://www.unavarra.es/puresoc/pdfs/tesis/alustiz/capitulo4.pdf>
- Herrera, M. A. (2008). Currículum integral como trayecto de desarrollo en Abraham Magendzo. *Educación y*

- Humanismo*, 10(15), 115-125. Obtenido de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2157>
- Herrera, M. A. (2016). Currículo Transversal en la Contemporaneidad. *Escenarios*, 14(1), pp.85-101. Recuperado de [doi:http://dx.doi.org/10.15665/esc.v14i1.881](http://dx.doi.org/10.15665/esc.v14i1.881)
- lafrancesco, G. (Abril, 2012). Propuesta de educacion, escuela y pedagogiatransformadora eep tuna alternativa pedagogica contemporanea para americalatina. Seminario Internacional de aprendizaje autónomo y cognición, Cali, Colombia.
- Jimenez, A. (1987). El ser perfectible de la persona humana. *ESPERITU XXXVI*, pp.69-78.
- Kant, I. (1803). Pedagogía. Madrid, España: Ediciones AKAL, S.A.
- Kemmis, S. (1998). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morota, S.L.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Febrero 8 de 1994. D. O. No. 41.214.
- Magendzo, A. (1998). El currículum escolar y los objetivos transversales. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana*, 22(1), 193-205. Obtenido de <http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/24937>
- Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y Currículum*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Editorial Anthropos. Obtenido de <https://www.edgarmorin-multiversidad.org/index.php/descarga-libro-cien-cia-con-conciencia.html>

- Nelson López, V. P. (2011). Modernización curricular de la universidad surcolombiana: integración e interdisciplinariedad. *Entornos*, (24), 103-122. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3798817>
- Pedagogía de Kant: ¿una filosofía de la educación? (1 de noviembre de 2012). *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 155-171. Obtenido de <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>
- Runge, A. K. (enero-abril de 2012). La educación como una antropotécnica contra el salvajismo humano: paradojas y complicaciones para el pensar pedagógico moderno. *Revista Educación y Pedagogía*, 247-265.
- Sacristán, J. G. (1991). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sánchez, U., y Eduardo, J. (2009). El pensamiento complejo de Edgar Morin, una posible solución a nuestro acontecer político, social y económico. *Espacio Públicos*, 12(23), 224-242. Recuperado el 23 de mayo de 2021, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67612145012>
- Tedesco, J. C. (1996). Los desafíos de la transversalidad en la educación. *Revista de la Educación*, (309), 7-21. Obtenido de <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1996/re309/re309-01.html>