

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

**Unveiling the Integrated Curriculum
Social representations which in relation to the
Integrated Curriculum inhabit teachers of a school
that practices curricular integration**

Vicente Ricardo Jelves Zárate*

Resumen

La presente experiencia de investigación tuvo como objetivo develar las representaciones sociales que existen en el conjunto de profesores de una escuela que practica estrategias y diseños de un Currículo Integrado. Se trata de un estudio de caso que pretende significar el esfuerzo de una comunidad por construir aprendizajes que asuman visiones de complejidad y globalidad y no una mirada parcelada de la realidad. En la búsqueda de comprender el sentido colectivo que tiene la Integración Curricular se instala como diseño metodológico el análisis relacional de los resultados de un grupo de discusión, las opiniones derivadas de entrevistas semiestructuradas con el hacer práctico que vive la unidad educativa investigada. Los principales hallazgos aportan al tema en discusión, la debilidad del sustento teórico de quienes emprenden la tarea de integrar y el origen intuitivo de su base argumentativa. De igual forma, se evidencia como resultado las motivaciones que hacen perseverar en esta dinámica de trabajo frente a las resistencias que la cultura escolar sigue imponiendo a prácticas pedagógicas emancipadoras.

Palabras Claves: currículo integrado, emancipador, complejidad, representaciones sociales.

Abstract

The present research experience aimed to unveil the social representations that exist in the group of teachers of a school that intuitively practices strategies and designs of an Integrated Curriculum. It deals with a case study that aims to mean the effort of an educative community to build learning that undertakes visions of complexity and of a reality as a whole and not a fragmented and split into pieces view of this reality. In the

* Colegio Mar Abierto de Valparaíso, Chile; e-mail: vjelves@hotmail.com

Fecha de Recepción: 1 diciembre 2016

Fecha de Aceptación: 2 mayo 2017

pursuit of understanding the collective sense that Integrated Curriculum has; the relational analysis of a focus group's results, the opinions arising from semi-structured interviews with the practical making the investigated educational unit lives, have been set as the methodological design. The main findings contribute to the issue under discussion, the weakness of the theoretical foundation of those who undertake the task of integrating and the intuitive origin of their argumentative basis. Likewise, it is evidenced as a result the motivations that make preserving in this dynamic of work against opposition that the school culture continues to impose on emancipatory pedagogical practices.

Key Words: integrated curriculum, emancipatory, complexity, social representations.

1. INTRODUCCIÓN

El desafío que significa transformar el diseño curricular de la enseñanza media en Chile ha puesto en primera línea la urgencia por comprender los alcances y connotaciones teóricas y prácticas del llamado Currículo Integrado, currículo que invita a hacerse parte de una perspectiva pedagógica que asume el tema de la complejidad de la realidad; de la conformación de un emergente sistema de interacciones; de la globalidad; de la globalización y por supuesto de la distancia cada vez más significativa que los seres humanos tomamos de las consecuencias de nuestras acciones.

El optar por un modelo de integración también se vincula a la necesidad de construir desde la reflexión nuevos modelos de hacer escuela. La integración necesariamente refleja acuerdos, que sin duda serán fruto de una interacción renovada de las disciplinas y de los actores que la sostienen, de igual forma dicho diálogo supone el incluir a los estudiantes y a la comunidad que es demandante de las nuevas necesidades educativas; es decir la construcción de un currículo integrado demanda la exigencia de buscar horizontes comunes y en dicha búsqueda reflexionar en la acción y en el camino ideológico que oriente dicha opción.

¿Qué representaciones sociales acerca del Currículo Integrado poseen profesores y profesoras de una escuela que practica la integración curricular? allí radica el problema a develar; es necesario poder formarnos una imagen de

lo que los docentes se informan y practican frente al tema del currículo integrado.

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

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

El objeto de estudio lo constituyen las representaciones sociales que en relación al Currículo Integrado habita en la Comunidad Educativa Mar Abierto de Valparaíso, escuela que viene buscando y practicando el hacer integrado desde la práctica pedagógica de sus profesores y profesoras. Está presente, en esta investigación, la intención de poner en el centro de la reflexión pedagógica aquello que se considera un contenido trascendente dentro del proyecto educativo de una institución, pues las precogniciones que de éste se tengan, permitirán o no las transformaciones esperadas en el marco de este nuevo currículo planteado y deseado.

2. ANTECEDENTES TEÓRICOS: LA TEORÍA QUE ENVUELVE UNA PRÁCTICA

2.1. La necesaria aplicación del Currículo Integrado

En el contexto del sistema educativo se entiende que el proceso de selección de contenidos y objetivos curriculares de las escuelas ponen en juego

importantes cuotas del poder entre los actores sociales, resultando el currículum un acto no solo técnico, sino también político (Magendzo, 2008). Pues bien, la posibilidad de cambiar la práctica curricular en la escuela, es sin duda una expresión de poder, y como tal, un campo o espacio cultural en disputa (Pinto, 2008) que requiere que la propuesta del currículum transformador se legitime como utopía entre los educadores.

Por el momento se supone instalada la tesis de que la conformación del currículum en su concepción oficial, es exógena a la escuela y por lo tanto distante y de poca responsabilidad de los educadores. A partir de lo anterior no se reconoce participación consciente y activa de los profesores en la construcción del currículum.

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

El currículum Integrado aparece en línea divergente al currículum disciplinar, de allí que:

“la integración curricular en la escuela significaría ir estructurando el currículum no como un proceso exclusivo de transmisión de saberes eruditos, organizados en las asignaturas escolares clásicas o disciplinas del saber fragmentado, sino que más bien, en una racionalidad más inclusiva, que tiende a integrar dentro del currículum escolar todas aquellas manifestaciones que tiene que ver con las propias características del individuo” (Pinto 2008, p. 25).

2.2. Evolución histórica de la integración curricular

La integración curricular en su recorrido histórico, debe buscar raíces en aquellos conceptos que orienten la comprensión de los fenómenos naturales y culturales en una sincrónica relación de entendimiento y desarrollo; así, no es aventurado aproximarse a concepciones de más de 5000 años en donde la tradición taoísta ya defendía que el hombre y el universo correspondía a una sola cosa, donde todo lo que está separado es al mismo tiempo inseparable. Ya la Grecia clásica dibujó la idea de la Paideia desde los valores de la integralidad y la persecución de la kalokagathia (la educación moral y estética unida), desde allí remontamos al mundo greco romano donde Seneca defendía que no hay que aprender para la escuela, sino para la vida.

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

Con el Renacimiento europeo se busca nuevamente el desarrollo del hombre culto, el espíritu cosmopolita y el romper con la excesiva religiosidad, pero no es hasta el siglo XVII donde recién encontramos mayores elementos conceptuales vinculados a la integración y articulación de las ya llamadas asignaturas. Con el pedagogo Jean Amos Comenius se inicia la reflexión y experimentación en torno a la construcción íntegra de la cultura enseñada a partir de la relación entre todas las disciplinas del conocimiento, se instala el principio de La Pansophia: la unidad del saber; el mundo relacionado entre sí.

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

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

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

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

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

Ya instalada la moderna y por lo tanto “exitosa” parcelación de los conocimientos, el lento resurgir de las ideas de integración fue encontrando eco en aquellos que demostraban su inconformismo con la verticalidad de las fronteras. En la segunda mitad del siglo XIX y sobre todo en el siglo XX las nuevas lecturas del marxismo y el estructuralismo alimentaron y alentaron la crítica a los modelos segmentados de la disciplinarietà.

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

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

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

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

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

La aproximación teórica referencial hacia el pensamiento complejo se basa principalmente en el impulso que ha venido construyendo uno de los principales exponentes del cambio de paradigma en educación, nos referimos a Edgar Morin, quien con sus aportes sobre la complejidad da un nuevo sentido a la idea de que la realidad no puede ser sólo entendida desde la mirada segmentada de la racionalidad instrumental y su principal herramienta las disciplinas científicas. Es necesario, dice Morin, atreverse a alcanzar una visión globalizante de los fenómenos que mueven al mundo, resulta por lo tanto imperioso elaborar un nuevo sentido de relaciones que se proponga y tienda a incluir en la comprensión de la realidad compleja todas las perspectivas posibles.

Morin argumenta que la división de la realidad en pequeñas partes ha limitado la capacidad de conocimiento de esta y por lo tanto se debe usar la complejidad para entender el mundo; estudiarlo desde un todo múltiple que reconsidere la organización del conocimiento y que logre unir lo que hasta ahora ha estado separado. En su propuesta Morin sostiene:

El ser humano es a la vez físico, biológico, síquico, cultural, social, histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano (Morin, 1999, p. 2).

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

En consecuencia, la educación debe promover una “inteligencia general” apta para referirse, de manera multidimensional a lo complejo, pues la segmentación de la realidad y la compartimentación de los conocimientos ha dejado de ser una problemática solamente educativa y transversaliza todos los aspectos de la vida, transformándose en una cuestión global en donde las mentes formadas por las disciplinas pierden sus aptitudes naturales para contextualizar los saberes. *“El debilitamiento de la percepción de lo global conduce al debilitamiento de la responsabilidad [cada uno tiende a responsabilizarse solamente de su tarea especializada] y al debilitamiento de la solidaridad [ya nadie siente vínculos con sus conciudadanos]”* (Morin, 1999, p. 18).

El pensamiento complejo implica entender toda realidad como sistema, y es allí donde la integración curricular encuentra un argumento potente que aspira a un conocimiento multidimensional que deje de ser parcelado y reduccionista.

2.4. La reactualización del Currículo Integrado

El Currículo Integrado constituye una decisión que se enmarca en reconocer el compromiso curricular de profesoras y profesores y como plantea Rolando Pinto:

Supone que al decidir sobre estas opciones, sus actores asumen compromisos con sentidos de vida y con relaciones de poder y de saber-hacer que configuran verdaderos campos de fuerza epistemológicos, éticos y ontológicos, que se disputan la orientación y la legitimación del acto educativo (Pinto, 1998, p. 20).

Así, el tomar la vereda de la integración curricular se transforma en un desafío que debe permanentemente reiniciar y redireccionar el camino del que ve en esta propuesta una acción transformadora.

La propuesta del Currículo Integrado queremos identificarla por sus intenciones transformadoras con el modelo paradigmático de la pedagogía crítica; desde allí recoge los elementos de compromiso efectivo por levantar

consciencia de construcción curricular participativa y contextual desde los y las profesoras. Integración curricular que permite y oxigena el diálogo pedagógico que en su acción freireana posesiona al educador como un constructor no solo de currículo sino que también de posicionamiento político.

La esencia crítica transformativa no solo se limita al papel profesionalizador docente, además en lógica coordinación y confluencia incluye en su propuesta al que se educa. La integración apunta al reconocimiento y desenmascaramiento de la matriz que instala un conocimiento parcelado con claros fines de manejo y dominación del conocimiento, el Currículo Integrado trabaja por una relación educador- educando posesionada de su rol histórico de ser alternativa a los modelos de implementación pedagógicas tradicionales y por lo tanto verticales, competitivas y en esencia parceladoras del conocimiento y del acceso a este.

En Europa, desde fines del pasado siglo XX, Basil Bernstein planteaba, desde la tradición del currículo anglo sajón, nuevos aportes y un nuevo foco de análisis a la Sociología de la Educación. El currículo, desde una perspectiva bernsteiniana, además de ser concebido como pilar de las estrategias de poder en la teoría y el ejercicio de las relaciones educativas podía develar cómo la institución educativa reflexiona lo que le está pasando y el cómo se plantea el lugar que quiere ocupar en el mundo desde una mirada práctica pero sobre todo ideológica. Desde esa perspectiva el trabajo sobre los códigos del saber escolar pasa a constituir un referente en la tipología y conceptualización de lo que hoy se conoce como: clasificación del currículo. Bernstein diseña la comprensión del fenómeno curricular separando aguas entre dos formas de entender y aplicar este fenómeno; por un lado desde la tradición y la verticalidad pedagógica enuncia la permanencia y supremacía empoderada del “currículo de colección”, que no es otra cosa que el clásico asignaturismo basado en disciplinas. Frente al currículo de colección se levanta la alternativa

desafiante del currículum integrado, currículum que constituye la posibilidad de dar sentido a un acercamiento progresivo a ideales más participativos en la relación pedagógica. Según Bernstein, el construir integración curricular es una tarea ardua que significa comprometer voluntades, tiempos y egos disciplinares. Dicho ejercicio de compromiso permite identificar al profesor con una tarea profesionalizante en donde descubre hacia donde se proyectan las líneas de su accionar educativo (Bernstein, 1985).

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

2.1. El Currículo Integrado en el currículum nacional:

Como en la mayoría de las innovaciones curriculares la oficialidad institucionalizada insiste en la retórica de reconocer la importancia de la innovación y más aún considerar prioridad el incorporar dichos principios a la vida del aula; sin embargo, por lo general, la resistencia y el apego al modelo ya probado debilitan el deseo y objeto de cambio. Según se ha señalado:

Los planes de Estudio oficiales para el sistema escolar, señalan comúnmente objetivos relacionados con la integración de conocimientos y aplicación de los mismos en la vida cotidiana del educando. En todos los casos se utiliza el concepto de “interdisciplinaria” como enunciado de estrategia pedagógica de implementación. No obstante el Plan de Estudio sigue organizado en la unidisciplinaria, y en conocimientos fragmentados y separados de la realidad. En consecuencia, quien debe concretar la integración es el educando desde una mirada disciplinaria (Pinto, R, 2008, p. 57).

En el año 2006 el Consejo Asesor para la Calidad de la Educación defendió la tesis de que era necesario reformar las modalidades curriculares de las escuelas, con el objetivo de ser más coherentes con las necesidades del

estudiantado respecto al desarrollo del conocimiento. Esto se reflejó en el siguiente argumento:

La integración curricular se considera necesaria y requiere que el currículum esté estructurado en una secuencia acorde al desarrollo etario de los alumnos que facilite el diálogo entre disciplinas. En el plano de las prácticas pedagógicas, se plantea la necesidad de promover espacios formales de integración de áreas o sectores de currículum, apoyándose en actividades tales como la resolución de problemas y la metodología de proyectos (Magendzo, 2008, p. 155).

En el presente año 2017 la “Propuesta Curricular para 3° y 4° de Educación Media” viene a poner en marcha la transformación de la concepción curricular hasta hoy aplicada y que a partir de los diagnósticos realizados ya no cumple con la satisfacción de las necesidades que la sociedad de una u otra forma está demandando.

La Propuesta Curricular que ha sido puesta en consulta, en un proceso iniciado el año 2015 y que debe estar concluido en junio del presente año, recoge y releva el tema de la integración curricular en una intención manifiesta de transformar la dinámica asignaturista que no ha dado respuesta a las realidades complejas que debe enfrentar la educación actual. El diagnóstico es claro, el actual modelo no responde adecuadamente a una visión integral de la persona pues habría un excesivo énfasis en las áreas de la cultura y el conocimiento en desmedro de las del desarrollo personal y social, lo anterior acentuado principalmente por dos factores: una visión excesivamente academicista del aprendizaje y una alta fragmentación del contenido. Aparece la visión de los propios jóvenes estudiantes quienes dejan en evidencia lo agotado que se encuentra el patrón impuesto por décadas, pues sienten la necesidad de entender el mundo en el que viven, integrar diversos aprendizajes, desarrollarse como personas y aprender transformando (UCE-Minedu, 2017).

A partir de lo anterior uno de los desafíos que se levanta, quizás el más difícil de resolver, es el de superar la visión fragmentada de los aprendizajes diseñados en asignaturas, pues involucra aspectos que parecen inmodificables, puesto que:

cualquier cambio en ellos afecta cuerpos de docentes, sus jornadas laborales y la formación que reciben, que en el caso de la educación media se realiza siguiendo esta misma matriz de asignaturas. De modo que incluso la distribución de horas para cada asignatura es un asunto mayor y cualquier cambio en el plan de estudios del Mineduc es disputado en sus sentidos (Gysling, 2016, p. 20).

También involucra un tema de egos profesionales-disciplinares que distancian considerablemente la visión de la necesaria transformación de parcelas aisladas en espacios cedidos a la discusión y construcción de nuevas realidades de enfoque interdisciplinario.

En concreto la propuesta curricular para 3° y 4° medio contempla los siguientes desafíos *“Relevar la formación integral y la educación ciudadana, con el fin de responder al diagnóstico de poca pertinencia de la experiencia formativa y contribuir a la construcción de proyectos de vida de las y los estudiantes, tanto en su dimensión individual como colectiva”* orientando para ello el siguientes propósitos formativo *“resguardar la formación de todos los estudiantes como personas integrales y ciudadanos conscientes y responsables de su entorno social y natural”*. La misma propuesta deja en claro que *“por formación integral se entiende una educación que aspira a desarrollar la multiplicidad de facetas del ser humano (espiritual, ética, moral, afectiva, social, cultural, intelectual, artística y física), promoviendo así el bienestar y una mirada holística de la persona”* (UCE - Mineduc, 2017).

Desde el currículo oficial se desprende ahora la posibilidad de abrir puertas que permitan negociar procesos de aprendizajes basados en miradas abiertas de integración. Quedan, evidentemente, decisiones y espacios por ganar a quienes apuestan por las iniciativas transformadoras que implica el Currículo Integrado, pero sobre todo queda terreno por abonar en

convencimiento de las posibilidades que brinda este modelo, así como el valorar y difundir experiencias que sobre integración se ha construido.

2.2. En torno a las representaciones sociales

El tema de las representaciones pasa a ser, entonces, una posibilidad que pone al alcance del investigador una herramienta conceptual que permite entrar en la comprensión del fenómeno: Currículo Integrado.

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

A partir de lo anterior resulta importante conocer, caracterizar y comprender las representaciones sociales que impregnan un proyecto educativo, pues dicho trabajo permite reconocer lo que da sentido a su práctica pedagógica; en consecuencia habilita el traslucir su cultura escolar.

Nuestra investigación asume como tema las representaciones sociales que posee un grupo de docentes en torno al Currículo Integrado. Resulta relevante comprender las visiones, actitudes y acciones desempeñadas por los docentes en la búsqueda de esta innovación curricular y cómo resultan ser todas ellas permeadas por las experiencias recogidas y conformadas por la cultura institucional, la del contexto país y la del mundo en general.

El trabajar representaciones y relacionarlas con el Currículo Integrado constituiría un real aporte para el grupo integrador y para la misma comunidad educativa que lo contextualiza, pues los efectos de esta nueva comprensión pueden ser gravitantes en el mejoramiento de los procesos formativos, en los de innovación metodológica y en los de perfeccionamiento y rediseño curricular. Recogemos y confiamos que experiencias de investigación anteriores validan la

tesis que las representaciones sociales que poseen los docentes sobre su profesión inciden en sus prácticas en el aula y en la institución escolar.

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

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

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1. Diseño de la investigación

Se trata de la aplicación de un estudio de caso que permita en su implementación develar las representaciones sociales que se tenga del Currículo Integrado, en este sentido se requiere de un centro educativo en donde profesores y profesoras sostengan como parte de la práctica pedagógica la aplicación de experiencias integradas de aprendizaje. La unidad educativa seleccionada es el Colegio Mar Abierto de Valparaíso, colegio de administración particular subvencionada que en su quehacer pedagógico trabaja como una de sus orientaciones esenciales el integrar disciplinas en procesos de aprendizaje.

El grupo de discusión viene a ser la técnica seleccionada para reunir la información que permita develar el sentido de apropiación y colectividad que tiene la experiencia de Currículo Integrado en la comunidad de estudio. Se opta por esta técnica en el convencimiento de las posibilidades y los grados de comprensión asertiva que logra la conversación de quienes se disponen a entender la existencia de un fenómeno que es relevante en su quehacer profesional.

El grupo de discusión instaura un espacio de “opinión grupal”; se constituye como la autoridad que verifica las opiniones pertinentes, adecuadas, verdaderas o válidas. En él, los participantes hacen uso de un derecho al habla –emitir opiniones- que queda regulada en el intercambio grupal (Delgado, 1994, p. 293).

El estudio focalizó la muestra en profesoras y profesores de diferentes disciplinas y de diferente rango etario y con experiencia práctica en la implementación de proyectos integrados. Se trata de una muestra dirigida en donde interesa comprender las concepciones de informantes claves dentro de la institución seleccionada.

En base al criterio anterior la construcción de la palabra de grupo se realiza desde la participación de 8 “sujetos expertos” que desde su experiencia individual y colectiva construyen el texto ideológico que los vincula y los convierte en comunidad que aplica un método de accionar pedagógico.

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

ejercicio de corroboración de información relevante que emerja desde el grupo de discusión con aquella que se consiga intencionadamente desde el equipo de Asesoría Docente que coordina y acompaña el desempeño pedagógico de los profesores y profesoras en todos sus niveles. La muestra, intencionada, para este instrumento la componen tres personas que forman el equipo de asesoría docente.

Los datos del grupo de discusión, la teoría y los datos de la entrevista semiestructurada permiten generar triangulación de información que en su procesamiento propician comprender de mejor forma la narración recogida, La comprensión que se realiza desde el discurso colectivo más allá de sus primeras significaciones, conlleva la descripción y construcción de temas ejes que permitan caracterizar el texto rescatado, la selección y análisis de los ámbitos temáticos fue precedida por el trabajo de codificación, que en este caso se fue mezclando simultáneamente con el levantamiento de categorías de análisis que fueron emergiendo de las unidades examinadas, vale decir, de cada una de las intervenciones de los participantes en la técnica aplicada (Cada unidad examinada referida en el análisis recibe la siguiente nomenclatura de síntesis: Primera sílaba de cada nombre donde la numeración en subíndice corresponde a la unidad de análisis: la interlocución. Ejemplo: **B**₁; donde **B** es el participante y ₁ su primera interlocución).

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

4. PRINCIPALES HALLAZGOS.

La aproximación metodológica que se ha realizado en la comprensión del fenómeno currículum integral del Colegio Mar Abierto ha permitido sistematizar desde la investigación la necesidad de dar respuesta a varias interrogantes y supuestos que fueron transformándose en guía del proceso indagatorio. Los resultados transformados en conclusiones se muestran condensados en la lectura de tres grandes áreas:

- Sobre el sustento teórico.
- Sobre los estímulos y motivaciones.
- Sobre trabas y resistencias.

4.1. Sobre el sustento teórico

Tres fuentes nutren la significancia conceptual del Currículo Integrado en la comunidad investigada:

La teoría educacional, que en este caso no ha sido sistemáticamente trabajada en la implementación de las conceptualizaciones que se manejan sobre integración. No existe registro formal que explicita lectura sobre el tema o perfeccionamientos que recojan la teoría instalada:

“es que esta integración curricular no se da siquiera en la universidad, por ejemplo si estudias matemática, biología, incluso cualquier carrera, no se te da esa integración, sigue siendo conocimiento departamentalizado, sin relacionarlo con las otras áreas” C₁

“yo creo, que no hay experiencias previas, está en nuestro espíritu, con respecto al tema de la integración no recuerdo haberlo visto más de lo que he escuchado aquí”.
B₂

“nunca nos enseñaron a hacer currículum integrado” C₂

La práctica pedagógica, constituye la gran fuente de alimentación de las significaciones y proyectos integrados y tiene su origen en la experiencia de la cotidianeidad del hacer integrado, experiencia compartida y resignificada año

tras año en el caso de las actividades eje y de la creatividad y acervo acumulado en el caso de las experiencias por asignaturas:

“En el fondo nosotros hacemos intuitivamente, cuando fuimos a Puchuncavi, nos encontramos mezclando PH del suelo estábamos aplicando química, biología, geología, historia, ver como el efecto ambiental afectaba a nuestra sociedad, después del tema de gráficos estadísticos que involucraba a las matemáticas, y en el fondo ahí estaba la integración de varias áreas, lo estábamos haciendo, pero en ningún caso a lo mejor, tan intencionadamente, se dio por el tipo de trabajo que estábamos haciendo” C₁

Los preconceptos, esta tercera vía resulta difícil de establecer, pues se mezcla con la anterior en el compartir experiencias, pero que se diferencia en que cada profesor al no tener referentes teóricos establecidos y dimensionados incorpora desde su comprensión elementos que cree pueden constituir relación pedagógica con las dinámicas de integración. Esta tercera fuente, sin duda, aporta los elementos de creatividad necesarios para renovar las concepciones, pero también representa el riesgo de desvirtuar y/o producir la pérdida del foco que guía al Currículum Integrado:

“es como la línea del metro de Valparaíso, que es la línea el tren en la cual tu llegas a una estación y la estación es la materia, la unidad que tú estás viendo. Ahora las distintas áreas a las cuales tu integras: matemática, historia, biología, son los buses de acercamientos que te llevan a esa estación es como yo lo asocio”. M₁

“debe ser como una malla donde estemos todos conectados, matemática, historia. Yo creo que lo que deberíamos hacer es ver bien nuestra área y a partir de eso en un momento dado ver la relación que puede tener con otras áreas y ahí unirnos pero después volver al área nuestra y en un momento dado volver a ver aristas de los contenidos que estamos viendo y al tiro relacionarlos” C₂

Se hace necesario, a partir de esta primera conclusión, validar el carácter intuitivo que tienen las experiencias integradas. Desde la teoría de la pedagogía crítica, la intuición no es solo un conocimiento casi de “sentido común”, sino que significa apropiarse de una concepción que permite percibir el contexto de

hechos, fenómenos y procesos e incorporarlos como aprendizajes para crear o recrear conceptos propios. El hecho de lograr que el colectivo de profesores y profesoras valore este sentido que tiene la acción intuitiva significaría un salto cualitativo pues la intuición, que se propone desde esta perspectiva paradigmática, es la necesaria matriz de relación entre teoría y práctica.

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

La experiencia práctica sigue siendo importante, pero se recoge el consenso que se debe intencionar una búsqueda de nuevas fórmulas que orienten el mejor logro de los objetivos.

4.2. Sobre los estímulos y motivaciones

Queda establecido en el transcurso de la investigación el esfuerzo y la energía intelectual y física que significa apropiarse colectivamente de un diseño de trabajo que opta por la construcción integrada de los conocimientos; es evidente que dicho trabajo, caracteriza este accionar pedagógico y es movilizad fundamentalmente por una alta motivación del grupo de profesores y profesoras convencidos de las cualidades del trabajo integrado.

De dicha comprensión se levanta la conclusión de que los logros que alcanzan el grupo de profesores en su profesionalización y los aprendizajes que desarrollan los estudiantes en todas las áreas motivan significativamente al

colectivo de maestros a mantener y mejorar las prácticas de integración curricular.

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

El acercamiento a procesos de investigación-acción: aunque no implementada oficialmente, la comunidad docente advierte que el vivir la integración curricular es una experiencia de formación de carácter teórico-práctico que se acerca a ser un ejercicio permanente de investigación-acción. La implementación consciente de dicho modelo reafirmaría las potencialidades autónomas de los profesores y profesoras confirmando sus capacidades de implementar profesionalmente sus ideales pedagógicos. El auto reconocimiento constituye entonces una importante viga desde donde se erige la confianza en el modelo integrado.

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

“porque en términos curriculares yo no tenía idea de la integración lo aprendí acá dentro del colegio y es uno de mis sueños personales, trabajar curricularmente en términos de integración, cuando hemos hecho trabajos integrados, nosotros también hemos aprendido del otro profesor.” G 1

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

atribuye. El pensamiento crítico termina contribuyendo desde la integración a la formación de ciudadanos reflexivos, responsables y solidarios; capaces de asumir posturas y compromisos ideológicos:

“Yo creo que la integración curricular permite y promueve la visión crítica y receptiva de lo que nos rodea y eso es súper importante que exista”. C 5

“Yo lo veo como un ser integrado, capaz de ser aporte y un agente de cambio en la sociedad y capaz de pararse frente a un grupo de personas y dar su opinión. Para mí eso es lo que uno busca” M 2

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

“hay otras cosas que espero que ellos las noten y lucho por eso, no solo lo hagan por una nota sino por lo que hay detrás de eso, por el gusto de saber o por la habilidad de aprender o alcanzar algo, lo que se desarrolla es la habilidad, de percibir, de ser sensible, de reflexionar, de investigar, de indagar, esas son las cosas que están detrás” G 5

Desarrollo de aprendizajes colaborativos. Desde las perspectivas del trabajo integrado este se demuestra incompleto, si no desarrolla dinámicas colaborativas que ponga en acción y consecuencia las ventajas de las interacciones entre los que aprenden. La colaboración entendida como la co-construcción de saberes pasa a ser otro pilar estimulante en el nivel de logros

que se necesita para generar nuevos y creativos estilos de relaciones; ello, como desafío, también motiva en la búsqueda de la integración curricular.

4.3. Sobre trabas y resistencias:

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

“no nos enseñaron nunca ni en la universidad ni acá, lo que estamos haciendo, es descubrir cómo es la integración y tal vez podríamos partir por ver lugares donde están haciendo eso. ¿Podría tener el ejemplo de otro lugar? ¿Dónde? ¿Lo sabemos?”

C₁

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

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

“lo aplicaron en un gráfico, aprendieron de todo pero cuando vuelvo a retomar me doy cuenta que pasaron tantos días y que sí aprendieron gráfico, pero no es tan significativo y eso me atrasa el currículum y eso es lo que genera la pregunta que en cierta forma es buena la integración, pero en otra parte perjudica cuando uno tiene que cumplir con otros contenidos”. B¹³

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

“se debe ir rompiendo pero de a poquito y no de golpe porque de hecho tenemos aún trabajo, aún no tenemos algo armado, tenemos que tener documentación” D⁶

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

“estamos siendo islas dentro de un país y ese es el problema y nuestros temas como colegio pasan porque queremos hacer reformas dentro de algo que nos viene encima constantemente, ¡que es el sistema! Entonces ¿cuánto, dentro de este sistema nosotros podemos transformar de nuestro currículum, de nuestros horarios, de nuestros diseños educativos? G⁹

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

desea realizar y no se proyectan conscientemente los resultados formativos buscados.

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

5. REFLEXIONES FINALES

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

La concepción de construcción del conocimiento, que no identifica sentidos de preponderancia entre los poseedores del saber y en donde los actores se sienten parte integrante de la construcción del conocer, es otra de las trascendencias de la integralidad, pues desde ella el ejercicio dialógico pone de manifiesto la intención, no siempre explícita, de fortalecer las debilitadas relaciones sociales.

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

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

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

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

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 1er. Semestre, (15). Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/53283734/Revista-Colombiana-de-Educacion-Bernstein>
- Delgado, J. & Gutiérrez J. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, S.A.
- Echeverría, R. (1997). *El búho de Minerva*. Santiago: Lom Ediciones.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la libertad*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Gysling, J. (2016). A 20 años de la reforma curricular: reflexiones para una revisión del currículum de educación media. *Docencia*, (59), 14-25.
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía. Analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago: LOM Ediciones.
- Ministerio de Educación. (2012) *Decreto n° 439/2012: 5. Unidad de Currículum y Evaluación 2011*. Rescatado de <http://www.curriculumenlineamine.cl> [Consultado en julio de 2013.]
- Ministerio de Educación. (2017). *Propuesta Curricular para 3° y 4° Medio*. Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación. Recuperado de http://basesdelfuturo.educarchile.cl/wpcontent/uploads/2017/03/Propuesta_Curricular-Consulta-P%C3%BAblica.pdf
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la Educación del futuro*. Paris: Santillana Unesco.
- Pinto, R. (2008). *El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Piña, J. (2004). La teoría de las representaciones sociales su uso en la investigación educativa en México. Rescatado de <http://www.scielo.org.mx/scielo>
- Torres, J. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Ediciones Morata.