

SABER DOCENTE Y DIÁLOGOS DISCIPLINARES: CONSTRUCCIÓN DE UN
CURRÍCULO INTEGRADO CON ENFOQUE INTERDISCIPLINAR

ÁLVARO HERNÁN AGUDELO SUÁREZ

NORA JOHANA PÁEZ RODAS

MAURICIO CAICEDO MORENO

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE ORIENTE (UCO)

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

RIONEGRO

2021

SABER DOCENTE Y DIÁLOGOS DISCIPLINARES: CONSTRUCCIÓN DE UN
CURRÍCULO INTEGRADO CON ENFOQUE INTERDISCIPLINAR

ÁLVARO HERNÁN AGUDELO SUÁREZ

NORA JOHANA PÁEZ RODAS

MAURICIO CAICEDO MORENO

Artículo de Investigación presentado para optar al título de Magister en Educación

Dirigido Por:

MAGISTER EN EDUCACIÓN: DIEGO FERNANDO ZULUAGA AVENDAÑO

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE ORIENTE (UCO)

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

RIONEGRO

2021

CONTENIDO

RESUMEN.....	5
ABSTRACT	6
1. METODOLOGÍA	12
2. HALLAZGOS	19
2.1..APORTES DEL SABER DOCENTE AL CURRÍCULO INTEGRADO	19
2.2. APORTES DE LOS DIALÓGOS DISCIPLINARES PARA LA COMPRENSIÓN DE UN CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR	28
3. CONCLUSIONES	37
4. RECOMENDACIONES	39
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1. Análisis de los fragmentos de los participantes en relación con las categorías y los referentes teóricos	16
Tabla 2. Codificación de los docentes participantes.	17

RESUMEN

La presente investigación propone la comprensión de cómo el diálogo entre docentes, desde una intencionalidad interdisciplinar, puede dar origen a propuestas que posibiliten la construcción de un currículo integrado. El trabajo presenta los hallazgos producto de una investigación educativa, desde un enfoque cualitativo que se llevó a cabo con docentes de la Institución Educativa Jorge Alberto Gómez Gómez del municipio de Granada – Antioquia, en relación con dos categorías iniciales desde las cuales se consideró el currículo como un espacio de integración y como un espacio interdisciplinar. No obstante, los hallazgos de la investigación permitieron validar dos categorías emergentes: la primera de ellas, permite colegir que el saber docente se encuentra permeado desde la órbita normativa, pedagógica y social. La segunda, hace alusión a los aportes de los diálogos disciplinares como posibilitadores de la construcción de un currículo que genere la conexión de los estudiantes con la realidad, su entorno, historia e identidad.

PALABRAS CLAVE: Currículo integrado, currículo interdisciplinar, saber docente, diálogos disciplinares.

ABSTRACT

The present research proposes the understanding of how the dialogue between teachers, from an interdisciplinary intention, can give rise to proposals that allow the construction of an integrated curriculum. The work presents the results of an educational research, from a qualitative approach that was carried out with teachers from the Jorge Alberto Gómez Gómez Educational Institution of the municipality of Granada - Antioquia, in relation to two initial categories from which the curriculum as a space for integration and as a space interdisciplinary. However, the research findings allowed us to validate two emerging categories: The first one, allows us to deduce that teaching knowledge is permeated from the normative, pedagogical and social orbit. The second refers to the contributions of disciplinary dialogues as enablers of the construction of a curriculum that generates the connection of students with reality, their environment, history and identity.

KEY WORDS: Integrated curriculum, interdisciplinary curriculum, teaching knowledge, disciplinary dialogues.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo deriva de los resultados obtenidos a través de una investigación educativa llevada a cabo con docentes de diversas áreas del saber. Partiendo inicialmente del análisis de aspectos teóricos como currículo, integración e interdisciplinariedad, con los cuales se buscó lograr trascender a partir de prácticas curriculares tradicionales hacia currículos integrados e interdisciplinarios. Pasando a ampliar algunos elementos conceptuales necesarios para la comprensión y abordaje del problema planteado desde un interés por un currículo interdisciplinario, bajo el cual se plantea la pregunta de investigación soportada en la revisión de antecedentes teóricos.

De allí, la importancia del concepto de currículo que establece la Ley General de Educación 115 de 1994 en su artículo 76 al contextualizarlo como “el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local” (p. 17). Lo anterior incluye, además, los recursos de diversa índole que contribuyen a ejecutar con éxito el proyecto educativo institucional. Teniendo en cuenta lo definido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), es evidente que, desde la propuesta del Estado colombiano, se plantea un currículo que, además de tener en cuenta la enseñanza de las diferentes disciplinas que hacen parte del plan de estudios en las instituciones educativas, está orientado también a la construcción de las identidades en los territorios a nivel local y regional. Siendo esto así, se comprende que el Estado propende por un currículo contextualizado, orientado a atender las necesidades de los territorios en aras de construir una identidad nacional.

Por lo anterior, el alcance dado al currículo se encuentra en consonancia con lo que plantea Sacristán (2007), quien define el currículo desde una visión integradora entre la sociedad, el conocimiento, la cultura y el aprendizaje. Así entendido, el currículo se ha de concebir entonces, como la expresión y concreción de un proyecto cultural que implica tener en cuenta los diferentes factores individuales, históricos y sociales.

No obstante, si se visualiza y analiza con agudeza, es posible inferir que el currículo, en gran parte de las instituciones educativas colombianas, se encuentra claramente permeado por la tradición anglosajona de principios del siglo XX la cual logra expandirse por otros espacios contextuales fuera del mundo angloparlante. Por lo tanto, se ha de tener presente la relevancia de la cultura pedagógica.

La cultura pedagógica angloamericana de los *Curriculum Studies* es la más reciente de las tradiciones intelectuales y, sin embargo, es la más influyente y extendida. Su propagación más allá del mundo anglófono fue producto, fundamentalmente, del movimiento de mundialización de la educación generado a fines de la década de 1960. (Noguera, 2010, p.20).

Bajo este escenario, el currículo se concibe en términos de los objetivos que el estudiante debe alcanzar al finalizar su vida escolar atendiendo a las necesidades y expectativas del mundo laboral. De acuerdo con ello, se plantea un enfoque curricular por competencias el cual “provoca un traslado desde el énfasis en el fortalecimiento de la oferta formativa, a un énfasis en el fortalecimiento de la demanda de formación requerida por las empresas” (Mertens, 1997, p.45).

Es así que esta propuesta tiene como eje central que los estudiantes deben no solo adquirir y producir conocimiento, sino saber qué hacer con lo que aprenden de manera tal que los conocimientos desarrollados en la escuela estén en constante articulación con la lógica de las sociedades capitalistas. De acuerdo con los postulados que anteceden, en el año 2006, el Ministerio de Educación Nacional, expide el documento que contiene los Estándares Básicos de Competencias bajo el cual argumenta que éstos:

Constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares. (MEN, 2006, p. 8).

La anterior argumentación es bastante cuestionable debido a que desconoce los intereses de los estudiantes con respecto a lo que desean aprender e invisibiliza las necesidades de la comunidad educativa. Así mismo, está en contravía con las conceptualizaciones en torno a la teoría curricular que desde 1977, autores como Bernstein, Stenhouse, Grundy, entre otros, han planteado con el propósito de dar una nueva resignificación al término. De ahí que Bernstein (1977), considere que el currículo comporta todo aquel conocimiento validado socialmente. Desde otra óptica el currículo es visto como “un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa, de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducido efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 1987, p.5). Por su parte para Grundy (1994) es la construcción cultural de los conocimientos en un proceso educativo.

Es así como estos planteamientos abren la discusión en torno a ese mundo que se encuentra parcelado por disciplinas en el entorno educativo, bajo el cual se enseñan los conocimientos de forma aislada y fragmentada, con un desconocimiento de las realidades de la comunidad educativa, lo que conlleva a forjar una invitación hacia la concepción de un currículo a partir de un espacio integrador e interdisciplinar, a partir del cual se generen las condiciones para que los estudiantes conozcan y aprendan de todos estos contenidos y saberes simbólicos de manera unificada e interrelacionada, posibilitando la participación activa, responsable y crítica de los educandos con su realidad (Torres, 1998, p. 16).

De acuerdo con lo anterior, el currículo integrado con enfoque interdisciplinar, requiere de educadores que se atrevan a pensar de manera holística, partiendo de las disímiles problemáticas reales de su contexto, que pongan a dialogar los marcos conceptuales y las diferentes lecturas que se originan a partir de la realidad. Es así, que la interdisciplinariedad, en la línea de lo expuesto, se plantea entonces como un “punto de encuentro en el que las diferentes piezas realmente interactúen, creando, así, conexiones de sentido entre las partes, permitiendo diálogos e intercambios durante la planificación de una experiencia de enseñanza aprendizaje” (Van Der Linde, 2007, p.11).

Razón por la cual, esta propuesta, propende por la creación de metodologías y proyectos integrados que les permitan a los estudiantes abordar un problema desde todas las miradas, alcanzando una mayor comprensión del mundo que le rodea. Máxime, teniendo en cuenta que las sociedades actuales demandan soluciones globales desde la integralidad de las diversas disciplinas, para que, desde diferentes planteamientos teóricos, se piense en torno a estas

problemáticas y se aporten soluciones conjuntas y prácticas que ayuden a transformar en oportunidades las necesidades que aquejan a las comunidades educativas.

Bajo este orden de ideas, se concibe la importancia de diseñar un currículo integrado con un enfoque interdisciplinar, el cual se justifica en la medida en que se hace necesario que en las instituciones educativas se abra la discusión en torno a la integración y la interdisciplinariedad, como camino que permite contrarrestar una enseñanza excesivamente centrada en la memorización de contenidos, para pasar a la centralidad del proceso formativo, soportado sobre la interrelación de saberes, lo que permite darle sentido a lo aprendido en la escuela. (Torres, 1998, p. 29).

En consonancia con lo anteriormente expuesto, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo el diálogo de saberes entre los docentes posibilita generar propuestas para un currículo integrado desde un enfoque interdisciplinar? Para dar respuesta a ello, se propuso como objetivo general: Comprender el diálogo de saberes entre los docentes como posibilidad para generar propuestas de un currículo integrado desde un enfoque interdisciplinar. Como objetivos específicos: en primer lugar, identificar aspectos del saber docente y su aporte a propuestas curriculares integradas. En segundo lugar, caracterizar los aportes de la interdisciplinariedad que posibilitan el currículo integrado. Finalmente, interpretar los aportes del diálogo de saberes a la consolidación de propuestas curriculares integradas.

1. METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló en la sede urbana de la Institución Educativa Jorge Alberto Gómez Gómez, del municipio de Granada en Antioquia (Colombia). Centro educativo que para el 2021, cuenta con 1.231 estudiantes desde preescolar hasta el grado undécimo, con dos modalidades de bachillerato apoyadas por el SENA, además de bachillerato digital y una jornada especial para jóvenes campesinos. La planta docente está conformada por 44 profesores que laboran en la jornada de la mañana con una población de 483 estudiantes de primaria, y 26 docentes que desarrollan sus actividades en la jornada de la tarde atendiendo a una población de 506 estudiantes de secundaria. (I.E. Jorge Alberto Gómez Gómez, 2021).

Para el despliegue del trabajo investigativo se contó con un grupo de educadores conformado por docentes de básica primaria, secundaria, media y un Directivo docente. Además, que contaran con “algún tipo de experiencia común en relación con el núcleo temático al que apunta la investigación” (Sandoval, 1996, p. 123). Como resultado de estos criterios, el grupo se integró por 9 docentes: tres profesores de básica primaria, cinco de básica secundaria y media, y el coordinador académico. Cabe resaltar, que este grupo no responde a una selección poblacional representativa, sino que da cuenta de una población significativa en términos de su injerencia y desarrollo en la propuesta curricular esbozada, cuyo propósito es el posibilitar un currículo integrado con enfoque interdisciplinar por medio de una secuencia didáctica.

La investigación se enmarcó desde el enfoque cualitativo atendiendo a la búsqueda de las categorías del saber docente y los diálogos disciplinares, por medio de los cuales se logró comprender socialmente el fenómeno indagado. Cabe mencionar, que esta investigación es de

carácter inductiva, en la medida que pretende ir a cada uno de los hechos en los cuales los docentes como participantes del proceso, asumen y desarrollan la propuesta de currículo integrado con enfoque interdisciplinar, brindando así, orientaciones a nuevas búsquedas y retos que se proponen en el proceso investigativo. En relación con lo anterior, el paradigma es crítico porque busca reconocer las características de las prácticas contextualizadas. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

El enfoque cualitativo pretende así mismo, que la reflexión sea el puente que vincule investigadores y participantes acerca de la manera como se genera el conocimiento específico en aras de establecer nexos conceptuales entre los diferentes saberes que conlleven al valor del trabajo colaborativo desde el planteamiento de las categorías de significado. De esta manera, la investigación cualitativa brinda la posibilidad de obtener información precisa y detallada acerca de las prácticas docentes y profundizar en la intencionalidad de las palabras de los participantes, de acuerdo con el contexto y las circunstancias en que son emitidas. Esto nos lleva a considerar la pluralidad social y la diversidad de visiones de los sujetos investigados, componente que se convierte, a su vez, en un insumo importante en el trabajo investigativo, desde el paradigma crítico. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

De acuerdo con lo anterior, el proyecto se inscribe bajo el concepto de investigación-acción educativa:

Una metodología científica que parte del diálogo y, por medio de este, los participantes involucrados investigadores y personas que están inmersos en el cotidiano en que se va a actuar, van a investigar su realidad concreta, buscando una mejor comprensión sobre los

problemas centrales por ellos elegidos, actuando en propuestas conjuntas y persiguiendo su resolución o por lo menos una mayor concientización sobre sus orígenes y posibles soluciones. (Oliveira, 2010, p. 1)

En este orden de ideas, una vez socializado con los docentes los objetivos, alcance y finalidad del trabajo investigativo, se mantuvo una constante retroalimentación con los docentes participantes para, de esta manera, poder “intercambiar conocimientos, experiencias, sentimientos y valores que constituyan una forma de socialización y democratización del saber” (Oliveira, 2010, p. 9). De acuerdo con ello, esta metodología permitió conformar grupos de trabajo colaborativo entre los participantes con el fin de implementar, con el concurso de los docentes de las diferentes áreas de enseñanza, una secuencia didáctica, en la que se propuso “Mi cuerpo como primer territorio”, como el eje temático alrededor del cual se entretajeron algunas disciplinas, en aras de la construcción de un conocimiento global e integrador que buscara la identificación y solución de problemas prácticos de la cotidianidad de acuerdo con el contexto local del municipio de Granada.

De esta manera, se propuso realizar una investigación reflexiva y colectiva, tal como lo enuncia, Kemmis y McTaggart (1992, citado en Oliveira, 2010, p. 4) “emprendida por los participantes en situaciones sociales, con el objetivo de mejorar la racionalidad y la justicia en sus prácticas sociales o educativas, así como una comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que estas tienen lugar”

Así mismo, se pretende generar conciencia en cada uno de los docentes sobre la importancia de sus ideas, opiniones, puntos de vista y perspectivas en la lectura de la realidad y el

contexto en el cual están inmersos. También, se busca rescatar la voz y el protagonismo de los docentes en la escuela, en lo que tiene que ver con la enseñanza dentro del aula de clase, y en la importancia de su rol como maestros investigadores y productores de conocimiento.

Bajo este proceso de construcción de currículo integrado con enfoque interdisciplinar se desarrolló en tres sesiones enfocadas al trabajo de talleres, apoyos audiovisuales, lecturas y discusiones entre pares. En primera instancia, se realizó una entrevista semiestructurada con el propósito de indagar sobre el saber conceptual y disciplinar del grupo de docentes en torno a los conceptos de currículo, integración e interdisciplinariedad. Posteriormente, en la segunda sesión, se desarrolló un taller cuya pretensión fue la sensibilización de los participantes en torno al trabajo en equipo, la precisión conceptual de los términos currículo, integración e interdisciplinariedad, y la reflexión en torno a la pertinencia de los contenidos que se abordan en el aula de clase.

Es así que, la sesión inicia con la proyección de un cortometraje, seguido de la precisión conceptual de los términos anteriormente mencionados, y finaliza con la aplicación de la técnica del árbol de problemas cuyo ejercicio consistió en que, de manera colectiva, los docentes identificaran las necesidades educativas del contexto y que, a partir de ello, se pusiera en consideración una temática pertinente para enseñarla en el aula bajo un grupo de tópicos integradores que posibilitaran el abordaje de la misma, de manera interdisciplinar.

En la tercera sesión, con la aplicación de la técnica del grupo focal, los participantes en el proceso investigativo, generaron una secuencia didáctica que partió de la construcción colectiva de logros de aprendizaje; luego se discutió sobre las diferentes metodologías para activar los

conocimientos previos en los estudiantes y conceptualizar el contenido en al aula de clase, y por último se propuso una estrategia de evaluación que diera cuenta de la apropiación conceptual alcanzada por los estudiantes durante su proceso de aprendizaje.

Para que la investigación cumpla con los parámetros éticos establecidos, se dejó en claro a cada uno de los participantes que los registros y datos obtenidos durante el proceso solo tendrían fines investigativos. Esta información se generó mediante los documentos escritos por los docentes y las grabaciones de audio con su respectiva transcripción.

Finalmente, al codificar la información obtenida en las diferentes sesiones de trabajo, se realizó el análisis de contenido, que hace referencia a la “interpretación de datos recolectados en el transcurso de toda la investigación y que han sido registrados en diversos instrumentos para facilitar su estudio” (Bautista, 2001, p. 187) y dar respuesta a los objetivos de la investigación. A continuación, se presentan los cuadros de análisis y los códigos de las técnicas utilizadas para el análisis y la interpretación de la información generada, y los docentes participantes en la investigación.

Tabla 1. Análisis de los fragmentos de los participantes en relación con las categorías y los referentes teóricos

Categorías iniciales	Categorías emergentes	Fragmentos significativos por cada categoría	Relación entre la interpretación, voz de los participantes y teoría.	Relación de las categorías centrales emergentes y el objeto de investigación
Currículo como espacio de integración	Saber docente Currículo oculto	“El currículo integrado es la posibilidad de romper los paradigmas, vinculando varias áreas del	Es evidente, en las posturas epistemológicas que tienen los docentes con respecto a la noción de currículo, la centralidad con	La cotidianidad en la que está inmerso en la escuela, en el aula ,en el contexto, el docente no solamente valida el saber de su

		conocimiento en un currículo con unos objetivos concretos y bajo un mismo hilo conductor.” (EDBP7)	que conciben los objetivos. “El saber docente se compone de diversos saberes provenientes de diferentes fuentes (Tardif, 2014, p. 122).	disciplina, sino que también acumula y construye otro saber cómo resultado de su experiencia.
Currículo como espacio interdisciplinar	Diálogos disciplinares	Abordar una pregunta desde el área de sociales es llegar a matemáticas, y abordar una pregunta de matemáticas es abordar una pregunta de sociales, tiene mucho sentido en que al dialogar las disciplinas se abordan otras áreas. (APDF4)	“La cooperación entre varias disciplinas establece interacciones reales y hay una verdadera reciprocidad en los intercambios y, por consiguiente, enriquecimientos mutuos” (Piaget, 1979, p 166).	Los diálogos disciplinares pueden ser entendidos como el medio que posibilita que los docentes de las diferentes áreas se sienten a conversar en torno a sus marcos conceptuales con el propósito de establecer puntos de encuentro.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Codificación de los docentes participantes.

Descripción	Docente	Área y Formación	Grados	Tiempo de servicio	Edad
Entrevista semiestructurada (E)	CA	Coordinador académico de toda la institución. Licenciado En Idiomas: inglés y español: Especialización en innovaciones Educativas.	Todos	36 años	56
Árbol de problemas (AP)					
Grupo focal (GF)	DA1	Licenciado en educación básica con énfasis en educación artística y cultural: música	Básica y Media	12 años	42
	DM2	Matemáticas Puras, Maestría en enseñanza de las Ciencias	Básica y Media	15 años	40

	DCN3	Licenciada en Biología y Química: Maestría en Neuro Pedagogía.	Básica y Media	12 años	37
	DF4	Licenciado en Filosofía, Especialización en Pedagogía y Didáctica.	Básica y Media	11 años	30
	DBP5	Licenciada en Educación básica Primaria, Especialización Informática y telemática	4° y 5° Primaria	15 años	36
	DBP6	Licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial, Maestría en Desarrollo educativo Social.	2° y 3° Primaria	4 años	28
	DBP7	Licenciado en educación para la primera infancia	Monodocente Básica primaria	5 años	26
	DCS8	Licenciado en Ciencias sociales	Básica secundaria	20 años	50

Fuente: Elaboración propia

2. HALLAZGOS

En las actividades realizadas con los docentes en el proceso de exploración, se obtuvo suficiente información, y aunque fueron variados los elementos de acuerdo con las categorías iniciales sobre el currículo como espacio de integración y como espacio interdisciplinar, para la presentación del informe, se construyeron como categorías emergentes: aportes del saber docente al currículo integrado y los aportes de los diálogos disciplinares para la comprensión de un currículo interdisciplinario.

2.1. APORTES DEL SABER DOCENTE AL CURRÍCULO INTEGRADO

En la línea de lo expuesto en torno a la integración curricular, se presentarán los aportes del saber docente al currículo integrado. Estos, como se sabe, son producto de la investigación desarrollada, en la que se encuentra un elemento clave: el saber de los docentes debe favorecer la permeabilidad desde las orientaciones normativas, las orientaciones pedagógicas y el saber social, lo que requiere, por su parte, sensibilidad y apertura hacia lo que tiene que ver con el currículo integrado. De igual manera, es visible la necesidad de la conciencia de un currículo oculto en este espacio integrador como otra categoría emergente hallada en el proceso. Así mismo reconocer la importancia de articular los saberes del docente para conectar a los estudiantes con su cuerpo, su territorio, su historia y su identidad.

En primer lugar, en las posturas epistemológicas que tienen los docentes con respecto a la noción de currículo, es evidente la centralidad con que conciben los objetivos. Ejemplo de ello, es

la definición en torno a los conceptos de integración y currículo, los cuales han de asumirse desde la “posibilidad de romper el paradigma, vinculando varias áreas del conocimiento en un currículo con unos objetivos concretos y bajo un mismo hilo conductor.” (EDBP7). Otra postura que refuerza esta idea, es la expuesta por otro docente, quien señala la necesidad de un currículo como plan de acción integral y, por tanto, como “una propuesta que se organiza a partir de ejes articuladores y núcleos temáticos que surgen de la identificación y caracterización de las necesidades humanas, sociales y económicas prioritarias” (EDM2).

Así planteado, un docente expresa que currículo integrado, “no es simplemente reunir un tema o por partes, sino llevarlo integralmente a nivel institucional, que sea como una política, que se trabaje desde el ser, desde el hacer, desde el conocer, y ser evaluado desde esa misma formación” (EDBP6). Los argumentos anteriores muestran la relación entre lo pedagógico y lo socio-cultural y la conexión que existe entre estos tópicos con el saber de los docentes, por lo que se infiere la importancia de articular los saberes del profesorado para conectar a los estudiantes con un interés común.

En tal articulación y después de las indagaciones teóricas, es claro que el saber de los docentes está permeado por agentes externos. En otras palabras, lo normativo tiene influencia en su labor cotidiana en el aula y uno de los elementos que muestra dicha permeabilidad se hace manifiesta en la Ley general de educación.

Así mismo, existen otros conceptos que ilustran esta permeabilidad a la que se ha hecho alusión: “el currículo es una selección de contenidos y fines para la reproducción social, una selección de qué conocimientos y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación” (Lundgren, 1992, p.21). De manera complementaria, otro elemento que muestra esta permeabilidad señala que “es aquella invención social que refleja elecciones sociales conscientes e inconscientes, concordantes con los valores y creencias de los grupos dominantes de la sociedad” Whitty (1986, Citado por Iafrancesco, 2004, p.22), lo que daría argumento para afirmar que las concepciones de currículo están ligadas a una función social en la educación. En otras palabras, los docentes tienen una relación con el saber docente que, normalmente, está determinado por agentes externos a su labor.

En segundo lugar, así como existe un currículo oficial, que cumple con las normas legales y los contenidos obligatorios, existe también el currículo oculto, que “son todos los conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Torres, 1998, p.198). De acuerdo con lo anterior, la cotidianidad en la que el docente está inmerso en la escuela, en el aula y con toda la comunidad educativa, no solamente valida el saber de su disciplina, sino que también acumula y construye otro saber cómo resultado de la experiencia.

En el mismo orden de ideas, en el saber de los docentes surge la necesidad de la conciencia de un currículo oculto que dé este espacio a la integración curricular. Así entendido, dicho saber da idoneidad a los docentes al hacer uso de intencionalidades no prescritas en el

currículo oficial, pero sí inmersas en la realización del currículo en el desarrollo de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Lo planteado se encuentra en lo que expresó uno de los integrantes del grupo focal: “donde sea una construcción de la historia individual y que el estudiante se sienta investigando su propia historia sobre el ¿cómo nació? ¿cómo era a los seis meses? (...) y que se vaya construyendo ese hilo de vida con las relaciones de esos primeros territorios, el primero de cómo fue cuerpo, su cuna, su casa, de pronto el barrio, el CDI, la escuela, el municipio”. (GFDA1, 2021).

Es preciso señalar que, de acuerdo con la línea teórica desarrollada, entendemos el saber docente constituido por:

Los saberes personales -la familia, vivencias, su historia de vida-, los de su formación escolar -la primaria, secundaria y otros estudios-, los que son propios a su formación profesional para la docencia, los que proceden de la didáctica utilizada en su trabajo y los saberes adquiridos en su experiencia en la profesión, en el aula de clase y en la escuela. (Tardif, 2014, p.48).

Por lo tanto, cuando se crea la discusión de cómo planificar un proyecto curricular integrado, es preciso que el colectivo docente ponga en juego los conocimientos o saberes propios de su profesión. Estos se proyectan por las vivencias personales y profesionales. De igual manera, como son los docentes los que actúan directamente en el medio escolar, todo el saber acumulado con la experiencia cotidiana puede ser utilizado por ellos para implementar el currículo en aras de satisfacer las necesidades y problemas locales de la comunidad.

En tercera instancia, a propósito de lo observado en los grupos de discusión, los docentes descubren otra dimensión del saber docente como característica de integración: la importancia de conectar a los estudiantes con su territorio, su historia y su identidad a través de la problematización y el reconocimiento del cuerpo como primer territorio, la familia, la herencia y la sociedad. Es así como el saber docente ocupa una posición que puede ser considerada estratégica en la sociedad, pues con la presencia del docente en el aula y a través de un diseño curricular integrado, pueden conectar a la comunidad educativa con su realidad, los problemas de su contexto y la forma de buscar alternativas de solución.

En consonancia con lo expresado hasta ahora, otro elemento que incide en el saber docente es la experiencia adquirida en la labor cotidiana de aula: “el saber docente se compone de diversos saberes provenientes de diferentes fuentes: los saberes disciplinarios, curriculares, profesionales -incluyendo los de las ciencias de la educación y de la pedagogía y experienciales-. (Tardif, 2014, p.41).

Así lo expresa un participante en el proceso investigativo: “Como profesor de artística, busco no solamente unas habilidades estéticas, sino también problematizar el hecho artístico, trayéndolo al contexto social e histórico. Los trabajos de artística que se proponen buscan además de ejercitar habilidades plásticas, generar otros aprendizajes culturales, históricos, sociales, entre otros” (EDA1, 2021). Teniendo en cuenta esta concepción, los docentes perciben el currículo integrado como una propuesta desde el mismo sistema educativo que permite unir las disciplinas para un propósito común que sitúe a los actores involucrados, docentes y estudiantes, en una

realidad específica y en los problemas del contexto social en donde se encuentra inmersa la institución educativa Jorge Alberto Gomez, de Granada, Antioquia.

El currículo, tal y como se ha propuesto hasta ahora, debe ser organizado alrededor de problemas que competen al contexto y al espacio de la comunidad, aplicando contenidos pertinentes de las diversas áreas y disciplinas. De esta forma, se busca dar sentido a las experiencias de la vida de los jóvenes en la escuela, así como vincular su entorno familiar y social.

Así pues, los docentes proponen, dentro de los debates desarrollados, apropiarse de diversos conceptos que tendrán como punto de partida *el cuerpo como primer territorio*, para pasar a considerar distintas dimensiones y saberes vinculados. Así lo planteó uno de los docentes: “por ejemplo, a través de una silueta: el chico se dibuja; porque tenemos esa tendencia de que la mente es una cosa y el cuerpo es otra... entonces, saber identificar qué cosas sabemos, que partes conocemos, como funciona y como interactúa”. (APDM2, 2021).

Por tanto, se visualiza uno de los objetivos en este ejercicio de integración curricular: “propiciar espacios pedagógicos desde un enfoque integrador que permita reconocer el cuerpo como elemento de identidad, diversidad y primer territorio a través de experiencias vivenciales”. (DAP), “respecto al cuerpo como primer territorio, es empezar con el tema desde la familia, la sociedad, el colegio, la herencia... Es un tema profundo con interpretaciones diferentes, pero que nos une”. (GFDF4, 2021). De manera similar, es fundamental establecer que:

El profesorado, a su vez, también tiene su propia concepción de lo que debe ser el sistema educativo, de cómo desarrollar su trabajo en las aulas. Sus ideas acerca de las posibilidades de la educación y de los contenidos culturales con los que necesitan familiarizarse las generaciones más jóvenes que tienen a su cargo. (Torres, 1998, p. 201).

Así las cosas, los docentes proponen desarrollar, en su micro currículum, la visión propuesta en el Proyecto Educativo Institucional. En el caso de la institución educativa de Granada, la propuesta curricular está basada en un modelo holístico transformador, que parte desde la educación, escuela y pedagogía transformadora propuesta por Giovanni Iafrancesco (2011).

El PEI institucional indica que la Escuela Transformadora, dentro de su conceptualización, ha de tener como misión 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: “este modelo permite relacionar la vocación con la profesión y la ocupación y generar la posibilidad de desarrollar actitudes hacia el aprendizaje, alcanzar y madurar procesos de pensamiento y competencias, construir conocimiento, desarrollar habilidades y destrezas y cualificar los desempeños y aportar nuevos métodos, técnicas y procedimientos” (PEI, 2019, p.79).

El modelo pedagógico institucional, a través del desarrollo conceptual en torno a lo holístico transformador, busca integrar las necesidades particulares del contexto de la escuela. En

algunos casos, los docentes examinan la interdisciplinariedad entre las áreas de conocimiento como estrategia para articular y evaluar los procesos educativos. En otras instancias, realizan lo mencionado desde los planes de área y las mallas curriculares, siguiendo las directrices que propone la institución. Sin embargo, la propuesta transformadora del modelo institucional no se cumple de manera real. Lo encontramos en los testimonios de algunos de ellos, a saber:

Si los maestros pudiéramos integrar las materias, como economía, política y democracia, podría poner a conversar las tres cosas en un mismo discurso y no un parcial y ya. Estoy diciendo que se puede hacer, pero hay momentos en los cuales se integran las áreas y se pierde el hilo. Todo esto es de manejo del mismo educador y queda uno ahí como a quien no le gusta la literatura y da lengua castellana, da unas cositas y deja la literatura volando porque no le gusta. Entonces es complejo el currículo para nosotros que nos movemos en esa rama desde lo curricular y de propuestas que es lo más pertinente. Pero uno sí siente que cada día nos piden más desde la integralidad, pero las orientaciones dividen. (GFCA. 2021).

En la línea de lo expuesto, otro docente expresa que:

En filosofía y matemáticas, que tanto se relacionan para una posible interacción, si no interactúan los dos profesores y no se agarran en el cuento de lo que vamos a llevar allá entonces no llevamos nada, es decir, tratamos de juntar un montón de retazos y no llevamos una unidad. (GFDM2, 2021).

Los docentes trabajan en la mayoría de los casos de forma aislada y se diluye lo propuesto en el PEI en lo que respecta al componente pedagógico. De acuerdo con el PEI 2019:

El componente pedagógico integra la pedagogía, el método, la didáctica, y el currículo. La pedagogía para establecer principios, el método como el arte de enseñar con sus técnicas y procedimientos, la didáctica para establecer estrategias y recursos de enseñanza aprendizaje, el currículo para establecer criterios de selección y de organización del proceso educativo y de la evaluación”. (IE Jorge Alberto Gómez Gómez, 2021).

Finalmente, autores, como (Torres, 1998) y (Jacobs,2002), argumentan que la integración curricular es una necesidad: las experiencias de los estudiantes en su ambiente, la realidad de su contexto, han de ser parte de lo que estudian en sus salones, lo que permitirá que los aprendizajes sean realmente significativos. Además, el contexto debe ser explorado desde lo cultural, social, ambiental, histórico, político, económico y desde lo científico, generando una dinamización dentro de la práctica pedagógica en el aula. Tal y como lo expresa uno de los docentes:

Que la palabra no sea solo la que queda en el discurso, sino que se convierta en palabra viva, que la palabra genere un efecto orgánico, vivir lo que se está hablando y que uno pueda llegar a generar esa relación pedagógica muy distinta y un poco más horizontal. (GFDF4, 2021).

En consecuencia, se hace necesario por parte de los docentes el empoderamiento y la apropiación de los objetivos propuestos para identificar los aspectos que se deben implementar para lograr una relación entre las realidades del entorno local con las prácticas en el aula de clase.

2.2. APORTES DE LOS DIÁLOGOS DISCIPLINARES PARA LA COMPRENSIÓN DE UN CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR

A través de este apartado, se ahonda en la relación entre la interdisciplinariedad y el currículo como aspectos relevantes a la hora de analizar las relaciones conceptuales relativas a la temática el cuerpo como mi primer territorio. Para ello, se ahonda en aspectos de la interdisciplinariedad que tienen que ver con el diálogo de saberes y la apertura epistemológica. Esta última, se identifica como un factor preponderante para avanzar hacia currículos flexibles e integrados lo que facilita trascender el currículo fragmentado.

Por otra parte, se encuentran relaciones complementarias entre los conceptos de currículo e interdisciplinariedad a nivel de selección de contenidos, metodologías y estrategias de evaluación, lo que permite pensar que avanzar hacia currículos interdisciplinares podría contribuir a la solución de problemáticas actuales a través del diálogo disciplinar e impactar positivamente a la comunidad educativa. Así, es el docente quien se apropia de su saber disciplinar y lo pone a disposición para que otros se nutran y complementen su conocimiento. A continuación, se amplían estas ideas con los aportes realizados por los docentes participantes de la investigación a la luz de los referentes teóricos.

La interdisciplinariedad, tal y como se ha concebido hasta ahora, permite ir más allá de los límites instaurados desde los campos disciplinares (Klein, 2004, p. 4). Busca, además, establecer diálogos y trabajos conjuntos entre las diferentes disciplinas en torno a un problema

común generando de esta manera, una dialéctica entre la vida de la escuela y la vida cotidiana (Torres, 1998, p. 33). Es así, que el enfoque interdisciplinar le posibilita al docente, liderar procesos pedagógicos que requieran del trabajo colaborativo entre pares académicos (Ramírez, 2020), esto con el fin de hacer reflexiones en torno a las necesidades de las comunidades educativas que atiende.

De acuerdo con lo anterior y a luz de las percepciones y posturas epistemológicas de los docentes, consignadas en las sesiones de trabajo, surgió el concepto de *Diálogos disciplinares* como una categoría emergente que permite ampliar los aportes del enfoque interdisciplinar al currículo. Así, para (Torres, 1998, p. 48) al posibilitar que los docentes expresen sus ideas y conocimientos disciplinares en torno a una temática central, se generan diálogos de saberes, disciplinares y experienciales (Tardif, 2014, p. 12) que permiten generar una visión holística de la realidad.

En este orden de ideas, se evidencia que para el grupo de docentes es importante establecer diálogos entre las diferentes disciplinas a través de encuentros pedagógicos que faciliten la apertura epistemológica (Nicolescu, 1996, p. 12), aspecto necesario para que se den procesos interdisciplinares (Klein, 2004, p. 14). En términos de Nicolescu (1996, p. 13) la apertura epistemológica hace referencia a la aceptación de lo desconocido, de lo inesperado y de lo imprevisible, lo cual permite que los docentes reconozcan que es propio de la naturaleza humana estar bajo los parámetros establecidos de un saber disciplinar. Por su parte, la apertura epistemológica es el camino para avanzar hacia procesos inter y transdisciplinares que tienen implícito la negociación de dogmas.

Atendiendo a lo anterior, las temáticas, los contenidos y los conceptos llevados a la escuela podrían ser enseñados de manera integrada bajo un enfoque de currículo interdisciplinar. En este sentido, algunos aportes realizados por los docentes fueron

El conocimiento no es un fragmento, sino el todo de una determinada manera de abordar la experiencia, los sucesos y la vida en lo personal y colectivo, el saber disciplinar es necesariamente pluridisciplinar: se unen varias disciplinas en torno a un problema o un interés, buscar puntos de encuentro. (EDF4, 2021).

Otro participante dice que “es necesario saber rescatar del otro compañero que los une y que los diferencia” (ECA, 2021) y otra voz explicita que “abordar una pregunta desde el área de sociales es llegar a matemáticas, y abordar una pregunta de matemáticas es abordar una pregunta de sociales, tiene mucho sentido en que al dialogar las disciplinas se abordan otras áreas” (APDF4, 2021).

Según los fragmentos anteriores, es claro que para trascender currículos fragmentados o por objetivos (Stenhouse, 1984) hacia currículos interdisciplinarios (Torres, 1998) es necesario valorar el saber del otro como sujeto pensante y autónomo y como lo expresa ECA encontrar las diferencias y los puntos de unión entre los saberes del docente. En consecuencia, los diálogos disciplinares, en el marco de la discusión curricular, pueden ser entendidos como el medio que posibilita a los docentes establecer puntos de encuentro entre sí, como lo expresa Piaget (1979) “la cooperación entre varias disciplinas establece interacciones reales y hay una verdadera reciprocidad en los intercambios y, por consiguiente, enriquecimientos mutuos” (p. 166-171). Lo anterior deriva en que se entiendan los problemas desde los límites de cada disciplina y que, a su

vez, se permita que otras áreas se nutran y enriquezcan desde los diferentes campos epistemológicos.

Aunado a lo anterior, los docentes reconocen que las propuestas interdisciplinarias en torno al currículo, requieren en gran medida de la voluntad de éstos en lo que tiene que ver con el diseño curricular de su área, además, de su capacidad para trabajar de manera conjunta con sus pares académicos. Así, se podría considerar que el trabajo conjunto requiere de la pluralidad de pensamientos, saberes y experiencias que conllevan a compartir conocimientos desde una realidad polivalente y plural (Nicolescu, 1996). Es este sentido, surge el siguiente cuestionamiento “¿cómo hacer para que los intereses propios del área no se pierdan en función del trabajo interdisciplinar?” (APDF4) un participante responde que “en este caso prima el interés colectivo, es decir, la interdisciplinariedad por encima del conocimiento individual, cuando se trabaja en equipo las cosas quedan como más cimentadas que cuando lo trabaja uno solo” (APCA). Se infiere entonces, que los docentes rescatan, el valor del trabajo colaborativo ya que este les permite unir sus voces en torno al mejoramiento de sus prácticas pedagógicas en aspectos como la metodología y la evaluación.

Por tanto, la temática propuesta por el grupo de docentes ‘El cuerpo como mi primer territorio’, surge como tópico integrador (Torres, 1998) a abordar en atención a las necesidades de la población estudiantil del municipio de Granada - Antioquia. A propósito, uno de los docentes participantes expresó:

Si pudiéramos abordar la territorialidad desde otra mirada, por ejemplo, las clases de artística serían reconociendo obras de arte, diferentes estilos arquitectónicos. La

clase de ciencias naturales se podría hacer en la planta de tratamiento con el fin de aprender cuales son elementos químicos que ayudan a la purificación del agua y esas reacciones químicas como se dan. El tema de las ciencias sociales con una brújula caminando hacia la montaña ubicando los puntos cardinales, en fin, un sin número de cosas. (APDA1, 2021).

Teniendo en cuenta esta intervención, se entiende entonces que, los docentes se hacen conscientes de la importancia de trabajar de forma integrada e interdisciplinar para llevar este aprendizaje de una manera más global, y sus intervenciones giran en torno a la temática mi cuerpo como primer territorio. Esta temática, puede trabajarse desde las diferentes disciplinas entablando diálogos de saberes que permitan la construcción de redes como producto de interconexión conceptual para lograr puntos de encuentro de modo que se pierda la parcelación del conocimiento, y se vaya trascendiendo hacia prácticas curriculares que faciliten a los estudiantes comprender los problemas a través de campos conceptuales de tipo social, económico, político, artístico y ambiental, en pro de generar un pensamiento holístico (Sauvé, 2004).

En este sentido, Piaget (1979) plantea la inviabilidad de dividir la realidad en compartimentos herméticos entre las disciplinas y propone que lo que se debe hacer es buscar la manera que estas interaccionen. De acuerdo con lo planteado por Piaget (1979) y Torres (1998) la interdisciplinariedad ha de verse como un concepto que busca resolver el debate que se ha venido presentando entre las diferentes disciplinas por delimitar las fronteras del conocimiento en cada una de ellas. De acuerdo con lo anterior, la cooperación epistemológica y metodológica entre las disciplinas ayuda a los estudiantes a resolver problemas hipotéticos dentro del aula, además de

brindarles herramientas para enfrentarse a situaciones reales de su vida cotidiana. Las interacciones, como se ha dicho, precisan ser abordadas desde diferentes ámbitos que requiere soluciones conjuntas, y no fraccionada de saberes.

De otra parte, las relaciones interdisciplinarias se pueden establecer desde la activación de los conocimientos previos, es decir, el docente puede hacer preguntas relativas a conceptos teóricos que aluden a diversas disciplinas, lo que permite el diálogo entre teorías, para llegar a una construcción conjunta de conocimientos en donde el estudiante es participante activo de la adquisición de contenidos. De esta manera, los docentes plantean que para llevar este saber al aula de clase y se posibilite el aprendizaje de los estudiantes desde diferentes campos del conocimiento, se puede abordar temáticas conjuntas y encontrar soluciones a problemáticas actuales.

En relación con lo mencionado, un participante expresa que:

Partiendo de lo concreto como es el cuerpo, que es lo que tenemos, para activar esos conocimientos previos, sería bueno hacerlo no desde los conceptos y temas específicos, sino desde cuestiones que no están directamente relacionadas pero nos llevan allí, por ejemplo la lectura de imágenes casuales pueden llevarnos hablar del cuerpo, como mirar una bicicleta, otra donde hay dos padres hablando, imágenes de gente en interacción, incluso la imagen de un paisaje, que relación se encuentra entre un cuerpo y un césped aunque parezca una pregunta inconexa. (APDF4. 2021).

En relación con esta idea, la interdisciplinariedad es una estrategia pedagógica que implica la interacción de varias disciplinas, entendida como el diálogo y la colaboración de éstas para lograr la meta de un nuevo conocimiento. (Van der Linde, 2007, p. 7). En esta misma línea, el docente APDF4 afirma que el concepto del cuerpo se puede leer desde múltiples saberes epistemológicos que buscan conexiones entre el concepto del cuerpo y el entorno. Se entiende, entonces, que una condición necesaria para que la interdisciplinariedad sea factible, es la apertura epistemológica (Nicolescu, 1996, p. 8) y el diálogo disciplinar que permite el desarrollo de nuevos aprendizajes y la construcción de conocimientos.

Por otra parte, el trabajo del cuerpo como mi primer territorio, implica que tanto los docentes como la comunidad educativa tengan apertura al diálogo (Nicolescu, 1996, p. 14) para tratar este tema desde diferentes aristas o puntos de vista. En este aspecto, un participante propuso que “respecto al cuerpo como primer territorio, se debe empezar con el tema desde la familia, la sociedad, el colegio, la herencia” (APCA, 2021). Esta idea, considera la necesidad de resignificar el cuerpo y darle un tratamiento no solo desde lo biológico sino desde las diferentes disciplinas. Asimismo, otros docentes expresaron que:

Con nuestra cultura prejuiciosa en la cual se ha visto el cuerpo como un asunto pecaminoso donde se mortifica la carne porque es el espíritu el que prevalece, de pronto habría que hacer un trabajo de reivindicación del cuerpo humano como algo bonito y valioso y hasta entender el asunto de la desnudez y por ahí tocar asuntos de educación sexual que son fundamentales y transversales para los pelados” (GFDA1, 2021).

El cuerpo como territorio es de común interés, pero se debe procurar porque el interés surja en lo posible desde los muchachos, generando ese espacio de provocación, de discusión y que podamos construir un elemento macro en el que se vean reflejado esos intereses particulares e individuales. (APDBP6, 2021).

Se observa en estas intervenciones que, los docentes reconocen el valor que tiene el hecho que los estudiantes puedan participar de la selección de los contenidos que serán abordados dentro de los cursos con el propósito que éstos surjan desde sus intereses y necesidades posibilitando espacios de aprendizaje significativo. De esta manera, según Torres (1998) se avanzaría en un currículo flexible, dinámico, integrado e innovador.

Si bien el diseño curricular desde un enfoque interdisciplinar es un paso importante que rompe con los paradigmas tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje, para lograr su consecución, se requiere de un grupo de trabajo que tenga apertura epistemológica (Nicolescu, 1996) con diferentes puntos de vista que puedan confluir en contenidos culturalmente relevantes (Stenhouse, 1987, p. 14) en torno a múltiples problemáticas del contexto y sus posibles soluciones.

Finalmente, la investigación conlleva a la reflexión sobre la importancia de que los docentes se apropien de su saber disciplinar (Tardif, 2014, p. 115), para que se puedan generar cambios o propuestas curriculares integradoras e interdisciplinarias. En este sentido, el dominio de la disciplina permitirá a los docentes trabajar colaborativamente a través del trabajo en equipo (Nicolescu, 1996, p. 33) motivados por la apertura epistemológica y el enriquecimiento mutuo que se construye a través de los conocimientos disciplinares, curriculares y experienciales del

docente (Tardif, 2014, p. 133), generando de esta manera, un currículo dinámico y una enseñanza más integral.

3. CONCLUSIONES

El currículo comporta una enorme relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, toda vez que permite proporcionar diversidad de estrategias pedagógicas para que el docente se apropie de prácticas educativas cada vez más innovadoras capaces de trascender hacia espacios incluyentes y equitativos a fin de eliminar las brechas de desigualdad imperantes en el sistema educativo, a través de un currículo donde prime la integración, la interdisciplinariedad y la comunicación asertiva en el marco de la sociedad del conocimiento.

Así mismo, la integración curricular se convierte en una necesidad, una manera de conectar los saberes de los docentes con un objetivo común, posibilitando el reconocimiento e identificación de los problemas que afectan a la comunidad educativa y su contexto y, de esta manera, generar cambios positivos en la Escuela y su localidad.

Por otra parte, pensar un currículo con enfoque interdisciplinar, invita a que los maestros conozcan el contexto en el cual están inmersos, reconociendo las realidades de los estudiantes y comprendiendo que esos sujetos que van a la escuela a aprender, no son recipientes vacíos a los cuales hay que llenar de teorías abstractas que no guardan ninguna relación entre ellas y son ajenas a su cotidianidad. Contrario a ello, la propuesta que se hace desde el enfoque interdisciplinar, es precisamente que los estudiantes asocien e interrelacionen unos saberes con otros de manera que le encuentren sentido a todos aquellos conocimientos que son enseñados en la escuela.

De acuerdo con lo anterior, establecer diálogos disciplinares en la escuela, permite reducir en gran medida el distanciamiento y la desconexión existente entre las diferentes asignaturas que se proponen en el plan de estudios; y le brinda la posibilidad a la comunidad educativa de construir de manera conjunta un currículo dinámico, flexible y participativo que se aparte de las estructuras tradicionales las cuales solo refuerzan cada vez más la idea de fragmentar el saber teniendo como consecuencia currículos herméticos, estáticos y excluyentes que han silenciado las particularidades de las comunidades educativas para las cuales deberían estar pensados.

Finalmente, es posible concluir la enorme preeminencia y alcance que posee el currículo en el proceso formativo de los estudiantes y en el despliegue de la gestión académica en las diversas instituciones educativas, toda vez que el mismo se erige no solo como herramienta para lograr una adecuada y renovada transmisión de conocimiento, sino para lograr trascender significativamente en la memoria de todos y cada uno de los estudiantes y de la comunidad educativa en general, para que en adelante puedan apropiarse de lo aprendido y de esta forma enfrenten adecuadamente los diversos desafíos y retos, en medio de una realidad cada vez más compleja e incierta.

4. RECOMENDACIONES

A continuación, se enumeran algunas recomendaciones útiles no solo para futuras investigaciones sino para la misma investigación.

Es de suma importancia implementar a nivel institucional y de forma periódica encuentros interdisciplinarios entre los docentes, en los cuales se puedan construir secuencias didácticas cuyo eje temático gire alrededor de los intereses de los estudiantes y de los problemas de su entorno, además que puedan ser llevadas al aula de clase bajo la mirada de diferentes áreas, esto favorece no solo la integración curricular sino también una transformación y mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Si bien la interdisciplinariedad propende por la interconexión de las áreas del saber, es importante considerar que se puede presentar el caso en que algunas temáticas no permiten que todas áreas del conocimiento introduzcan contenidos disciplinares para enriquecer la temática propuesta. No obstante, la secuencia didáctica sigue siendo validada con aquellas disciplinas con las que se desarrolle la misma.

Finalmente es preciso señalar que la Institución Educativa Jorge Alberto Gómez, del municipio de Granada en Antioquia-Colombia, en adelante ha de propender por implementar un enfoque interdisciplinar para afianzar el proceso de enseñanza-aprendizaje, que conciba la importancia de todos y cada uno de los componentes del proceso docente educativo, por medio

de objetivos y contenidos capaz de proponer una metodología transformadora de manera coordinada e integral en el diseño curricular.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bautista, N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa, epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá, D.C, Colombia: Manual moderno. Disponible en: <https://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/1083>

Bernstein, B. (1977). *Clases, Códigos y Control: Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Ediciones Akal. Madrid, España. Disponible en: <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/clasescodigocontrol.pdf>

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley General de Educación. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículum*. Ediciones Morata. Madrid. España. Disponible en: <http://tribunalcalificador.mined.gov.sv/wp-content/uploads/2020/09/Libro-Producto-o-Praxis-del-Curriculum-Graundy-S.pdf>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M.P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Sexta Edición. McGraw Hill Disponible en: <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Iafrancesco, G. M. (2004). *Currículo y plan de estudios: estructura y planeamiento*. Bogotá, D.C, Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio. Disponible en: <https://www.magisterio.com.co/libro/curriculo-y-plan-de-estudios>

Iafrancesco, G. M. (2011). *Educación, escuela y pedagogía transformadora: Modelo Pedagógico Holístico para la formación integral el Siglo XXI*. Recuperado de: <http://www.enjambre.gov.co/enjambre/file/download/9696>

I.E. Jorge Alberto Gómez Gómez, (2021). Disponible en: <https://inejago.edupage.org/>

Kemmis, S., y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona, España: Laertes. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=189996>

Klein, J. T. (2004). Prospects for transdisciplinarity. *Futures*, 36. 515-526. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/222407393_Prospects_for_transdisciplinarity

Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Ediciones Morata. Madrid. España. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED9494120330B/17880/>

Mertens, L. (1997). *Competencia Laboral: Sistemas, surgimiento y modelos*. Oficina Internacional del Trabajo. Montevideo. Cinterfor. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/44823348_Compentencia_laboral_sistemas_surgimiento_y_modelos/link/5b272857aca272277fb700f1/download

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). Estándares Básicos de Competencias. En Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Montoya, J. (2016). *El campo de los estudios curriculares en Colombia*. Bogotá, D.C., Colombia: Ediciones Uniandes. Disponible en: <https://ediciones.uniandes.edu.co/Paginas/DetalleLibro.aspx?lid=100>

Nicolescu, B. (1996). La Transdisciplinariedad. Manifiesto. Versión en español Norma Núñez y Dentón. Paris, Francia: Ediciones du Rocher. Disponible en: https://www.academia.edu/31835170/LA_TRANSDISCIPLINARIEDAD_Manifiesto_transdisciplinariedad_Ediciones_Du_Rocher

Noguera, C.E. (2010). La Constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual. *Pedagogía y Saberes*. Universidad Pedagógica Nacional. 33, 9-25. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/752/726>

Oliveira, V. (2010). Trayectorias de investigación acción: concepciones, objetivos y planteamientos. *Revista Iberoamericana de educación*. 5. 1-13. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3390Oliveira.pdf>

Piaget, J. (1979). La epistemología de las relaciones interdisciplinarias. En L. Apostel, G. Berger, A. Briggs y G. Michaud, *Interdisciplinariedad. Problemas de la Enseñanza y de la Investigación en las Universidades*. 153-171. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/inter/article/download/46512/41766>

Ramírez, D. M. (2020). El currículo integrado desde la transdisciplinariedad como alternativa para abordar la situación ambiental de la minería en Colombia. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10495/15000>

Sacristán, J.G. (2007). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. Novena edición. Madrid. Ediciones Morata. Disponible en: https://profejhonny.weebly.com/uploads/2/2/8/1/22818782/el_curr%C3%ADculum_una_reflexi%C3%B3n_sobre_la_pr%C3%A1ctica_libro.pdf

Sandoval, C. (1996). *Investigación Cualitativa*. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior ICFES. Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Arfo Editores. Bogotá. Colombia. Disponible en: https://www.academia.edu/15022941/Investigaci%C3%B3n_Cualitativa_Carlos_A_Sandoval_Casilimas

Sauvé, L. (2004). Una cartografía de corrientes en educación ambiental. *La Investigación en Educación Ambiental. Université du Québec à Montréal*. Disponible en: http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2014-Docs/Libro_Anexo1.pdf

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Cuarta Edición. Ediciones Morata. Madrid, España. Disponible en: [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Stenhouse_Unidad_1\(1\).pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Stenhouse_Unidad_1(1).pdf)

Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea, S. A. Ediciones. Disponible en: <https://flomige.files.wordpress.com/2019/04/los-saberes-del-docente-y-su-desarrollo-profesional.pdf>

Tobón, García y Pimienta. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación por competencias*. México: Pearson educación. Disponible en:

<http://files.ctezona141.webnode.mx/200000004-8ed038fca3/secuencias-didacticastobon-120521222400-phpapp02.pdf>

Torres, J. (1998). *El curriculum oculto* (6ta Ed). Madrid, España: Ediciones Morata, S. L. Disponible en: <https://tendenciascurriculares.files.wordpress.com/2013/04/currc3adculo-oculto1.pdf>

Torres, J. (1998). *Globalización e Interdisciplinariedad: El Curriculum Integrado*. Tercera Edición. Ediciones Morata. Madrid. España. Disponible en: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Torres_Unidad_2.pdf

Van der Linde, G. (2007). ¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la educación superior? *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*. 8. 11-13. Disponible en: <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/68/67>