TRANSFORMACION DE LA ESTRUCTURA ACADEMICA DE LA ESCUELA NORMAL DEPARTAMENTAL ACORDE CON SU NUEVO PROYECTO DE VIDA ESCOLAR

JACQUELINE MUÑOZ HERNANDEZ
ZAMIRA VILORIA RODRIGUEZ

UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR
INSTITUTO DE POSTGRADO Y EDUCACION CONTINUA
ESPECIALIZACION EN GESTION DE PROYECTOS EDUCATIVOS
BARRANQUILLA
1997

0073

TRANSFORMACION DE LA ESTRUCTURA ACADEMICA DE LA ESCUELA NORMAL DEPARTAMENTAL ACORDE CON SU NUEVO PROYECTO DE VIDA ESCOLAR

JACQUELINE MUÑOZ HERNANDEZ
ZAMIRA VILORIA RODRIGUEZ

Proyecto para optar el título de especialista en Gestión de Proyectos Educativos

UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR
INSTITUTO DE POSTGRADO Y EDUCACION CONTINUA
ESPECIALIZACION EN GESTION DE PROYECTOS EDUCATIVOS
BARRANQUILLA
1997

0073

Nota de aceptación

_____

_____

_____

_____

Presidente del jurado

_____

Jurado

_____

Jurado

_____

AGRADECIMIENTOS

FONTALVO RUBEN. Director de programa de la especialización Gestión de Proyectos Educativos

BERNAL JOSE. Asesor institucional de la universidad Simón Bolivar.

FANDIÑO DE QUINTERO CARMELITA. Por su asesoría y aportes en la presente investigación .

ACOSTA ILVA. Por sus primeras orientaciones en la construcción del anteproyecto.

VALLEJO RODRIGUEZ ERIC. Por la colaboración y ayuda en la consecución de material bibliográfico

CONTENIDO

	Pag
INTRODUCCIÓN	1
1. JUSTIFICACIÓN	6
2. ANTECEDENTES	20
2.1. ANTECEDENTES NACIONALES.	20
2.2. ANTECEDENTES INSTITUCIONALES	24
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	35
4. OBJETIVOS	37
4.1. GENERAL	37
4.2. ESPECÍFICOS	37
5. EL NUEVO SENTIDO DE LA FORMACIÓN DE MAESTRO	38
5.1. EL CURRÍCULO INTEGRADOR	40
5.2. CARACTERÍSTICAS DE LA ESTRUCTURA ACADÉMICA	51
5.2.1. Flexible	51
5.2.2. Comprensivo	51
5.2.3. Interactivo	52
5.2.4. Transformador	52
5.2.5. Formador de un espíritu investigativo	53
6. EL MAESTRO INTELECTUAL TRANSFORMADOR DE LA CULTURA	55
6.1. FORMACIÓN DE MAESTROS	55
7. PROPUESTA ALTERNATIVA DE LA ESTRUCTURA ACADÉMICA DE LA ESCUELA NORMAL DEPARTAMENTAL DEL ATLÁNTICO PARA SEÑORITA	70
7.2. NÚCLEOS TEMÁTICOS Y PROBLEMÁTICOS	75
7.2.1 NÚCLEO DE INVESTIGACIÓN	80
7.2.2 NÚCLEO DE PEDAGOGÍA	82
7.2.3. NÚCLEO DE EPISTEMOLOGÍA	84
7.2.4. NÚCLEO DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS	87
7.2.5. NÚCLEO DE EVALUACIÓN	90
7.2.6. NÚCLEO DE TECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN	93

7.3. PROYECTOS PEDAGÓGICOS 97
7.4. EJES TEMÁTICOS 102
7.5. LA INTERDISCIPLINARIEDAD, CRITERIO FUNDAMENTAL DE LA ESTRUCTURA ACADÉMICA 108
7.5.1. MODALIDAD DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD 112
7.5.1.1 Multidisciplinariedad 115
7.5.1.2. Interdisciplinariedad 116
7.5.1.3. Transdisciplinariedad 117
7.5.2. PROPUESTAS DE PROYECTOS INTERDISCIPLINARES 119
7.5.2.1 Integración correlacionando diversas disciplinas 120
7.5.2.2. Integración a través de temas, tópicos o ideas 120
7.5.2.3. Integración en torno a una cuestión de la vida práctica y diaria 120
7.5.2.4. Integración desde los temas o investigaciones que decide el alumnado 121
7.6. FORMACIÓN ÉNFASIS MODALIDAD 121
8. METODOLOGÍA 140
8.1. CORTO PLAZO 141
8.2. MEDIANO PLAZO 141
8.3. LARGO PLAZO 142
8.4. POBLACIÓN A ESTUDIAR 142
8.5. IMPLEMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS 143
8.6. FASES DEL PROYECTO 144
8.6.1. Fase de sensibilización 144
8.6.2. Fase de investigación acción 146
ANEXOS 163
CONCLUSIÓN 189
RECOMENDACIONES 193
BIBLIOGRAFÍA 196

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual ha sido denominada de múltiples formas: postindustrial, postmodernidad, sociedad de la información, del conocimiento y de la comunicación. El pensamiento postmode/rno surge como reacción a la ilustración del S. XVIII. Éste, según algunos teóricos, nace de Nietzsche al considerar que ya no hay verdades filosóficas sino verdades relativas, no existe un sentido en la historia, sino que cada cual debe inventar el suyo. La postmodernidad es la filosofía de la desmitificación, de la desacralización, derrumbamiento de los viejos ídolos. Ante estos nuevos cambios, las teorías científicas ya no podrían autosostenerse como lo demostró Kurt Göder, en 1931, las estructuras de las revoluciones científicas acercaron las ciencias de la naturaleza a las ciencias humanas. El saber científico no puede reducirse a un saber fiable porque éste es un modo de conocimiento que no posee en sí mismo una entidad mayor que la de otros modos de conocimiento tales como el arte, la religión o la filosofía.

De ahí que, el hecho educativo no se realiza en abstracto sino en concreto, en un momento histórico determinado y en una realidad cultural dada. Estamos cerca a

la finalización del siglo y al advenimiento de un nuevo milenio; como educadores nos cuestionamos ¿qué significa educar hoy según las exigencias del cambio? Este planteamiento nos coloca frente a otros interrogantes ¿cómo responder a la realidad de un mundo que ha perdido el sentido de los valores?. Surge entonces la necesidad de organizar la escuela como reorganizadora y reestructuradora cultural, que enlace lo local y lo universal y dé respuesta a la nueva época que se avecina, sin olvidar la complejidad de los hechos originados en el tejido social. Además, la educación no ha escapado de los planteamientos de la postmodernidad, de ahí la necesidad de reestructurar la escuela porque ésta gira en el campo de lo moderno, mientras sus alumnos son postmodernos. Es también indispensable modernizar los currículos, planes de estudios, proyectos, etc.

Se hace necesario intentar una reflexión de las situaciones existentes en la realidad que han de ser replanteadas, con el fin de buscar un cambio en el quehacer educativo y deje a un lado los miedos, temores, obstáculos que ha vivido en el tiempo y espacio, limitándola a retomar modelos carentes de nuestra identidad cultural negándonos así mismo nuestro ser. Es de resaltar la influencia de la tecnología y la semiótica en el acto educativo y cómo la imagen ha llevado a la socialización de los conocimientos, enfrentando de este modo al maestro, a saberes que no figuran en los libros.

Se vislumbra claramente la necesidad de delinear la escuela que ha de construirse en el próximo milenio acorde con las transformaciones que se van generando en la relación espacio-tiempo.

Una de las problemáticas actuales, es la tendencia a reorientar la formación del maestro con el fin de lograr una cualificación en la educación. Confrontar las ideas eue, sobre la formación de maestros se están proponiendo, con lo que ha sido la historia de su formación, para establecer si lo que se está haciendo es una reduplicación, una repetición o una innovación y someterla entonces a la crítica. La innovación es posible si previamente hay un proceso de asimilación de la tradición. Esto requiere estar ubicados en las políticas y modelos de formación existentes para poder criticarlo y formular alternativas, sabiendo claramente lo que se va a cambiar; de lo contrario se corre el riesgo de diluir las ideas nuevas en modelos viejos y en perfiles idealistas del docente. Cada institución formadora debe realizar una investigación sobre estos asuntos, antes de plantearse su nuevo modelo de formación, para hacer efectivo el proyecto de nación y el proyecto educativo establecido en la Constitución Política de Colombia, el Plan Decenal y la legislación educativa vigente.

Por las razones anteriores nuestra propuesta de investigación está centrada en la creación de una nueva estructura académica, que oriente una nueva formación del maestro y está, a su vez, articulada a través de un gran eje - el desarrollo humano- como el enfoque de la propuesta pedagógica, que implica renunciar a currículos organizados por asignaturas y reubicar el papel de los saberes específicos que debe poseer el maestro en el conjunto de sus necesidades, dimensiones y competencias de desarrollo humano.

La justificación fundamentada en el por qué hace necesario un cambio en la estructura académica de las Normales, de tal forma que se pueda orientar el nuevo sentido de la formación de maestro, es decir, pasar del maestro artesanal a un maestro intelectual, como está caracterizado en un capítulo posterior. Además se hace una explicación del por qué se ha enmarcado en un currículo integrador como producto de la pedagogía reconstructiva.

Realmente la investigación conduce a presentar una estrucutura académica integradora, mas no el plan de estudio en toda su plenitud y realizació;. porque ésto coartaría el sentido de investigación de la misma, en donde, en conjunto con la comunidad se construyan, verdaderamente los contenidos consagrados en cada campo del saber y así no perdería su fin último de ser flexible y autónoma.

La propuesta de investigación está sometida a la crítica de los expertos, sabemos que cualquier aporte o sugerencia ha de nutrir la misma. Es consabido, que se trata de una estructura sujeta a las transformaciones generadas por discusiones en mesas de trabajo, que buscan alcanzar realmente lo que se anhela, sin llegar a convertirlo en un objeto acabado, pues la ejecución de la misma, nos permitirá visionar errores para corregir en el futuro.

1. JUSTIFICACIÓN

En las dos últimas décadas se ha venido gestando en el país un movimiento tendiente a cambiar la formación de los maestros, lo cual obedece a la necesidad que tiene la educación de responder a los requerimientos de la sociedad actual y a los retos del futuro siendo el maestro factor de primer orden en este cambio. Es así, como la Constitución Política de Colombia, plantea que la enseñanza debe estar a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica, lo que quiere decir, que es necesario afectar los procesos de formación del maestro desde nuevos paradigmas.

Por otro lado, la Ley 30 de 1992 y la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), avalaron los esfuerzos que se venían haciendo en relación con la construcción de la nueva cultura que debería asumir el maestro. Abrieron el camino legal para la realización de esos cambios significativos en la formación del maestro.

De tal forma que se ordena la reestructuración de las instituciones formadoras de maestros, Facultades de Educación y Escuelas Normales. Así mismo, la Ley General ordena también que la formación inicial y permanente del maestro, sea de la más alta calidad científica, ética y pedagógica.

Por lo tanto, interpretando el sentido de este marco legal, y en cumplimiento de la nueva misión que las instituciones formadores de docentes deben asumir, así como por el mismo compromiso que institucionalmente se tiene como docente de una Escuela Normal, proponemos transformar la estructura académica de la Escuela Normal Departamental del Atlántico, hoy avalada por el Ministerio de Educación Nacional (M.E.N.) para convertirla en Normal Superior del Distrito, según consta en la Resolución No 3083 del 15 de julio de 1996 (ver anexo), con el fin de orientar un nuevo proceso de formación de maestros que respondan a los nuevos sentidos y prácticas en la formación de nuevos maestros para el pre-escolar y la básica primaria, de tal forma que pueda dar respuesta a lo reglamentado en el Decreto 2903 en su artículo 3, que dice: "La misión de las Escuelas Normales superiores es la de formar educadores de reconocida idoneidad ética, moral y pedagógica, con base en las reales necesidades de las comunidades, del desarrollo nacional y regional, de acuerdo con los avances del conocimiento, y atendiendo lo dispuesto en los artículos 104 y 109 de la Ley 115

de 1994, de igual forma el Plan decenal del Distrito de Barranquilla "Otra calidad de Educación para todos", que incluye entre sus metas para 1.997 y 1998, la reestructuración de Escuelas Normales para elevarlas a Normal Superior.

En cualquier reestructuración curricular, la estructura organizacional de los procesos académicos es componente esencial. De esta estructura dependen muchos procesos, logros, planes y proyectos, que dan cuenta del nivel de la calidad educativa que brinda y desarrolla la institución. Si bien no es la razón de ser del currículo o proyecto de vida escolar, como lo es desde la concepción tradicional, sí es uno de los aspectos más significativos de acreditación para la oferta y demanda de la escuela, pues él encierra la cultura concreta del tipo de estudiante y maestro, así como el tipo de interés que se media en el conocimiento. Aun más, su estructuración señala el norte de los procesos de formación y de su construcción dependen los futuros deseables. Así como la academia institucional es el eslabón entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, él afirma el sentido real de la educación escolar y lo que finalmente puede ser el futuro profesional.

La disposición que rige hoy para las Escuelas Normales, delega a cada entidad la responsabilidad de su futuro como institución formadora de docentes. De aquí la gran importancia de desarrollar un trabajo de investigación cuyo objetivo central

sea proponer una estructura académica que responda a las necesidades, retos y expectativas de la sociedad y el país, desde una responsabilidad científica argumentativa; que es un proceso complejo que exige la búsqueda de la mejor organización y estructuración académica que coincida o jalone, por ejemplo, la articulación hacia la educación superior, difieriendo notablemente del resto de la Educación Secundaria, pues penetra en forma efectiva a la Universidad, generándose entonces unas condiciones de manejo en la que intervienen variables que, tradicionalmente le fueron extrañas a la Educación Media.

La Normal Superior del Distrito deberá transformar su estructura académica, siguiendo un modelo innovador y flexible, no solomente en cuanto a las normas ya establecidas, sino con los tiempos que vivimos en la actualidad y bajo la visión de autoctonidad según nuestra región y/o nuestro país.

La presente propuesta dará un paso significativo en la búsqueda de la identidad curricular en materia de plan de estudio y su articulación con la Universidad. En ella se recogen las investigaciones, discusiones, reflexiones, indagaciones y sesiones de trabajo en distintos espacios y tiempo, con la participación de los docentes de la Normal Superior, comprometidos en la acción tendiente a transformar la estructura académica de la Normal Superior del Distrito de

Barranquilla. Además, recogimos información en la Universidad del Atlántico, con la cual existe un convenio, aclarando que no es muy consistente, dado que no se presentó el plan de estudios complementarios, como propuesta al mismo.

La fundamentación básica de nuestra propuesta pedagógica, está cimentada en los aportes de los grandes investigadores de la educación, como Jürgen Habbermas, Bernstein, Antanas Mokus, Vygostky, entre otros.

Bernstein[1], por su parte, distingue entre un currículo que ha denominado de "colección" y otro de "integración". En el primero, los contenidos o disciplinas de alto status están separados y delimitados unos de otros. En el currículo integrado, las disciplinas o contenidos están relacionados y subordinados a una idea central, reduciendo de esta manera su aislamiento o separación. El "currículo de colección", al igual que el de "integración", presuponen un sistema de transmisión pedagógica y de evaluación distinta uno de otro. Bernstein señala que, en cada una de estos currículos, existe un conflicto entre concepciones respecto al orden social y, por consiguiente, fundamentalmente se está planteando un conflicto moral.

[1] B. Bernstein. Class, Codes and Control. Vol 3 Towards a theory of educational transmission. London, Routhledge and Kegan Paul . 2da edition, 1977. Citado por Abraham Magendzo. Diseño Curricular Problematizador: Una Opción para la elaboración del currículo en derechos humanos desde la Pedagogía crítica.

En el currículum de colección, a medida que el individuo crece y madura, se va diferenciando del resto de las personas. La especialización a la que conduce este currículum, revela y pone énfasis en la diferenciación más que en los aspectos comunes. Es decir que la identidad educacional y las habilidades específicas, están claramente marcadas y delimitadas.

La educación especializada, como toda forma de colección", se organiza en torno a asignaturas. En una sociedad en que el conocimiento se incrementa y se hace más diferencial, es usual encontrar disputas entre asignaturas referidas a qué tipos de conocimiento pertenece a una u otra. El conocimiento visto como sagrado se asemejan en gran forma a la propiedad privada con distintas fronteras simbólicas. Las personas que poseen el conocimiento, se asemejan a los monopolistas.

Los alumnos son también seleccionados cuidadosamente, con el fin de discriminar entre los que pertenecen y no. Una vez que esta discriminación se produce, a veces es imposible cambiar la identidad educacional.

La categoría de membrecía es establecida temporáneamente y el status particular en una determinada colección es realizada mediante la diferenciación de escuelas, los sistemas de exámenes y de notas. La lealtad hacia una determinada

disciplina se desarrolla sistemáticamente en los alumnos, mediante la determinación de los años de escolaridad, posteriormente es transmitida por éstos, como profesores, maestros o académicos. De esta manera el sistema se autoperpetúa. Es interesante señalar que, el orden jerárquico de los alumnos, es similar a la jerarquía paralela de los maestros, en especial a nivel universitario".

En el currículo de colección, el conocimiento tiende a ser transmitido en un contexto en que el profesor tiene el máximo de control o sumisión, como lo es en las relaciones jerárquicas de la educación media o universitaria. A medida que se permanece en el sistema educacional, se combinan la jerarquía con las relaciones interpersonales que actúan como una poderosa agencia de control.

El curriculum de colección tiende a caracterizarse por su rigidez, diferenciación y jerarquía. Todo esto depende, en gran medida, de la cultura general de la sociedad. Para aquellos que van más allá de la etapa del "noviciado", el currículum les proporciona orden, identidad y compromiso; en cambio, para los que no pasan esta etapa, a menudo el curriculum los hiere y a veces puede ser irrelevante y carente de significado". Por lo anterior se propone acabar con el asignaturismo, fortaleciendo la estructura académica de nuestra propuesta con el concepto de núcleo temático y programático.

Por lo tanto, se puede determinar cómo en los currículos de colección, la labor docente está signada por ser dictador de clases. En los currículos de integración, el desempeño del maestro debe ser integral, es decir, se disminuye su función de informador, se le articulan y complementan acciones relacionadas con su labor de creador; su investigación disciplinaria; su renovación metodológica o didáctica de los saberes; su trabajo con la comunidad y capacitación docente e investigativa*.

El diseño y desarrollo de la estructura académica curricular para su elaboración comprende cuatro etapas: planeamiento curricular, desarrollo curricular, organización curricular y evaluación curricular. Cabe destacar, que en nuestra propuesta sólo desarrollaremos las etapas de planeamiento curricular y desarrollo curricular. Entramos a explicar cada una de estas etapas mencionadas.

En la primera etapa de planeamiento curricular fijamos nuestras posiciones filosóficas, históricas, económicas, sociológicas, antropológicas, psicológicas, biológicas conceptualizadas en el Proyecto Educativo Institucional; de la Normal Superior, después de haber hecho un estudio del contexto social, político e histórico; fundamentado en una serie de investigaciones. Con todo ésto, será

* Basil Bernstein denomina al currículo como algo en que los contenidos están aislados y separados por fronteras , bien demarcadas , diferencia un currículo de colección o enciclopédico del currículo integrado en que estas delimitaciones se abren y los contenidos se relacionan . Los conceptos de clasificación y de enmarcación serán utilizados por Bernstein para describir el grado de aislamiento o de integración de los contenidos y relación con la división del trabajo y el conocimiento educativo. Todo esto con el propósito de revelar las estructuras básicas de los mensajes curriculares. Reflexión elaborada en el artículo. Una opción prevaleciente en América Latina. El currículocentrado en las disciplinas de estudio.

organización de ejes temáticos. Al final de la etapa del desarrollo de la estructura

posible la construcción del marco teórico que parte de la realidad en que se mueve nuestra comunidad educativa, que tiene en cuenta los intereses, necesidades, problemas, alternativas y pluralidad de su identidad cultural y la pluralidad. Aquí definiremos los fines y objetivos del sistema. Utilizaremos como fuentes de información, una muestra de la actual población estudiantil, de egresadas, docentes, docentes-directivos y padres de familia. Señalaremos el tipo de maestro que queremos formar y el rol que asumirán: el docente y alumno-maestro; el tipo de interacciones, los estilos metodológicos adecuados y los recursos que posibilitarán el mejor manejo de la propuesta curricular; además indicaremos los tiempos y espacios curriculares que se emplearán. Al final de la etapa de planeamiento curricular, entregaríamos una estructura académica entendida como la distribución espacio-temporal de una serie de conocimientos.

La segunda etapa del desarrollo curricular comprende los procesos de selección y organización de ejes temáticos. Al final de la etapa del desarrollo de la estructura académica curricular, presentamos los llamados bloques programáticos, que parten de núcleos temáticos.

Esta forma de presentación de estructura académica rompe con el esquema tradicional. Aquí trabajamos por ejes temáticos (procesos transversales de formación), que atraviesan todo el currículo en una forma de espiral que cada vez se abre o amplía en complejidad; esto implica secuencia, sistematización, amplitud, y profundidad del conocimiento. (Ver figura No 1)

En la espiral aparecen cinco ejes temáticos que son: Desarrollo humano, desarrollo comunitario, desarrollo científico-técnico, desarrollo ciudadano y desarrollo de las competencias comunicativas. Estos ejes se distribuyen racionalmente y de manera horizontal, vertical y en espiral. Es decir, un estudiante que entra a pre-escolar va avanzando en la parte vertical; o sea, que a medida que avanza, debe ir profundizando en sus conceptos, procesos y desarrollos. Igualmente (parte horizontal) va ampliando sus conceptos, procesos y desarrollo y se observa que debe existir una secuencia y continuidad cada vez más compleja por lo horizontal y lo vertical del proceso (parte espiral) en los conceptos, procesos y desarrollos. Ocurre algo similar a lo que plantea Rafael Rodríguez[2]: "si aceptamos que la estructura de la matemática comprende: conjuntos, relaciones, funciones, un niño en primaria desarrolla conceptos y procesos sobre conjuntos, relaciones y funciones; en bachillerato va a desarrollar

[2] RODRÍGUEZ RODRIGUEZ, Rafael. Planteamiento y reflexiones alrededor del currículo en la educación superior. ICFES, 1987. p.43.

la misma estructura: conjunto, relaciones y funciones, al igual que en la universidad, pregrado y postgrado, se desarrolla la misma estructura: conjuntos, relaciones y funciones. ¿Qué es lo que ha variado?. No es la estructura; lo que ha variado es la profundidad, la amplitud, la secuencia y la continuidad".

De esta manera vemos que la estructura académica se mueve en el campo de **la pedagogía reconstrucitva** porque estructura y reestructura los códigos culturales, los cuales se legitiman en los discursos, experiencia y práctica**.**

Sin embargo, anteriormente los maestros confundían el término pedagogía con sus metodologías pedagógicas, entendiéndose como metodología las técnicas de enseñanza que aprendimos en la normal o en la facultad de educación. Posteriormente, con el surgimiento del Movimiento pedagógico, se trazó la tarea de replantear la pedagogía a partir del saber propio de cada maestro y es así como se incluye entonces la reflexión, la explicitación, la sistematización de la práctica y del saber pedagógico. A partir de aquí, el término pedagógico significa lo propio, lo concerniente al pedagogo. Pasando el maestro de ser un mero repetidor de conocimientos a un constructor de éste; convirtiéndose así en agente social responsable y un verdadero maestro intelectual, porque ha sido capaz de reflexionar y problematizar acerca de su práctica pedagógica, convirtiéndola a su

vez, en fuente de donde surge el saber pedagógico. Es así como la práctica nunca podrá explicitarse con pensamientos y palabras; éstos nos llevan a considerar la pedagogía como saber reconstructivo en el sentido de Jurgen Habermas, como lo señalan Antanas Mockus y Carlos Augusto Hernández "es a través de la reflexión personal y la discusión grupal de esas prácticas, como se van reconstruyendo los saberes implicitos en ella que al formularlos, sistematizarlos y ponerlos a pública discusión, se va construyendo la verdadera pedagogía"[3] ésto nos lleva a reubicar el concepto de pedagogía que hemos venido usando, ubicándolo en el lugar de una disciplina reconstructiva[4] y sistemática, producto de la reflexión y la discusión sobre la práctica y la praxis pedagógica de los maestros y sobre los saberes pedagógicos de los mismos, además pretende transformar un saber-cómo en un saber-qué[5] explícito.

---

[3] Revista Educación y Cultura construir el currículo pág 6

[4] [...] Los procedimientos reconstructivos no son características de las ciencias que desarrollan hipótesis nomológicas sobre campos de eventos observables; más bien, estos procedimientos son característicos de aquellas ciencias que reconstruyen sistemáticamente un saber preteorético de los sujetos competentes.

Quisiera comenzar (aclarando la distinción entre las ciencias empírico-analíticas y las reconstructivas), con la distinción entre experiencia sensorial u observación y experiencia comunicativa o comprensión [Verstehen]. La observación se dirige a las cosas y eventos (o estados) perceptibles; la comprensión está dirigida al significado de los enunciados . Al experimentar, el observador se encuentra en principio solo, aun si la red categorial en la cual se organizan las experiencias que pretenden objetividad ya es compartida por varios individuos (inclusive todos). Por oposición a ésto, el intérprete que comprende significados está experimentando fundalmentalmente como participante en la comunicación , sobre la base de una relación intersubjetiva con otros individuos, simbólicamente establecida aun cuando de hecho se encuentre solo con un libro, un documento o una obra de arte. (Qué es la pragmática universal)

[5] [...] podemos distinguir entre saber cómo - la habilidad de un hablante competente que comprende cómo producir o realizar algo - y saber qué -el conocimiento explícito de cómo es que comprende eso. En nuestro caso, lo que el autor quiso decir con su enunciado y lo que el intérprete entinde de su contenido, constituye un saber-qué de primer nivel. En la medida que su enunciado está correctamente formado y es, por lo tanto, comprensible, el autor lo produjo según ciertas reglas o sobre la base de ciertas estructuras. Conoce el

Se considera la competencia comunicativa[6] como el núcleo de la competencia pedagógica, siempre y cuando suscite y adelante procesos de discusión racional, de involucrar de manera afortunada el saber socialmente decantado por escrito y de apoyarse en la discusión y en la tradición escrita para reorientar o reorganizar la acción, valiéndose básicamente de su aplazamiento

El plan se mueve en la interactividad por permitir la relación maestro- alumno, dejando a un lado la idea de considerar al alumno un objeto sobre el cual se actúa,

---

sistema de reglas de su idioma, y su aplicación específica en el contexto; posee un conocimiento pre-teórico de ese sistema de reglas, mínimamente suficiente para permitirle porducir la enunciación en cuestión. Esta conciencia implícita de las reglas es un saber cómo. A su vez, el intérprete,que no sólo comparte sino que desea comprender este conocimiento implícito del hablante competente, debe transformar este saber-cómo en saber-qué de segundo nivel. Es ésta la tarea de comprensión reconstructiva, es decir, de la explicación de significado en el sentido de reconstrucción racional de las estructuras generativas que subyaceen a la producción de las formaciones simbólicas [...]

Las propuestas reconstructivas se dirigen a campos de conocimiento pre-teórico, es decir, no opiniones implícitas, sino a un pre-conocimiento intuitivo probado. La conciencia de reglas de los hablantes competentes funciona como un tribunal de evaluación, por ejemplo, respecto de la gramaticalidad de las oraciones (ibid pp 15-17).

Otra peculiaridad de las disciplinas reconstructivas es que, aunque son falibles, no son empíricamente refutables como las disciplinas empírico-anlíticas. Además, mientras estas últimas suelen requerir "rupturas" con el saber pre-teórico, aquellas no hacen sino representarlo y afinarlo; no pueden falsarlo.

Una teoría empírico-analítica en el sentido estricto, puede (y por lo general lo hace) refutar el conocimiento cotidiano de un campo de objeots que poseemos con anterioridad a la ciencia y reemplazarlo con un conocimiento teóricamente correecto, considerado provisionalmente como verdadero. La propuesta reconstructiva, por el contrario, puede representar el conocimiento pre-teórico más o menos explícita o adecuadamente, pero no puede en ningún caso falsarlo. Máximo, el informe de la intuición de un hablante puede demostrarse falso, pero no la intuición misma. (Ibid. P 20)

[6] Como la capacidad que tienen los hablantes de actuar comunicativamente, es decir, de ajustar recíprocamente sus acciones por la búsqueda de un entendimiento mutuo y de un acuerdo libre que cuente subjetivamente como tal. Consiste en la capacidad de participar de manera adecuada en actos de habla afortunados, de generar, así, relaciones interpersonales legítimas e inscribirse en ellas de manera responsable.

---

ofreciéndole la posibilidad de actuar de manera individual y colectiva con el fin

ofreciéndole la posibilidad de actuar de manera individual y colectiva con el fin de evitar el distanciamiento que se daba entre las estructuras del maestro, el estudiante y la institución. Por consiguiente, se evita de esta manera, enmarcar divisiones en el trabajo educativo en términos temporales, espaciales y de especialización de algunas tareas. Lo anterior es una aproximación a discursos y disciplinas en actitud objetivante, desconociendo así el papel que juega la interactividad y la comunicación. Si bien, la acción comunicativa cuando actúa para examinar mediante argumentos, pretensiones de validez problematizadas, que no admiten este tipo de subdivisiones, es imposible que se dé una separación tajante entre un sujeto que piensa y otro que ejecuta y responde sin necesidad de pensar y comprender.

2. ANTECEDENTES

2.1. ANTECEDENTES NACIONALES

Desde 1.979 la Federación Colombiana de Educación FECODE y el Ministerio de Educación Nacional M.E.N, vienen concertando los criterios que deben fundamentar la formación de docentes. En este sentido, se han adelantado foros, seminarios, talleres, investigaciones y proyectos*, entre ellos reflexiones de las

* Modelo pedagógico Integrado, Ministerio de Educación Nacional, Universidad del Valle, 1984.

Proyecto Sistema Especial de Formación de Maestros, Ministerio de Educación Nacional, 1990

Evaluación de las Escuelas Normales de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 1978

Foro "Hacia un Sistema Nacional de Formación de Docentes", Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, 1991.

"Taller hacia un Sistema Nacional de Formación de Docentes", Ministerio de Educación Nacional, Bogotá 1991.

Talleres Regionales "Hacia un Sistema Nacional de Formación de Educadores, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá 1992.

La Lucha por la Cultura. Un Estudio Comparado de Formación de Docentes, Universidad Pedagógica Nacional - CIUP, Ingrid Muller de Ceballos, Bogotá 1991.

Resultados de Autodiagnósticos de las Escuelas Normales Nacionales, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá 1991.

Primer Encuentro Nacional de Instituciones Formadores de Docentes, Universidad Pedagógica Nacional- CEID - FECODE - OEI, Bogotá , 1991.

mismas Instituciones formadoras de maestros y del Movimiento Pedagógico de los maestros Colombianos.

No obstante, las acciones adelantadas generaron una crisis en la formación de docentes. Sin embargo, tres factores se conjugan para sentar las bases de una esperanza en la implantación de fructíferas experiencias en la formación de maestros.

El primero se funda en el Movimiento Pedagógico de los maestros colombianos, el segundo en las producciones que se han generado dentro del campo intelectual de la Educación y el tercero en la expedición de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Lo anterior ha permitido ubicar con claridad el desarrollo de los procesos educativos para el mejoramiento de la calidad de la educación y cualificación del profesor.

Cabe destacar que la Constitución Política de Colombia exige un replanteamiento del País, lo que implica la reorganización de la Educación. En los artículos 67 y 68 de la Constitución se dan las líneas generales de lo que debe ser la educación, ordena que la Comunidad Educativa participe en la dirección de las instituciones

---

Modelo alternativo para la Formación de Docentes en Servicio. Corporación Centro Regional de Población Santa Fe de Bogota, 1993.

de la educación y que la enseñanza esté a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica.

Dentro de las políticas generales de modernización del Estado, se ha iniciado el proceso de descentralización administrativa de la educación, lo cual ha permitido reconocer una autonomía de las regiones, los departamentos y municipios, en cuanto a definir los diferentes aspectos del proceso curricular, en concordancia con los lineamientos generales que establezca el Ministerio de Educación Nacional esta autonomía que tienen las comunidades para definir su Proyecto Educativo Institucional, de acuerdo con las situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país (Artículo 73 y 77, Ley 115 de 1994), ha sido una estrategia cuyo "propósito fundamental es mejorar la calidad de la Educación" (El Salto Educativo, CONPES, 1994); establece en el artículo 4 de la Ley General de la Educación, dice: que el Estado debe atender en forma permanente la cualificación y formación de educadores, la promoción, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa. Como respuesta a lo anterior se propuso reformar los modelos vigentes de Formación del Maestro (Plan de Apertura Educativa).

En lo referente a las escuelas Normales, la Ley General de Educación (artículo 112, 216) y su Decreto reglamentario 2903 de 1994 (y su modificación establecida en el Decreto 968 del 9 de Junio de 1995), dispusieron su reestructuración.

El Título VI de la Ley 115 de 1994 (artículo 104, 109, 111 y 112) define al educador como el orientador del proceso de formación y establece que la formación de educadores tendrá como fines generales: preparar educadores de la más alta calidad profesional, a nivel de pregrado y post-grado, para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador y fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico. Además determina que la formación profesional, la de post-grado y la actualización de los educadores, corresponde a las instituciones de educación superior que posean una unidad académica dedicada a la educación o a otras entidades que estén bajo su tutoría. Estas instituciones estarán representadas en los Comités Departamentales y Distritales de Capacitación de Docentes, lo cuales tienen como función, la organización de la actualización, especialización e investigación pedagógica.[7]

[7] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Lineamientos generales para la formación de maestros. Santa Fe de Bogotá D.C. Julio de 1995. p 20

De otra parte la Ley General en su Título IV Capítulo II, plantea lo referente a Currículo y Plan de Estudios, el cual está reglamentado en el Capítulo IV del Decreto 1860 del 3 de Agosto de 1994.

El sistema de evaluación propuesto por la Ley General de Educación da criterios básicos para tener en cuenta la construcción del Plan de Estudio a saber: mejorar la calidad de la educación, evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficacia de la prestación del servicio (Artículo 80, Ley General de Educación).

2.2 ANTECEDENTES INSTITUCIONALES

La Escuela Normal Departamental para Señoritas es una Institución de carácter social dedicada a formar educadoras con autonomía, creatividad, espíritu democrático e investigativo. Desde su separación del Colegio Barranquilla para Señoritas, funciona en un bloque de la escuela Anexa No 3. Dentro de las restricciones presupuestales propia de estas instituciones. La Escuela Normal Departamental venía funcionando coherentemente de acuerdo con el artículo 27

del Decreto 1419/78 (Fines de la Educación). Mientras el gobierno adoptara nuevos planes y programas de estudio, continuaba vigente la Resolución No 4758 de 1974 (acerca de las Normales), siguiendo este modelo nacional impuesto, la institución, al igual que otras normales, se desactualizaron en relación a los cambios sociales, económicos y científicos que se han dado, razón por la cual en la década del 90 se inició un movimiento científico pedagógico que respondiera a la reforma de las Normales. Este movimiento se basó en los principios que sustenta la Renovación curricular y fue la de formar en las alumnas el espíritu de convivencia grupal e intergrupal basándose en el respeto por el otro en la autocrítica y reflexión y en la toma de decisiones a nivel participativo.

El modelo de maestro que pretendían formar a partir de las nuevas inquietudes generadas era:

- Un maestro con autonomía, creatividad, espíritu democrático e investigativo.

- Un maestro que proyecte su acción pedagógica más allá de la escuela, en la comunidad.

- Respetuoso de los derechos humanos y de la naturaleza, que oriente una filosofía basada en la ética profesional.

- Solidarios, con criterio de unidad social, regional y nacional

- Un educador que procure, no sólo la evolución de la ciencia pedagógica sino que con ella soluciones la institución, la educación social y la regional.

La Normal adoptó cuatro ejes para el logro de sus fines:

1. Una pedagogía basada en la democracia participativa que busca la formación, participación efectiva y desarrollo humano, a través de un plan de integración de las diferentes instancias de la institución; impulsando la comunicación, y la creación de un comité gestor de la reflexión permanente, con el fin de evaluar, rediseñar y fortalecerse el quehacer educativo cotidiano.

- Favorecer la actitud democrática en el aula: en la relación alumno-alumno; alumno-maestro y maestro-maestro además en la evaluación de su desarrollo.

- Elaborar proyectos a corto, mediano y largo plazo, sobre una forma de evaluación acorde con el modelo pedagógico que se propone.

2. Una educación por procesos fundamentada en un contexto de desarrollo individual, institucional, regional y nacional.

- Apoyar las innovaciones y proyectos de investigaciones de alumnos y profesores que les permita situarse en el nuevo contexto de la cultura médica, artística, científica y pedagógica en el área de los problemas institucionales, regionales y nacionales con una visión prospectiva.

- Revisar el currículo y transformarlo

-.Realizar actividades curriculares dentro de los parámetros establecidos, introduciendo la actividad cultural y el componente investigativo.

- Alrededor de los ejes nombrados, girará la práctica pedagógica cuya estructuración, no contempla sólo la investigación y experimentación en las escuelas anexas y afiliadas, sino también la ejecución de la reflexión de la teoría-práctica. Nueva teoría, nueva práctica de las diferentes áreas, tanto del

bachillerato básico como de la modalidad pedagógica y la integración de estos dos niveles de tal manera que produzcamos colectivamente, nuestro propio modelo pedagógico.

- Apoyar el proyecto pedagógico con el uso de la tecnología informática que permitan el estudio inicial de ésta en la formación del futuro maestro.

- Seguir profundizando en la capacitación y actualización reflexiva científico-pedagógica para elaborar a mediano y largo plazo el proyecto de transformación de la Normal que garantice la formación de maestros adecuados al tipo que necesita nuestra sociedad.

3. Una pedagogía comunitaria que conduce a:

- Identificar y proponer alternativas de organización de la comunidad y educarla en la democracia, atendiendo sus sugerencias para el fortalecimiento presente y futuro de la Escuela Normal.

4. Una pedagogía para la formación en valores que conduzcan:

- A cada uno de los estamentos a atender los criterios de justicia social, equidad, confianza, eticidad y compromiso responsable desde los diferentes roles, para el desarrollo de la formación integral de cada uno.

- Diseñar y llevar a cabo programas de trascendencia de desarrollo intelectual, deportivo, artístico, literario, cívico y sociocultural, coherente con los principios de la creatividad, investigación, autonomía y prospectiva que ayuden a la formación integral, individual y social.

- Revisar y poner a tono el reglamento escolar que, en adelante se cumplirá con el nombre de Normas de Convivencia y Compromiso Normalista.

Para que la educación normalista adquiera una fisonomía más acorde con las necesidades de la época, se ha diseñado una estructura que atienda:

- Un sector humanístico -científico y un sector técnico profesional, con una etapa de orientación profesional.

- Planes y programas de estudios flexibles, con sugerencias metodológicas y técnicas.

La formación normalista incluye una preparación general y una preparación profesional porque el maestro debe "saber", o sea, poseer conocimientos: "Saber cómo", o sea, manejar métodos y técnicas de enseñanzas "Saber por qué", o sea, atender los objetivos mismos de la educación que siempre giran alrededor del educando.

Por otra parte en la Escuela Normal Departamental, se han gestado propuestas de Proyectos, tales como: En Enero de 1989 se propuso un proyecto de prácticas pedagógicas titulado "Adecuación de los Programas de Formación Docente a los Lineamientos Actuales de la Educación"; el cual fue presentado por el grupo de coordinadores de las Normales del Departamento del Atlántico, orientado por la Psicopedagoga y representantes de Normales en el Comíte Institucional del Plan Regional de Evaluación del Atlántico. Dicho proyecto no fue acogido por algunos docentes que estaban aún inmerso en el antiguo paradigma.

Otro de los proyecto propuesto en Enero de 1995 fue "Propuesta de Profesionalización para docentes - Bachilleres en ejercicio, no escalafonados", el cual fue dirigido por la Facultad de Educación de la-Universidad del Atlántico, La Secretaría Distrital de Educación, Deporte y Cultura, la Normal Departamental del Atlántico y El Centro Experimental Piloto. Esta propuesta se implementó a

partir de la fecha, graduándose la primera promoción de 240 bachilleres en diciembre de 1995, ha sido considerado un éxito al equivaler a cuatro promociones de bachilleres pedagógicos de la Normal Departamental. Actualmente se tiene programado 300 horas para graduar 150 profesionales a partir del 21 de Junio al 21 de Julio de 1996.

Como resultado de esta propuesta se estableció un convenio con la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico, representado por el decano de la misma para un período de cinco años.

Al interior de la Normal, partiendo de las inquietudes investigativas del campo docente, se han venido adelantando proyectos de investigación así:

- En las áreas de la pedagógicas se presentó a la Secretaría de Educación Distrital un proyecto titulado "El Desarrollo Curricular como Proceso Transformador de la Práctica Pedagógica del maestro de las Anexas a la Normal Departamental".

- En el área de Sociales se está realizando el proyecto titulado " Construcción histórica del desarrollo de la clase, como fuente de transformación de la cultura pedagógica desde el área de sociales"

- En el área de Español, también se está realizando el proyecto titulado "La Interacción Comuinicativa base para el Desarrollo Humano".

Los tres proyectos mencionados anteriormente tienen como fundamento teórico los planteamientos de Jurgen Habbermas, quien considera la interacción comunicativa como base de las relaciones interpersonales en el contexto cultural; asi mismo se basa en aspectos teóricos de Bernstein quien plantea que un código es un principio regulativo, tácitamente adquirido que selecciona e integra significados relevantes, formas de realización y contextos evocadores[8], por tanto, el código es un regulador de las relaciones entre contextos o sea, la democracia participativa en la construcción del conocimiento

- En el área de matemática se está realizando el proyecto " Metodológico Facilitador de la Aplicabilidad de las Matemáticas".

[8] BERNSTEIN, Basil. La Construcción Social del Discurso Pedagógico. 1993 p 91

- En el área de Ciencias Naturales se desarrolló el proyecto "Formación en Valores Éticos Ambientales en el Aprendizaje de las Ciencias Naturales y Educación Ambiental", el cual está en su fase operativa.

El actual plan de estudio de la escuela Normal Departamental del Atlántico para Señoritas, tiene las siguientes asignaturas pedagógicas desde el grado séptimo:

Introducción a la pedagogía, en séptimo grado

Fundamentos, en octavo y noveno grado

Metodología ,en octavo y noveno grado

Psicología, evolutiva en octavo grado

Taller de Ayudas educativas, en octavo, décimo y undécimo grado

Sociología, en noveno grado

Psicología, en décimo y undécimo grado

Administración, en décimo grado

Legislación educativa, en undécimo grado.

Antropología, en undécimo grado

Historia del Arte, en undécimo grado

Posteriormente, en el proyecto de Reestructuración de la Escuela Normal Departamental del Atlántico se diseño el que podría ser el futuro plan de estudios,

donde se plantearon cinco ejes temáticos que, a su vez, integrarían las asignaturas de estudio:

-. Pedagogía y práctica docente

-. Desarrollo socio-político y cultural

-. Evaluación

-. Investigación

-. Desarrollo humano

-. Conocimiento científico

-. Informática

De acuerdo con lo anterior, el plan de estudios brindaría una formación pedagógica y otra académica, pero en realidad, no eran muy claras los sustentos teóricos y explicaciones dadas al respecto, razón por lo cual se generó la inquietud de ahondar en esta temática.

El plan de estudio de la Normal es de corte ordenacista, academicista, no se ha generado una verdadera investigación que lo modifique completamente, lo que han hecho es atomizarlo y copiar de otras instituciones sin detectar las necesidades e intereses de la misma comunidad educativa.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La estructura curricular, su forma de realización, su distribución en el espacio el tiempo y las funciones del profesorado, son un todo dentro de las concepciones filosóficas, epistemológicas, psicológicas, pedagógicas, sociológicas que animan el sistema educativo que, desde el paradigma positivista, se constituye en un híbrido de la reproducción cultural, cuando al renovarse surge sólo como respuesta a legislaciones que, aun cuando pueden tener la intensión de contribuir para un cambio social, el trabajo real es de acomodamiento por parte de la escuela.

Lo anterior cobra aun más significado, cuando la problémica está referida a las instituciones formadoras de maestros. Es así como las estructuras académicas actualmente son asumidas en las Escuelas Normales como plan, con lo ordenado por la Resolución No 4785 de 1974 en relación con los planes y programas de estudio. Esta resolución ante las últimas innovaciones de la Ley General de Educación y las exigencias que se le hacen a las Escuelas Normales, indica a las claras, que el sentido, prácticas y teorías coherentes con esa norma ya no son pertinentes.

¿Cuál es el sentido y la práctica de la estructura académica pertinente con un currículo (proyecto de vida escolar) integrador dialogante?

¿Cómo desarrollar procesos de integración entre la educación básica y la formación inicial y complementaria de la modalidad, en relación con la estructura académica que responda a la propuesta curricular asumida por la institución?

¿Cuál será la estructura organizacional de la academia de una Normal Superior?

Esta propuesta problémica permite identificar el problema de nuestro trabajo de investigación:

PROBLEMA

¿Cuál sería la nueva estructura académica de la Escuela Normal Departamental que responda a los procesos de su reestructuración para ser legitimada como Normal Superior?

4. OBJETIVOS

4.1 GENERAL

-. Proponer una nueva Estructura Académica, desde el grado cero haste el grado trece, para la Escuela Normal Departamental del Atlántico para Señoritas que responda a los procesos de reestructuración.

4.2. ESPECÍFICOS

-. Analizar los procesos pedagógicos que en virtud de la reestructuración, vienen desarrollando los docentes, con el fin de velar principios teóricos-prácticos que puedan integrarse en la nueva propuesta curricular.

-. Determinar los elementos constitutivos de la nueva Estructura Académica para la Básica, la Media y la Formación complementaria de la Normal.

5. EL NUEVO SENTIDO DE LA FORMACIÓN DE MAESTRO

La Post-modernidad que expresa una actitud mental nueva, abierta y consciente de que no hay modernidad por imitar, sino un futuro por construir, para dar respuesta a los nuevos retos; hace necesario una reorientación de las instituciones formadoras de docentes con el fin de que asuman el papel, protagónico que les corresponde en el desarrollo de la sociedad y de la cultura colombiana.

Esta escuela debe establecer una formación científica, ética y humana del futuro maestro, coherente con la nueva cultura que se pretende construir con el avance de la ciencia y la tecnología y con el nuevo proyecto de Nación que integre así mismo las nuevas competencias que deben caracterizar al maestro de maestro; cuya identidad es la del maestro investigador, transformador de la cultura; posibilitando así la apropiación por parte del futuro maestro de los principios de la ciencia, y la tecnología, la cultura y la sociedad, hombre y práctica; de los modos posibles de razonamientos y de argumentaciones, de los modos de acceder al conocimiento y las formas de dar respuestas a lo que consideren, es un problema. Esto requiere que las instituciones formadoras de maestros construyan

cooperativamente los nuevos principios, objetivos, metas, planes y proyectos de la cultura académica que sustentará su proyecto de vida escolar.

Dado los criterios anteriores se derivan varios principios pedagógicos que orientarán la formación de los futuros maestros en la perspectiva de la modernidad desde un enfoque crítico. Son ellos:

- Rechazo a las prácticas de autoridad vertical.

- Desarrollar formas de racionalidad argumentativa.

- Asumir como característica propia la competencia comunicativa, semiótica, lingüística.

- La coherencia entre la teoría y la práctica, entre discurso y acción, entre lo visible y lo invisible.

- La búsqueda permanente del diálogo y los acuerdos como característica de la convivencia social.

- Incluirse en la sociedad de la información y del conocimiento.

- La investigación como práctica cotidiana que legitima las posiciones pedagógicas.

- La evaluación interactiva como símbolo de conciencia y emancipación de grupos.

- La ética como eje de la ciudadanía legitima que fundamente el proyecto de Nación.

- La creatividad, manifestación de la autonomía y la crítica racional.

- La estética como manifestación de la subjetividad al derecho de la libertad sin condicionamientos

5.1. EL CURRÍCULO INTEGRADOR

Los distintos conceptos que se han tenido del currículo, han generado diferentes connotaciones desde tiempos pasados, los cuales, han dejado secuelas en el

docente por la influencia de esa misma interpretación, de allí que se ha originado: Primero: una confusión del qué es currículo; herencia que legaron las tecnologías educativas y las editoriales, pues nos llevaron a equiparar currículo con planes de estudio y programas de las diferentes áreas.

En segundo lugar, el Ministerio de Educación Nacional MEN, nos enmarcó en un currículo obligatorio, único y uniforme para toda la Nación. En consecuencia, los docentes reducían su quehacer pedagógico a cumplir con un contenido de programa diseñado por las editoriales, quienes reproducían textualmente los contenidos planteados por el Ministerio de Educación Nacional M.E.N.

Paralelo al currículo que aparecía en los programas, se desarrollaba un currículo oculto que era "parte del proceso formativo global que produce una institución y que influye sobre los alumnos"[9], pero que no aparece implícito en los contenidos; es decir, lo planeado y preconcebido es desbordado por la realidad.

Por otra parte, el gremio docente concebía el currículo de manera diferente, ya que lo elaboraba partiendo de la realidad escolar, desligándose de lo que planteaba

[9] VASCO, Carlos. Educación y Cultura. N° 32 p 24

el Ministerio de Educación Nacional M.E.N; generando un conjunto de ideas creativas e innovadoras.

A partir de la década del 90, surge una nueva alternativa de currículo, autonomía y plan de estudio, como respuesta a la Constitución del 91, a la ley 60/93 y más adelante la ley 115/94 y los decretos reglamentarios, entre ellos el 1860/94.

Con los aspectos planteados en cada una de las leyes, se enriquecen los conceptos mencionados anteriormente.

El gozar de autonomía escolar, según lo plantea el artículo 77 de la ley 115, ha permitido a las instituciones elaborar y complementar el plan de estudio, que además de ser universal, tiene en cuenta la identidad nacional y la diversidad de regiones, centrándose en el entorno propio de la comunidad educativa, partiendo de necesidades y problemas de la misma. Concibiéndose de esta manera se desarrolla un currículo heterogéneo, pluralista y articulado con la cultura que privilegia cada institución y de acuerdo con el sentido de sus intereses. En conclusión, el concepto de currículo ya no equivale a contenidos y programas de las diferentes áreas, sino a todo lo que encierra el proyecto educativo institucional. Se ratifica esta posición con lo que la Ley 115 plantea en el artículo 76 ...

"currículo es el conjunto de intentos, 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; incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional".

Al construir el currículo, la institución educativa necesariamente debe señalar los fundamentos teóricos que dan cuenta de las posturas filosóficas, epistemológicas, sociológicas, psicológicas, pedagógicas, lingüísticas y éticas; los establecimientos deben apuntar a un ideario propio. "Vale decir: hay que desarrollar un perfil específico, fundamentalmente en una identidad y en un reconocimiento de las diferencias"[10]. Las estructuras organizacionales de los procesos académicos constituyen parte central y fundamental de la construcción curricular. "El plan de estudio se refiere a la organización y distribución del contenido en áreas, asignaturas u otros; su agrupación en el tiempo, en grados, en ciclos o semestres y los requisitos de un nivel del sistema escolar o de una carrera o especialidad de un nivel"[11]. Basado en lo anterior, nuestra estructura académica es integradora pero flexible, ya que no impone objetivos, contenidos, ni actividades que se deban

[10] OSPINA Y, Luis. Los proyectos educativos de la legislación escolar. Medellín Horizonte Ltda, 1995 p.24

seguir sin argumentaciones, sino que se deja abierto para que cada maestro[12] o grupo de maestros, pueda producir otros, surgidos desde la investigación y de acuerdo con su creatividad y punto de vista crítico.

Asumiendo lo que se afirma[13], el currículo es un proceso formativo global que produce una institución y que influye sobre todos..."

Por tanto, hablar del nuevo currículo, no es sólo hablar de programas curriculares; ni se restringe a la producción de nuevos planes de estudios escritos, sino de procesos integradores de estudio y debate entre los miembros de la comunidad educativa con un ideario propio, con los fundamentos filosóficos, epistemológicos, sociológicos, sicológicos y, sobre todo, pedagógicos para construir una identidad clara y diferenciadora de la institución y de los maestros que forman la sociedad y nación por la que postula; que se caracteriza porque la clasificación y la enmarcación son débiles, es decir, los límites se diluyen, los roles o relaciones no son marcadas, lo cual se constituye en el reto que hay que enfrentar. Lo anterior señala entonces, que el currículo integrador es el que dialoga con toda la estructura académica y administrativa, con la red de símbolos,

---

[11] RODRÍGUEZ, Nacarid. Criterios para el análisis del diseño curricular. Cooperativa Laboratorio Educativo Venezuela, 1988. Pág 23.

[12] Se incluye a los futuros maestros y a los maestros de maestros.

de ahí que sea comprensivo y pujante que se viva, se incorpore y dinamice el cada día, en cada aula y en la institución para el mejoramiento de su calidad. Exige que el maestro de maestros, como sujeto actor del proceso educativo, cambie sus formas y sentido del pensar y del hacer, para así poder hacer a ese futuro profesional que sea una persona racional, ético y crítico para que sus procesos de desarrollo individual y social tengan altos niveles de cualificación. Sin embargo, no se descarta que detrás del currículo visible de la escuela, coexiste otro currículo, el oculto; el cual es necesario articular con la ayuda de una pedagogía reconstructiva para lograr así la formación global de nuestro futuro maestro.

Este "C**urrículo Integrador",** por su misma complejidad y exigencias, se fundamenta en el desarrollo de proyectos a corto, mediano y largo plazo para asegurar el futuro probable y deseable que se propone, pues, como afirma Fandiño[14], un currículo como dispositivo pedagógico genera textos y prácticas específicas; si se recontextualizan su enfoque, no sólo descontextualiza las prácticas pedagógicas de los maestros para efectos de producción de nuevas formas de cultura y de conciencia; sino que reenfoca y reubica las teorías y las

---

[13] Revista educación y cultura P.7

[14] FANDIÑO, Carmelita. Et al. El maestro intelectual transformador de la cultura. Barranquilla, 1994 Mimeografiado pag 9-12

prácticas de las singularidades discursivas,acorde con un nuevo orden que tenga sentido en la agencia escolar.

En este sentido se producen nuevos textos pedagógicos cuando se produce un proceso de descontextualización y recontextualización que se inserte, a su vez, en el discurso visible teórico-práctico de la escuela. Es decir, "se producen nuevas formas de teorías y prácticas que articulan a los agentes (maestros, padres, estudiantes) y agencias (escuela, familia, comunidad), produciéndose y reproduciéndose, a su vez, nuevas formas de poder y control sobre los textos"[15] .

Reafirmando lo que señala Fandiño, "ésto es una forma de producción diferente a la tradicional en cuanto a hacer el currículo de plano no se defina ni se determina, puesto que debe moverse en la racionalidad y en la investigación y no sólo por la experiencia de la ejecución, de lo operativo y de lo mecánico, que se caracteriza por su sentido arrítmico y acrítico, y que reafirma la dominación e imposición cultural.

Una perspectiva curricular racional es aquella que es argumentada desde intencionalidades comunes, en donde se integre el discurso pedagógico, el

[15] Ibid., p.

conocimiento cotidiano, la cultura y que, a su vez, responda a necesidades de desarrollo humano, social y personal de los estudiantes. Es decir un Currículo Integrador con sentido que recoja el desarrollo que persigue la política institucional; la sociedad que se desea lograr; la identidad que se aspira consolidar y por la cual hay que trabajar, así como la práctica pedagógica que sustenta el trabajo escolar, para darle respuesta desde todas las acciones escolares y muy particularmente en el aula escolar a las espectativas institucionales que se pretenden consolidar. Es, además, reconocer un discurso pedagógico donde existen ejes de integración interdisciplinarios como respuesta legítima para construir auténticas comunidades académicas. En consecuencia, resulta válido argumentar que, para avanzar en cambios de forma de conciencias, el trabajo pedagógico debe partir del compromiso que se tenga con la misión y visión institucional.

Por otro lado, fomenta y propicia la autoformación profesoral a partir de currículos integrados, es intervenir las actuales manifestaciones de poder que se agencian en las escuelas a través de estructuras curriculares agregadas o academicistas; implica pues, que la investigación es el elemento central de la dinámica curricular que se asume como eje para la orientación de las prácticas pedagógicas y por tanto el currículo es un proceso de respuestas a preguntas a las

cuales se llega por la búsqueda sistematizada y el conocimiento. Entonces sí, el conjunto de singularidades discursivas (saberes escolares) abordarán interdisciplinariamente los problemas que obstaculizan el logro de los propósitos de la institución, de los campos del saber escolar, de los, disciplinares y los propuestos por el grupo y la comunidad en general[16].

Se requiere así un maestro en donde la investigación, la reconstrucción, el trabajo comunitario y la autoformación permanente constituyan la práctica de ser profesional. El maestro que trabaja a partir de un currículo integrado por intencionalidades comunes, o sea un currículo que se integra por los sentidos comunes supera el individualismo que enmarca el aislamiento característico del currículo tradicional y favorece la constitución de comunidades docentes investigativas.

El proceso de evaluación que debe producir y reproducir las intencionalidades comunes reales de los saberes escolares, rompe con la clasificación y la enmarcación fuertes y rígidas de las particularidades discursivas, puesto que se debilitan las fronteras entre ellas; entre la cultura académica y el saber popular y entre conocimientos legítimos e ilegítimos. Así mismo las relaciones de poder se

[16] FANDIÑO Carmelita. El currículo integrador: más alla de la reproducción" Material mimeografiado. 1994. Barranquilla. Pag 10

horizontalizan puesto que el maestro y el alumno trabajan activa y mancomunadamente frente al conocimiento generando formas de conciencia opuestas al autoritarismo y a la verticalidad docente. Es decir, se trasciende la estructura asignaturista y se impulsan cambios en la estructura organizacional académica así como transformación en la jerarquía, selección, criterios, ritmo y secuencia, y, por ende, en la comunicación escolar.

Es preciso, pues, invalidar una concepción curricular de corte vertical que sólo se refiere a la selección de contenidos, formulación de objetivos y definición de actividades, rigidez evaluativa y que se argumenta desde Tyler privilegiando la cultura disciplinaria que hay que "enseñar"; estas estructuras académicas no responden al desarrollo del hombre y de la sociedad y aun menos, a los propósitos prospectivos de formar un maestro investigador, intelectual, transformador de la cultura. Siendo así, las instituciones formadoras de maestros no deberían ser: una escuela que se reconoce en la atomización de las disciplinas escolares... es campo exclusivo para la reproducción cientificista que refleja el poder de control de los agentes dominantes externos quienes son los que deciden con respecto al planeamiento, prácticas y principios de la estructura académica y que traduce la

carencia de manejo decisivo de los maestros sobre sus prácticas y discursos y criterios orientadores claves para el desarrollo del hombre local a su comunidad[17].

En este sentido es necesario romper con una estructura curricular cerrada, con límites y fronteras: definidas, selectivas y discriminatorias que llevan implícitos los mecanismos de rutinización, acomodación y ausencia de investigación, innovación y cambio.

Afirmar lo anterior es reconfirmar que las prácticas investigativas son un elemento hegemónico en la dinámica para construir el proyecto de vida escolar, colocando en una posición de calidad legítima a los procesos educativos que se asuman como formas de desarrollo, impulso y consolidación de sus principios, políticas y objetivos de su nueva cultura institucional coherente con los deseos e intereses de los sujetos y de los propósitos locales, regionales y nacionales. Esto permite reconocer, desde la reflexión crítica, la ausencia de la pertinencia y sentido la estructura curricular actual, puesto que no surge de la investigación[18].

[17] Ibid.
[18] Proyecto de Profesionalización para Estudiantes no Escalafonados. Barranquilla, Enero de 1995. Pag 30

5.2. CARACTERÍSTICAS DE LA ESTRUCTURA ACADÉMICA

La estructura académica ha sido diseñada con las siguientes características:

5.2.1. Flexible. Permite ser acomodado de acuerdo con las necesidades y realidades concretas en la que le toca actuar al estudiante y al maestro en concordancia con la política educativa oficial; permitiendo al docente asumir estrategias metodológicas con las cuales pueda forjar la libre creatividad de los estudiantes y dotarlos de los instrumentos científicos necesarios para que, en el ejercicio de su profesión, asuma la práctica pedagógica en forma autónoma e intencional, de tal manera que sea capaz de presentar alternativas de solución y ejecución de las mismas frente a las demandas sociales, culturales y pedagógicas que requiere el entorno.

5.2.2. Comprensivo. Porque surge reconociendo la cultura universal y la cultura de la cotidianidad escolar, puesto que existe una estrecha relación entre el currículo y la cultura. De aquí que, para lograr el rescate de la identidad cultural, es necesario repensar en cada uno de los elementos que la vivifican, apreciando que el verdadero contenido de la cultura lo constituye el propio individuo como sujeto social en sus relaciones, necesidades, capacidades y forma de

comunicación. Es así como se nutre el currículo, mediante la actividad que hace el hombre aquí y ahora para enfrentar su propia existencia y captar las pautas de socialización familiar y comunitarias, valorizando la cotidianidad, los estilos de vida que tienen los demás para evaluar y transformarlo si es necesario.

5.2.3. Interactivo. Genera espacios que permiten potenciar la acción comunicativa de maestros y estudiantes en posición de dialógica, para crear un ambiente propicio en el que se logra interpretar el saber, socializar experiencias, lo mismo que actuar en un proceso de reflexión y crítica compartida, convirtiendo el ámbito de la clase en una situación de aprendizaje cooperativo donde ambos sujetos (maestro-estudiantes), son protagonistas de sus propios saberes y quehaceres.

5.2.4. Transformador. Permite a ambos sujetos actores realizar cambios en sus ideas y prácticas educativas que los lleven cada quien, desde su rol, a orientar y modificar el contexto de la escuela, de la familia y la comunidad en que se desenvuelven, con criterios de justicia, ética, liberación, funcionalidad y paz social.

5.2.5. Formador de un espíritu investigativo. Maestro y estudiantes asuma la investigación como un reto en su quehacer pedagógico y el medio que articula la pertinencia entre la teoría y la práctica pedagógica. Por lo tanto, ambos sujetos han de asumir el rol de investigadores permanentes con el propósito de redefinir su práctica y construir saberes, en donde cada aula debe ser un laboratorio donde experimentar y aprender y, cada sujeto, un miembro de la comunidad científica que aprende y enseña al mismo tiempo.

En el gráfico 1: se presenta lo anterior con un esquema comparativo entre la estructura académica integrado con la estructura académica agregada, desde el análisis de 16 puntos de referencia propio de la dinámica educativa

CUADRO 1

CONFRONTACIÓN DE ESTRUCTURAS ACADÉMICAS EN UNA INSTITUCIÓN FORMADORA DE DOCENTES DESDE LA CULTURA ACTUAL Y LA QUE SE DESEA CONSTRUIR[19]

Criterios	Estructura Académica Agregada	Estructura Académica Integradora
1. Objetivos	Academicista e instrumentales	Humanísticos, sociales y científicos.
2. Origen	Arbitrarios- coyunturales	Necesidades y problemas
3. Concepto de currículo	Materias, programas, planes de estudio.	Proyecto de vida escolar. PEI
4. Estrategia básica	Asignaturas, materias	Núcleos temáticos y preguntas problémicas
5. Caracterizacion del docente	Repetidor, controlador, - re-productor de cultura.	Creador, investigador y productor de una nueva cultura
6. Formas de trabajo. Heterónomo	Individualista	Colectivo de la comunidad
7. Práctica pedagógica	Disciplinaria, atomizada, enciclopédica, verticalista	Interdisciplinaria, holística, pertinente, horizontalizada
8. Temporalidad	Definida Cronometrada	Flexible, amplia.
9. Conocimientos	Terminados, aislados, repetitivos	Sustantivos. En construcción permanentes significativos.
10. Concepto de cultura	Restringido (academia)	Ampliada (académica+cotidianidad+ socializacion)
11. Investigación	Sin transferencia	Fundamental
12. Evaluación	Final	Permanente
13. Comunidad	Desconocida	Reconocida
14. Legitimidad	Legalista	Auténtica
15. Acreditación	Incierta	Fundamentada y legítima
16. Finalidad	Profesionalizante - Formación	Formación global

[19] Criterios tomados de la revista Actualidad Educativa, No 5, definidos allí como "puntos de referencia". p39

6. EL MAESTRO INTELECTUAL TRANSFORMADOR DE LA CULTURA

6.1. FORMACIÓN DE MAESTROS

Reinventar la institución obliga a transformar el qué y el por qué, el cómo; formar los futuros maestros como respuesta a la gran preocupación de las instancias gubernamentales y de la misma institución, debido a la baja calidad de educación reflejada en los últimos años en el sistema educativo.

De los diferentes estudios realizados para explicar la formación de maestros, hemos podido extractar que la connotación que se tiene de ésta, difiere de lo que verdaderamente enmarca la formación de maestros. Podemos destacar:

El maestro de ayer y hoy no ha construido un prototipo que lo identifique, por el contrario ha aprendido el modelo que le han transmitido los educadores, reflejándose en la manera de actuar de su quehacer educativo. En primera instancia se ha observado que el alumno maestro "actúa como profesor de la misma manera que se ha visto actuar a los profesores. Y se concibe a los alumnos

basándose en la experiencia que se ha tenido, siendo alumno. Es de resaltar que una cosa es la que se dice y otra lo que se hace en el proceso de formación de los futuros maestros, que quizá ha dado más interés a la forma del cómo transmitir el conocimiento, que a lo que verdaderamente ha de enseñar. "En la realidad se le ha guiado para desarrollar los distintos saberes dejando de lado la práctica educativa y el sentido de la didáctica[20]". Es de precisar cómo la teoría que se desarrolla en la formación de maestros suele estar poco conectada con una práctica coherente y significativa, observándose así, una incoherencia con la realidad. El maestro en formación recibe un sinnúmero de teorías del proceso de enseñanza aprendizaje que no ve encarnadas en el propio modo de aprender y que, además no puede poner en práctica por sí mismo. Y cuando acude a realizar sus prácticas, tampoco las encuentra materializadas en las aulas y centros a los que acude[21]. Existe una clara desconexión entre la teoría y la práctica. Hemos podido comprobar cómo se va de la teoría a la práctica, pero carentes de una relación dialéctica. Se debe ésto, a que no se ha utilizado la práctica para construir conocimientos debido a que no se ha capacitado al futuro-maestro para reflexionar acerca de su experiencia y como estudiante confrontarla con la teoría, para así convertir ésta, en una fuente de aprendizaje que infiriéndolo a su rol de docentes, lo dispondrá a no repetir los errores del otro.

---

[20] GIMENO SACRISTAN, J. El marco curricular en una escuela renovada. Cooperativa Laboratorio Educativo. Caracas Venezuela p

Otra situación es, la no coincidencia de propósitos, planes, proyectos y concepciones del maestro que evalúa las prácticas del futuro maestro y las de éste mismo; si bien ésta es una situación que se ha de aprovechar para desarrollar estudios científicos que permitan extraer la realidad educativa y las prácticas coherentes que definan los contextos y sentidos de las experiencias como maestros de los futuros docentes.

Hay profesores nuevos que hoy están interesados en cambiar el sistema y hay, a la vez, muchos "radicales" que a menudo persisten en mantenerse en los mismos viejos parámetros. Es de anotar, cómo actualmente los maestros han volcado su interés en un cambio de mentalidad, interesados en hacer una recontextualización de su saber y hacer pedagógico, como respuestas a los espacios que se han generado para reflexionar en la búsqueda de un cambio de vida escolar que genere otra calidad de la educación, pero asumiendo lo que plantea Stenhouse[22]: lo que puede mejorar la actividad de los docentes es la investigación que ellos mismos hacen de su propia actividad y no tanto la que realizan los científicos sobre ella.

Para la consecución de este propósito, el estudiante que ingrese a la nueva institución formadora de maestros iniciará su formación a través de un proceso de

---

[21] Ibid
[22] STENHOUSE, Investigación y Desarrollo del Currículo 1984.

toma de conciencia sobre la imagen del maestro que tiene interiorizada los modos cómo puede lograrse esta toma de conciencia; están atravesados por una lectura sistemática y crítica de textos fundamentales, que sustentan el pensamiento pedagógico desde diferentes perspectivas filosóficas e ideológicas. El contenido de estas lecturas deberá ser considerado un parámetro para confrontar su propia experiencia. Así mismo deberá desarrollar observaciones naturales de los acontecimientos que se suceden en las aulas de las escuelas primarias, tanto oficiales como privadas. El contenido de las observaciones sistematizadas serán las bases para el desarrollo de reflexiones críticas colectivas[23]. Dado lo anterior, se hace necesario generar un proceso de decantamiento de los aprendices que hace ya largos años, se han iniciado en el oficio.

Por tanto, el maestro de maestros, debe comenzar a pensarse como un verdadero dialogante sobre problemas reales y concretos, que aportan los estudiantes desde el contexto social en que viven. De ellos se desprenderán los procesos de contextualización necesaria para enriquecer este diálogo, abriendo espacios para una comprensión cada vez más amplia y profunda del problema educativo. Este será el lugar donde el maestros de maestro se dé respuestas a las preguntas que él y sus alumnos tengan sobre el mundo concreto de la escuela, la docencia, los

[23] TEZANOS, Araceli. El maestro artesano.

contenidos, las finalidades de los mismos, etc. El maestro de maestros desarrolla inquietudes ligadas a una lectura fuerte y crítica de textos originales y auténticos, construye con el otro, instrumentos para la búsqueda de la información pertinente, demuestra formas de trabajo diferenciadas según las temáticas tratadas. A través de este proceso, el estudiante de la Normal Superior del Distrito se apropiará, irá haciendo suyo el saber pedagógico construido histórica y actualmente.

Para lograr ésto, la Escuela de Maestros debe transformar su estructura formal, para lo cual sólo hay alumnos que quieren llegar a ser maestros. Por esta razón todos trabajarán conjuntamente, teniendo la posibilidad de ir eligiendo, de acuerdo con sus intereses y reales posibilidades, la temáticas y estructuras que definen el ser maestro. En concreto, estamos proponiendo una escuela de maestros que funcione con una metodología de seminarios- talleres de tipo interdisciplinario donde nuevos y viejos alumnos convivan sus experiencias de trabajo, cambiando sus prácticas tradicionales por una reconstruida desde un proceso de reflexión crítica.

Esta estructura que proponemos para la Escuela Normal, sólo es posible, en tanto que los maestros de maestros cambien su propia concepción sobre la docencia;

para ello es necesario generar un trabajo en paralelo y articulado que incluya al del pre-escolar y la básica primaria, hasta el que trabaja en la Media.

La formación de maestros debe entenderse como un proceso de experimentación, que tiene lugar en un contexto real y concreto mediante el desarrollo de proyectos en el ecosistema del aula y la escuela en general. Siendo una experiencia, es posible errores, pero también de éxitos. Se necesita una estructura académica abierta, flexible, no de tipo ordenacista, atomizado, cerrado y rígido, sino por el contrario, un plan de estudio que genere un profesional creativo, crítico, dinámico y permanentemente innovador con una actitud abierta a la investigación, enmarcada no sólo en el aula, sino en todo el contexto de la escuela para jalonar permanentemente desequilibrios conceptuales, a los cuales hay que equilibrar.

El maestro de la Normal Superior debe ser "**Intelectual, productor del conocimiento pedagógico,** identidad que responderá a la lógica social de la producción de discursos. Siendo así, el maestro intelectual es aquel sujeto cuyas posiciones, discursos y prácticas giran alrededor de la creación, construcción, producción y reformulación del discurso teórico-práctico de su pedagogía. Como

sujeto constitutivo del acervo cultural científico-pedagógico que rompe con las fronteras de la cultura de la reproducción y la acriticidad"[24].

Desde estas perspectivas, las instituciones formadoras de docentes son las instancias legítimas para determinar las condiciones de pertenencia del campo intelectual educativo; ya que dependiendo de la recontextualización del discurso pedagógico, inscrito en el campo intelectual de los maestros de maestros, es posible formar ya maestros consonantes con los avances de las ciencias, las tecnologías y con las exigencias, que, como agente transmisor de códigos simbólicos, ella debe estar inscrita en el nuevo ordenamiento socio cultural.

Aun más, un maestro inscrito en el campo intelectual, es aquel agente que interroga desde su especificidad, la relación saber pedagógico- práctica pedagógica; siendo más preciso se hace preguntas de la relación entre pedagogía, currículo, evaluación, cultura y conocimiento[25].

De esta manera, es imprescindible que el maestro intelectual sostenga, científicamente, la recontextualización de su práctica pedagógica a través de

---

[24] FANDIÑO, Carmelita. Et al. El maestro intelectual transformador de la cultura. Mimeografiado 1994 Barranquilla pág 11

[25] Tomado del documento LINEAMIENTOS GENERALES PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS. Ministerio de Educación Nacional. Santa Fe de Bogotá D.C. Julio de 1995 p 19-20

proyectos pedagógicos de investigación que codifiquen sus conocimientos acerca de la cultura escolar que circula como significado en las instituciones educativas y que, a partir de puestas en común de seminarios compartidos, puedan socializar sus avances, compartir sus discursos y crear, colectivamente, principios que le permitan el desarrollo progresivo del dispositivo y la recontextualización del discurso pedagógico.

Son cuatro pues los fundamentos pedagógicos del espacio cognitivo-creador, los que integrados harán posible la materialización de la organización institucional, dentro de una red de desarrollo pedagógico interno para la movilización de un maestro intelectual, cuyo trabajo potencie su rol profesional a partir de una pedagogía investigativa y de una "democracia crítica, entendida como un movimiento social que impulsa la libertad individual y la justicia social" (Giroux 1990. 35).

a) La **autonomía** en un marco ético, hacia la cual el docente es encaminador por la heurística de su proyecto pedagógico particular y por el compromiso autoadquirido con el equipo de trabajo.

b) La **interacción comunicativa** para la reflexión crítica y construcción colectiva del conocimiento y del discurso pedagógico institucional el cual dará oportunidades para flexibilizar, reorganizar y buscar formas creativas de participación e inclusión de la comunidad desde los diferentes proyectos pedagógicos.

c) La **interdisciplinariedad** como elemento primordial de integración de los saberes específicos y del consenso de aspectos socio-culturales para la producción, transformación y reproducción cultural pedagógica institucional y del aula.

d) La **formación y autoformación** tanto del docente que egresa, como del que está en ejercicio, haciendo de la institución un centro de formación permanente; articulado a los procesos de investigación que le permitan constituirse en investigador de su práctica, en constructor de teoría pedagógica, que explique la realidad escolar.

Los componentes pedagógicos en forma integrada permitirán la búsqueda de la identidad cultural por la construcción colectiva del conocimiento de donde se originarán planes, programas y proyectos a corto, mediano y largo plazo; en donde

tanto maestros como alumnos, desarrollen una visión emancipadora de las condiciones alienantes.

Nuestra propuesta fundamentada en el nuevo rol del docente, es el de ser el maestro investigador-intelectual, transformador de la cultura actual para ser el productor de la nueva cultura escolar.

El nuevo reordenamiento social de esta institución formadora de docentes, implica que el maestro de hoy (él que se está formando y el que lo forma) debe ser creador, evaluador y transformador del nuevo ordenamiento. Es decir, es el sujeto legítimo que tiene la palabra para señalar qué y porqué y el cuándo actual y el futuro de los mismos, entonces pues, si los principios que ahora sustentan el ordenamiento social son coherentes con los principios de humanización, la agencia gubernamental , como agencia estatal, debe apropiarse de este discurso de reordenamiento social, recontextualizando su propio discurso para reubicar los nuevos significados culturales y formas de realización que se corresponda con su propia especificidad e identidad: la formación del hombre por el hombre y para el hombre.

Al formar maestros intelectuales como agente transformador de la cultura, debe asumir una verdadera pedagogía crítica. Paulo Freire sostiene que "el estudio es una tarea difícil que requiere una actitud crítica sistemática y una disciplina intelectual que se adquiere sólo con la práctica" [26] Al formar maestros intelectuales como agente transformador de la cultura, debe asumir una verdadera pedagogía crítica.

El maestro como investigador, crítico, reflexivo, tiene que redefinir constantemente su práctica a la luz de sus propias teorías, ideas e ideales. Éstas las tiene que hacer explícitas, si realmente quiere comprender todo lo que va a contribuir a desarrollar su ejercicio profesional.

Un profesor crítico debe, antes que nada, preguntarse sobre las razones y circunstancias que encierra una estructura académica. Por qué, cuándo, cómo quién, con qué, dónde se debe y cómo se debe dar la interdisciplinariedad e interactividad. Razón por la cual el profesor debe:

- Ayudar a los estudiante a reflexionar sobre sus ideas y sus propias estrategias de aprendizaje,

[26] FREIRE, Paulo. The Politics of Education, South Hadley, Mass. Bergin & Garvey 1983. Pag 2 Citado por GIROUX, Henry. Los profesionales como intelectuales. Ediciones Paidos 1990.

- Animar a los estudiantes a preguntar, problematizar y a que trabajen por sí mismos en la solución de las cuestiones y problemas.

- Promover interacciones frecuentes de los estudiantes entre ellos y con el ambiente, en general, de cara a provocar conflictos sociocognitivos.

- Establecer formas de cooperación entre la escuela, la familia, la comunidad local y los servicios comunitarios. La escuela tiene como función socializar a los niños en esa sociedad de la que son miembros, y ésto no se puede hacer levantando barreras que delimiten artificialmente lo que es digno de ser estudiado y trabajado en la escuela y lo que no. Si la educación institucional procura facilitar y hacer eficaz la reconstrucción y reorganización de la experiencia que da sentido a la vida, la actividad cotidiana de la escuela no puede permanecer desconectada de la realidad. La institución educativa necesita, consiguientemente, tomar contacto con ese ambiente que posibilita las experiencias y el aprendizaje significativo.

- Favorecer y aceptar el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y la curiosidad de los alumnos. Ello propiciará que los estudiantes lleguen a estar

comprometidos en el desarrollo de sus propias ideas, en la búsqueda de sus propias fuentes de información, en la solución de sus problemas.

Contemplar hoy día a los profesores como intelectuales transformativos resulta útil, ya que ofrece, en primer lugar, una base teórica para examinar el trabajo de los docentes como una forma de tarea intelectual y no instrumental. En segundo lugar, aclara los tipos de condiciones ideológicas y prácticas necesarias para que los profesores actúen como intelectuales. En tercer lugar, contribuye a aclarar el papel que desempeñan los profesores en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales a través de la pedagogía que ellos mismos aprueban y utilizan.

Además contemplar a los maestros futuros y activos como docentes reflexivos de la enseñanza, implica sostener que la pedagogía es un componente general de toda actividad humana o educativa formal que integra pensamiento y práctica. Dentro de este discurso, puede verse a los maestros como hombre y mujeres libres con una especial dedicación a los valores de la inteligencia y al crecimiento de la capacidad crítica de los jóvenes.

Por lo tanto, esta visión proporciona una fuerte crítica teórica de las ideologías tecnocráticas e instrumentales subyacentes a una teoría educativa que separa la conceptualización, la planificación y el diseño de las estructuras académicas de los sentidos y concreción de los procesos de aplicación y ejecución. Esto conlleva a insistir a los maestros en la responsabilidad de plantearse cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que lo hacen y, sobre todo, porqué lo hacen y qué persiguen. Es decir, el hecho de ver a los profesores como intelectuales, nos obliga a reflexionar sobre las tradiciones y condiciones que hasta ahora han impedido que los profesores asuman todo su potencial como académicos y profesionales activos y reflexivos.

Esto permite, además, contextualizar en términos de políticas y normas las funciones sociales concretas que realizarían los maestros, y que las escuelas en general no sólo las que forman maestros, introducirían y legitimarían esas nuevas formas particulares de vida profesional, es decir, expresarían y encarnarían una cierta lucha sobre las formas de autoridad, tipos de conocimientos, regulación moral e interpretación del pasado y del futuro ilegítimas y que, además, son transmitidas a los estudiantes. En pocas palabras las escuelas no serían lugares neutrales a la reestructuración de las instituciones de las escuelas normales y los otros profesores como intelectuales en potencia se contemplarían en función de

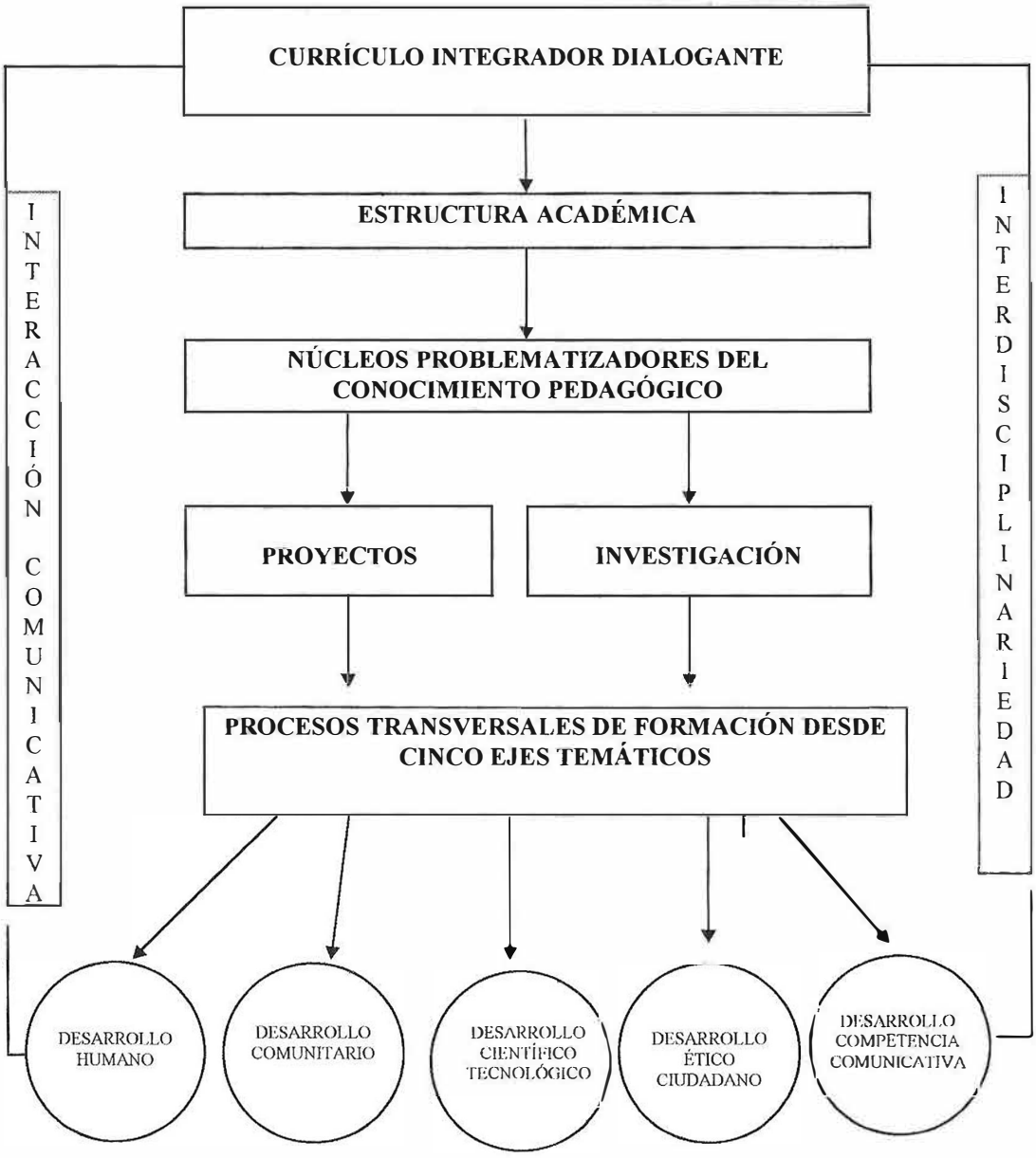
los intereses que estructuran la naturaleza de sus discursos, las relaciones sociales del aula y los valores que ellos mismos legitiman en su enseñanza. Con esta perspectiva, se concluye que si las Normales desarrollan procesos significativos de transformación, los maestros en general, desarrollarían o, por lo menos, se sensibilizarían para producir la nueva cultura escolar.

7. PROPUESTA ALTERNATIVA DE LA ESTRUCTURA ACADÉMICA DE LA ESCUELA NORMAL DEPARTAMENTAL DEL ATLÁNTICO PARA SEÑORITAS

7.1. LA ESTRUCTURA ACADÉMICA EN EL MARCO DE UN CURRÍCULO INTEGRADOR

La propuesta se desarrollará a través de ejes temáticos, núcleos temáticos problematizadores, tendientes a ser interactivos e interdisciplinarios que concluyen en un proyecto de investigación pedagógica como estrategia reorientadora de los procesos educacionales; exige un carácter de ser evaluada para que, el ser futuro, se ajuste a los requerimientos de formación que el hombre y la sociedad, según los avances de la ciencia y la tecnología y el proyecto, históricamente necesita. Es un medio de inreraccionar con la teoría y la práctica, enfrentándose a los presupuestos teóricos, históricos y los ideales del futuro. (Figura 1)

FIGURA 1
ESQUEMA GENERAL DE LA PROPUESTA



El hecho de basarse nuestra propuesta en una teoría crítica y de fundamentarse en una estructura curricular problematizadora[27], indica que "el problema central...debe ser entendido como el doble problema de las relaciones entre la teoría y la práctica, por un lado, y el de las relaciones entre educación y sociedad, por el otro..."[28]. Por esta razón, Lundgren[29] define el problema central del currículum como "el problema de la representación". Ciertamente, ninguna sociedad tiene un mismo conjunto de perspectiva sobre estos problemas, ni efectúa sus opiniones acerca de ellos en actos aislados de toma de decisiones sobre el currículum; tales perspectivas son discutidas con diferentes individuos y grupos que hacen elecciones distintas a la luz de valores y circunstancias diversas e influyen sobre incontables decisiones en multitud de formas. Pero la elección de los aspectos de la vida y del trabajo de una sociedad concreta, que estarán representados en los currículos de sus escuelas y de otras instituciones educativas, sigue siendo crucial, no sólo para los educadores, sino para la sociedad en conjunto. Pues, no se trata, de que las estructuras sociales estén deformadas, sino de que no percibimos las distorsiones porque hemos llegado a considerarlas como "naturales".

---

[27] S. Kemmis. El curriculum: más allá de las teorías de la reproducción. Madrid. Ediciones Moratas, 1988, p.30

[28] Ibid

[29] U.P Lundgren, Between hope ana happenning: Text and context in curriculum, Deakin University, Vic. 1983

Gran parte de la teoría crítica del currículum según Kemmis[30] se ha centrado en develar cómo el currículum, en su proceso de seleccionar la cultura, organizarla, para su enseñanza y transmitirla, funciona como mecanismo de reproducción social. Por tanto, la educación juega un rol mediatizador entre la conciencia individual y la sociedad en su conjunto. Es así como las reglas que gobiernan la conducta social, las actitudes, la moral y las creencias, son filtradas desde las estructuras del macronivel económico y político a los individuos a través de la experiencia laboral, la educación y la socialización familiar. El individuo adquiere una visión y perfección específica de la sociedad en que vive. Es esta comprensión y actitud hacia la sociedad, la que constituye su conciencia[31]

La teoría social crítica[32] se fundamenta en el interés enmancipador, pero Habermas, antes de plantear éste, retoma los intereses técnicos y prácticos, los denomina intereses constitutivos del saber. Estos intereses dan forma, características, muy específicas y diferentes, a la búsqueda del saber y a los productos de esa búsqueda. Habermas distingue entre los intereses técnicos, prácticos y enmancipadores del saber.

---

[30] Op cit

[31] Magendzo Abraham. Diseño curricular problematizador: Una opción para la elaboración del curriculum en derechos humanos desde la pedagogía crítica.

[32] Op cit (S. Kemmis pag 85, 86 y 87)

El interés técnico lo dirige a controlar y regular objetos (cosas); se consigue típicamente mediante la ciencia empírico-analítica (la perspectiva científico-natural de la investigación científica). Sus productos son explicaciones científicas de tipo causal, y adopta, frencuentemente, el método hipotético deductivo (comprobación empírica de hipótesis deducidas a partir de leyes provisionales o enunciados teóricos).

El interés práctico busca educar el entendimiento humano para informar la acción humana; se consigue de forma típica mediante las ciencias hermenéuticas (a veces denominadas ciencias "del entendimiento", como la historia). Sus productos son informes interpretativos (normalmente históricos o evolutivos) de la vida social, y adoptan con frecuencia el método de "versthen".

El interés enmancipador es un interés por la autonomía y la libertad racionales, que enmancipan a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas de relación social que constriñen la acción humana y la social. Esta ciencia trata de revelar la forma en que los procesos sociales son distorsionados por el poder en las relaciones sociales de dominación y coerción, y mediante la operación menos "visible" de la ideología. No se conforma con iluminar las relaciones sociales, como la ciencia social interpretativa, sino que, intenta crear las condiciones mediante las

cuales las relaciones sociales son distorsionadas y puedan ser transformadas en acción organizada, cooperativa, una lucha política compartida, en donde las personas traten de superar la irracionalidad y la injusticia que desvirtúa sus vidas. Esta lucha compartida hacia la enmancipación de la irracionalidad y la injusticia, es lo que Habermas llama el interés enmancipador.

7.2. NÚCLEOS TEMÁTICOS Y PROBLEMÁTICOS

En la perspectiva de socializar propuestas hacia la integración curricular, resulta válido reseñar la elaboración de estructuras académicas, alternativas sustentadas en la construcción de núcleos temáticos y problemáticos[33] producto de la investigación y evaluación permanentes[34], que en esencia debilita las estructuras académicas tradicionales, soportadas en materias o asignaturas, y avanzada en la posibilidad de convertir al docente y al alumno-maestro en intelectuales activos y autónomos frente al conocimiento.

Los núcleos temáticos y problemáticos no son la unión de asignaturas, es el resultado de la integración de diferentes disciplinas académicas y no académicas

[33] Núcleos temáticos y problemáticos son: " el conjunto de conocimiento afines que posibiliten definir líneas de investigación en torno al objeto de transformación, estrategias metodológicas que garanticen la relación teoría- práctica y actividad de participación comunitaria.

(cotidianidad, escenarios de socialización, hogar, familia etc.), que alrededor de los problemas detectados garanticen y aporten su saber en el estudio, interpretación, explicación y solución de los mismos. Antes que "contenidos", el núcleo temático y problemático, exige una mirada crítica de la realidad, desde su óptica particular en función de un concepto claro y diáfano de totalidad e integración.

El desarrollo de cada núcleo temático y problemático dará lugar a la estructuración de bloques programáticos y éstos, a su vez, a la elaboración de proyectos puntuales.

Esta concepción de núcleo temático y problemático, exige la concurrencia de saberes que pueden ser simultánea o sucesiva, será acuerdo del colectivo docente interdisciplinario responsable de su desarrollo, lo cierto es que se convierte en unidad integradora, problematizar el conocimiento desde décimo grado analizando la problemática educativa tanto en lo disciplinar, como en lo pedagógico y a partir de problemas, vislumbrar la teoría posibilitando , entre otros, los siguientes avances:

---

[34] Un desarrollo detenido de esta propuesta, se encuentra en el texto *re-estructuración curricular de la educación superior en Colombia, hacia la integración del saber*, escrito por el autor de este artículo próximamente publicado y distribuido a la comunidad educativa nacional por el ICFES.

- Integración de la docencia, la investigación y la participación comunitaria como elementos básicos del proceso educativo.

- Integración de la teoría y la práctica, acabando así con la suma de momentos teóricos y la suma de momentos prácticos que caracterizan actualmente a la mayoría de las estructuras académicas.

- Garantiza una estructura académica integral y permanente, desarrollada desde cada núcleo temático y problemático soportado además, por las líneas de investigación, tendientes a la transformación del objeto seleccionado.

- Vincula al usuario (futuro profesional, padre de familia, egresado, reinsertado, etc.), en la realidad de contextos específicos en donde desempeñará su función o actividad.

- Posibilita el trabajo interdisciplinario de los docentes, pues cada uno desde su campo de formación aporta a los núcleos temáticos y problemáticos, y participa en su desarrollo y en la construcción de alternativas de solución al problema origen.

- Desvirtúa las asignaturas o materias como compartimientos o cápsulas del saber.

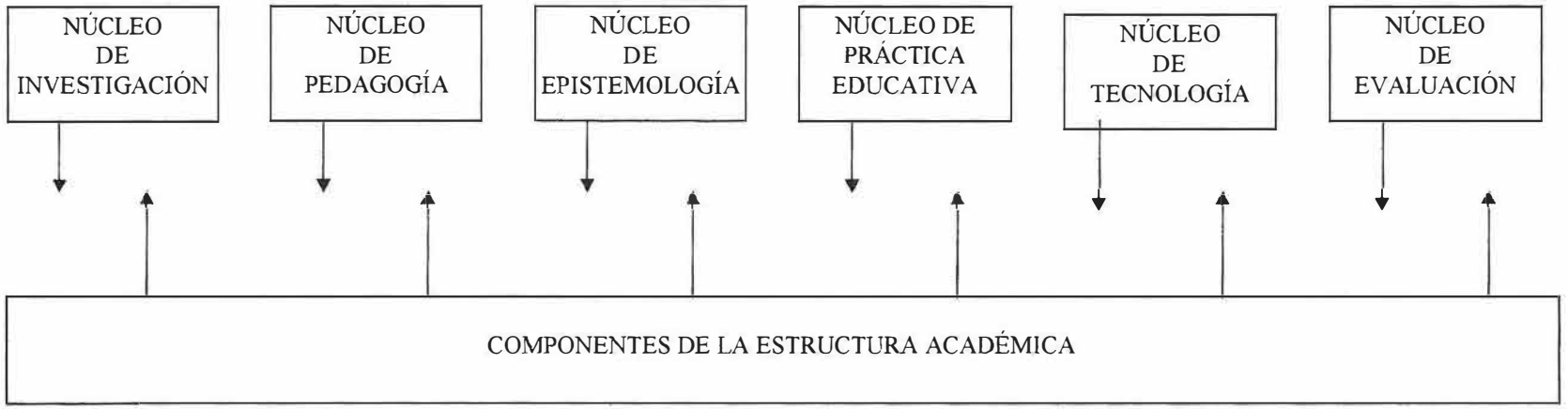
Las estructuras académicas por núcleos temáticos y problemáticos origina un cambio esencial del ambiente educativo (administrativo, normativo, investigativo, docente, pedagógico, etc), que afiance el concepto de construcción permanente, por aproximaciones sucesivas, producto concreto de la autonomía y de la dinámica institucional.

Esta estructura académica descarta la existencia de docentes "propietarios y poseedores" de las asignaturas; amplía las fronteras para el trabajo en equipo a través de los colectivos docentes, y supone un desempeño integrado docente, que lo convierte en un intelectual creativo, superando el actual concepto que se tiene de "dictador de clase".

Como se evidencia en nuestra propuesta la cual representamos en el gráfico No 1

GRAFICA No 1

NÚCLEO TEMÁTICO Y PROBLEMÁTICO



7.2.1. NÚCLEO DE INVESTIGACIÓN

Es indispensable formar en investigación en la que participen los formadores y los maestros en formación y sea entendida como un proceso de construcción de conocimiento pedagógico. La investigación de los conceptos referidos a la enseñanza , el aprendizaje, la formación, la enseñabilidad de los saberes, etc., desde una perspectiva histórica y epistemológica-hermenéutica puede dirigirse a fundamentar la naturaleza científica o disciplinaria de la pedagogía y a clarificar los sentidos que dichos conceptos han tenido a través de la historia.

Es necesario formar al maestro para que aprenda a reconocer sus carencias, sus debilidades y sus logros pedagógicos y didácticos; para que sepa identificar lo que necesita para reconstruir su propia autonomía como maestro y para ponerse a tono profesionalmente con las exigencias del siglo XX. En otras palabras, él debe asumirse como investigador permanente de la pedagogía para solucionar los problemas de la formación relacionados con sí mismo y con sus alumnos.

La Ley General de Educación, enfatiza la promoción en la persona y en la sociedad la capacidad para crear e investigar; de ahí que la práctica investigativa esté orientada a despertar el espíritu investigativo y el cuestionamiento de lo real, que le permita ser un maestro crítico.

El trabajo investigativo lo recogerá la alumna-maestra en un proyecto de investigación pedagógica.

7.2.2. NÚCLEO DE PEDAGOGÍA

El núcleo de pedagogía se hace necesario, es de anotar cómo, muchos docentes, tienen pocas nociones explícitas de pedagogía. Esto explicaría también el hecho de que alguno de los mejores docentes no haya tenido ninguna formación pedagógica explícita y que algunas instituciones educativas se hayan reproducido durante siglos sin un discurso pedagógico elaborado e institucionalizado, reconocible como tal.

La pedagogía es núcleo fundamental porque proporciona el discurso y la práctica que otorgan identidad al maestro, además se debe recuperar la tradición

pedagógica y momentos de reflexión de la práctica pedagógica. Ésta ha de constituirse en el marco conceptual para la reflexión del futuro maestro, así, de esta manera, él valora la educación y sus métodos a partir de su experiencia y de una comprensión del contexto en que se da el proceso educativo.

Sin pedagogía no se puede formar a un educador, ella le otorga la capacidad de ser intérprete y traductor de lo que ocurre en la cabeza del estudiante y en el aula; ella permite comprender el proceso formativo orientándolo al diálogo entre el maestro, el estudiante, la ciencia y la cultura; la pedagogía debe encarnar todo lo que hay de humanidad en el maestro, porque ella intermedia sus relaciones con la ciencia, la cultura, la sociedad y la cotidianidad.

7.2.3. NÚCLEO DE EPISTEMOLOGÍA

Una epistemología que apunte a la crítica del conocimiento que relieve la multiplicidad de la conciencia humana a través de procesos de auto-reflexión

El educador debe saber lo que enseña: el criterio sobre el conocimiento de una disciplina se ha vuelto más exigente de lo que era antes, por tal razón el educador debe conocer la disciplina que enseña en forma integral concepción global e integral de todos los elementos que la componen y sus relaciones. Debe conocer la historia de su disciplina, ella muestra la forma como los conceptos, las teorías, las realizaciones científicas se fueron construyendo; ésto permite

tener claridad acerca del carácter inacabado de todo conocimiento humano de la necesidad de perfeccionarlo. La epistemología provee instrumentos intelectuales para afrontar con éxito las preguntas de los estudiantes e incluso, sus propias preguntas. Debe poder relacionar su disciplina con las demás en beneficio de un conocimiento más intensivo y universal, que puntual y desconectado.

El saber específico sobre una disciplina, el cual debe poseer el maestro ha de enmarcarse también dentro del enfoque antiaplicacionista y didáctico; es decir, a partir del problema de cómo enseñar tal tópico, se plantea la necesidad de acercarse y profundizar en ese conocimiento. Es articular el problema del conocimiento con el problema de la didáctica. Ésto lleva a concebir la epistemología como canal de acceso a los diferentes campos del saber humano. Articular igualmente el saber psicológico y de los procesos de desarrollo del estudiante; como parte de los problemas que surgen de la práctica pedagógica y no tratarlos en abstracto; esto no niega la necesidad de reflexión y el estudio sistemático de los mismos.

La formación en la disciplina que el maestro ha de enseñar debe entenderse cómo conocer no sólo las teorías y los principios; fundamentalmente los problemas que dieron origen a la construcción de los conocimientos científicos y

las metodologías utilizadas por quienes han construido esos conocimientos, las múltiples relaciones entre la ciencia, la técnica y la sociedad; los desarrollos recientes de la disciplina y sus perspectivas de futuro.

Respecto a la disciplina objeto de enseñanza, es necesario formar al maestro para que sepa seleccionar los contenidos y procesos adecuados y asequibles a los alumnos según su etapa de desarrollo, buscando que ellos despierten su interés y su motivación por aprender más.

7.2.4. NÚCLEO DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

La práctica educativa como eje integrador de todos los bloques programáticos, estará basada en procesos investigativos acerca del sujeto educativo y del contexto socio-cultural específico. La práctica no se limita al quehacer del maestro en el aula, sino que se amplia a todo el contexto de la escuela y la comunidad.

Se hace necesario evitar que la práctica educativa no vaya acompañada de un discurso pedagógico explícito

Las prácticas en las escuelas permite realizar un análisis grupal de las experiencias del cual nacen procesos de investigación en el aula, se les puede denominar practicante reflexivo. El maestro reflexiona sobre su propia experiencia y práctica para que, a partir de su reflexión, desarrolle su propio modelo de trabajo en el aula con el fin de que él construya su propio estilo y método

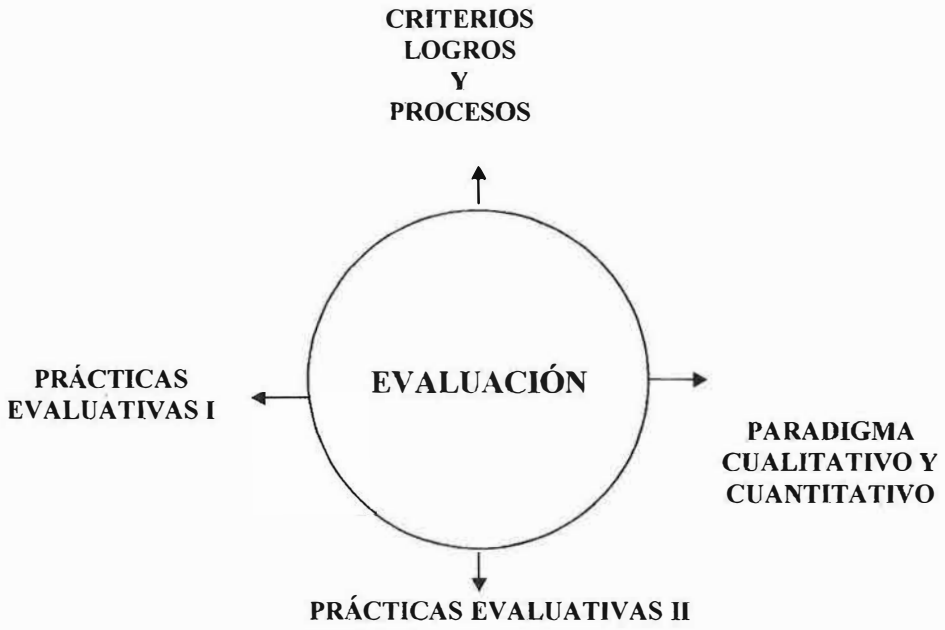
La práctica hay que tenerla como referente para analizarla, criticarla y proponer alternativas a partir de la teoría y la práctica de tal forma, que se puedan reconocer las diferencias individuales, los ritmos de aprendizaje, las capacidades personales, el error como oportunidad de aprendizaje. Debe servir igualmente para superar los rituales pedagógicos que no propician el desarrollo individual.

En la primera etapa las alumnas maestras van a observar, actúan de analista, realizan una memoria de lo que han visto y apreciado, lo comentan. Es decir la práctica debe ser eje de problematización de lo educativo y de construcción de proyectos pedagógicos.

La práctica es un interrogarse, plantearse problemas, construir propuestas, ensayarlas, experimentar, innovar; todo lo anterior vinculado activamente a las

búsquedas y experimentaciones que estén realizando los maestros en ejercicio en sus escuelas.

7.2.5. NÚCLEO DE EVALUACIÓN



La evaluación es esencial en la vida escolar, elemento fundamental de la transformación pedagógica, del proceso educativo, de la institución escolar y de la educación en general. Es considerada elemento central para la cualificación de los procesos .

Al considerarse la evaluación como elemento impulsor de los procesos, conducente a la transformación de la escuela, la educación y la sociedad y como herramienta para contribuir al desarrollo educativo local, regional y nacional, ha de buscar la producción, transformación y reproducción cultural desde una perspectiva dialéctica, que hace posible la valoración de nuevas significaciones.

Al ser ésta un proceso inherente a la práctica pedagógica, debe permitir a los futuros maestros el dominio de concepciones que le permitan investigar los procesos que tienen lugar en la escuela, en la vida escolar del estudiante, en su desarrollo integral que permita ir mejorando de manera gradual la calidad de la educación.

En la evaluación ha de valorarse lo cognitivo, lo axiológico, atendiendo a los procesos de interacción comunicativa y a las dimensiones vivenciales del niño y del maestro.

Estas perspectivas exigen que el maestro adquiera un nuevo rol, el de investigador, en una búsqueda constante de replantear su práctica pedagógica hacia la construcción de una nueva cultura pedagógica a través de la investigación y la innovación, desarrollada por medio de la construcción escrita desde la práctica cotidiana en el aula y de los procesos intersubjetivos de diálogos de posiciones diversas.

El maestro ha de comprender que la evaluación es un asunto complejo que va más allá del tema de la promoción y de la información sobre el rendimiento académico. Tiene que ver con los sistemas de valoración, orientación, planeamiento, desarrollo, organización y potencialización del proceso educativo.

Es un elemento dinámico, crítico, y analítico. Es un proceso contínuo, secuencial, integral, coherente-interna y externamente-, ampliamente participativo, inherente a todos los aspectos y características de la vida escolar. Es una herramienta para mejorar los procesos, es un factor esencial para promover el desarrollo del estudiante, del maestro, de la institución escolar, de la comunidad y de la calidad de todo el proceso educativo. Así, la finalidad de la evaluación, además de contribuir al desarrollo de individuos, de la institución, de la comunidad, es la compresión e interpretación de una situación educativa concreta que no tiene que ver sólo un aspecto de ella, sino con toda la totalidad.[35]

[35] CABALLERO P. Piedad. La evaluación escolar. Docente investigadora. Universidad Pedagógica Nacional.

7.2.6. NÚCLEO DE TECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN

La concepción de pedagogía reconstructiva contribuye a concebir la informática como una herramienta que contribuye en el desarrollo del proceso cognitivo a partir del cual, el estudiante está en capacidad de plantear interrogantes, proponer modelos, diseñar distintas alternativas de solución a los problemas; aspectos que inducen a promover su actitud científica e innovativa.

La teoría Habermasiana argumenta que la pedagogía reconstructiva está mediada por la acción comunicativa a partir de la cual es posible conocer los intereses que guían al conocimiento y la práctica de los distintos actores que están inmersos en los espacios educativos. Estos intereses pueden propiciar a nivel académico-científico: el control o manipulación, la interpretación o la transformación. Dentro del primer tipo de interés, el de control se ha ubicado a la tecnología educativa ya que sus postulados se han encaminado tradicionalmente a nivel pedagógico a la formación de un hombre capaz de

utilizar herramientas científicas con el objeto de solucionar problemas manipulando y controlando las variables que se presentan en los fenómenos a estudiar. Por lo tanto, sus principios pedagógicos se centran o se articulan a partir de la universalidad del conocimiento y de su predicción. El segundo tipo o interés interpretativo de corte fenomenológico, se encamina desde una postura hermenéutica a la identificación de los aspectos que generalmente están ocultos en los grupos educativos. En las escuelas concebidas pedagógicamente para el desarrollo de la moral y la conservación de las normas, se presentan claramente este tipo de interés. Finalmente, el tercer tipo de interés, se refiere a la construcción del conocimiento al servicio de la transformación social apoyado en herramientas metodológicas sensibles,. las cuales contribuyen a indagar sobre procesos socioeducativos. Este tipo de interés se expresa claramente en los modelos pedagógicos de corte innovador, los cuales proponen en el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo. Tal desarrollo está determinado por la colectividad en la cual está inmerso el hombre.

El primer interés asume que la informática contribuye a la capacitación de la mano de obra para ser utilizada en los sectores productivos e industriales. El concebir la pedagogía reconstructiva, desde la acción comunicativa, permitió ver la informática educativa como una estrategia semiológica, la cual parte de la

utilización de distintos lenguajes y símbolos que contribuyen a identificar los saberes que han legitimado las escuelas, los tipos de argumentación que circulan en estos ambientes, las distintas formas de discusión de problematización que se generan en el sector educativo.

La pedagogía reconstructiva desde Bernstein permite entender la tecnología y la informática en la educación como una alternativa que propicia la interacción, no sólo entre los miembros de una misma identidad cultural, sino que abre las puertas a lo pluriétnico, a partir de la intercomunicación con culturas que antes, en la escuela, no era posible acceder.

Sin embargo, la informática, no puede limitarse a la implementación tecnológica educativa sin articularse a una política pedagógica que conciba la construcción del conocimiento, la formación de valores, la autonomía, la democracia, los intereses, la cultura como mediadora para la formación de un hombre transformador y lúdico.

Como respuesta a ésto se requiere:

- Formar un docente-investigador a partir de redes pedagógicas e investigativas, que propenden por el desarrollo y construcción de los saberes

disciplinares, así como los saberes propios de la pedagogía y la informática. Estas redes contribuirán en la conformación de escuelas de pensamiento, permitirán el pluralismo ideológico conducente al establecimiento de relaciones tolerantes, participativas y democráticas. A su vez, la autoformación del maestro, a partir de su participación en proyectos inter y multidisciplinarios.

- Propiciar los proyectos de innovación pedagógica en informática educativa como un proceso que contribuye a la transformación intencional de la escuela y permite una nueva comprensión e interpretación de los significados inteligibles de la práctica docente.

- Promover la escuela, como centro de la cultura, el conocimiento y la investigación. Entre sus misiones está el propiciar la intersubjetividad como acción comunicativa, caracterizado por un saber cooperativo y participante en función de la interacción y desarrollo social.

- Fomentar un enfoque educativo en informática sustentado en la acción comunicativa, como un nuevo enfoque que permita que en la práctica educativa se propicie un cambio frente a la cultura escolar.Se asistirá, entonces, al surgimiento de una nueva cultura de la informática en la que se

propicia la argumentación discursiva. Este nuevo enfoque permitirá la integración entre "la cultura de la ingeniería informática y la cultura social".

- Propender por la constitución de un currículo cultural, en la que se articulen las innovaciones en pedagogía, la informática y la investigación en la escuela y en la cultura[36].

7.3. PROYECTOS PEDAGÓGICOS

La propuesta tiene como fin trabajar por proyectos y problemas de la educación desde primaria, con el fin que desde ese nivel se vaya familiarizando al alumno con el trabajo por proyectos y que en el décimo grado, esta metodología no le sea ajena. El proyecto es un recurso para reorientar los procesos educacionales; exige un carácter crítico de una realidad actual, a los requerimientos de formación que el hombre, según los avances de la ciencia y la tecnología necesita. Es un medio (y no el fin) de interaccionar con la teoría y la práctica enfrentando los sustentos teóricos históricos y los ideales. Según Guedez[37], se puede entender por Proyecto Pedagógico " al recurso técnico -metodológico en

[36] QUINTERO, Mariela, FANDIÑO, Carmelita y otros. La pedagogía reconstructiva una alternativa para el desarrollo del programa nacional de informática educativa en el sector oficial de la educación básica secundaria y media del sector oficial del distrito de Barranquilla. Congreso Iberoamericano Informática Educativa. Memorias RIBIE-SENA. Barranquilla. Junio de 1996

el cual se formulan las líneas teleológicas, los propósitos normativos, los esquemas metodológicos y estratégicos, así como los soportes epistemológicos de una determinada concepción educativa.

Desde el punto de vista pedagógico, se constituye en el eje a partir del cual el maestro puede:

- Construir un discurso pedagógico gestado a partir de su propia autonomía y desde su práctica pedagógica

- Dependiendo de su capacidad investigativa, de una asesoría adecuada y de la disponibilidad de recursos bibliográficos, equivale a estar permanentemente actualizado y compartir los conocimientos con compañeros de trabajo y otros docentes.

- Transformar la cultura pedagógica y académica en la institución y en el aula, en los aspectos social, político, cultural y ético.

- Trascender de su status técnico al de "maestro intelectual"

---

[37] GUEDEZ, Victor . Proyectos Educativos

- Pertenecer a agrupaciones de investigación

- Transformar su propia práctica pedagógica, orientando, de mejor manera, a los niños en el acceso al conocimiento y en su formación integral.

- Desarrollar su trabajo profesional acorde con las necesidades reales suyas, de sus alumnos, de la institución y de la comunidad educativa.

- Construir colectivamente elementos teóricos - conceptuales, que contribuyan a dar sentido a la práctica pedagógica y una mejor comprensión al acontecer educativo.

- El desarrollo de la cultura lectoescritora en todas sus manifestaciones.

- Una mejor comprensión de los procesos del desarrollo de los conocimientos y valores de los niños y por ende una mejor dirección hacía el respeto por el ritmo de aprendizaje y actitudes de éstos.

Desde el punto de vista socio- político:

soluciones necesitan de la reflexión crítica, del diálogo, de la concientización

- Una relación más profesional entre maestros y maestros y entre ideas y directivos docentes, si todos valoran, respetan y contribuyen a enriquecer el proyecto individual y de grupo de los compañeros de trabajo.

- Si se hace en grupos de maestros e interdisciplinariamente, habrá una mejor y mayor integración de la comunidad educativa, pues por su misma metodología, obliga a trabajar alrededor de situaciones problemáticas, cuyas soluciones necesitan de la reflexión crítica, del diálogo, de la concientización y participación.

- Los fines de la educación contienen implícita y explícitamente unos propósitos políticos que orientan un desarrollo prospectivo; ésto es futurista. Toda acción pedagógica, cuya finalidad es el desarrollo humano y social, debe examinar la historia del problema que se investiga, para proyectar su solución hacia el futuro, a través de procesos que irán en progresión.

De acuerdo con Víctor Guedez, se pretende desarrollar en el ser humano potencialidades tales como la eficiencia, la racionalidad, la criticidad, la creatividad, la eticidad y la afectividad.

Se trabajará con proyecto pedagógico para transformar una educación que potencia lo pragmático, lo dogmático, lo neofílico,y lo ascético e hipersensible. Se trata de desarrollar una educación para el cambio; una educación democrática supone humanización que demande el desarrollo de la esencia del hombre como persona, teniendo en cuenta que él posee ya sus potencialidades y que necesita de "ser y hacerse" para que pueda transformar en su beneficio y en el de quienes le rodean, las condiciones, no sólo de la vida, sino además de una vida sana física y mentalmente; además de armónica, biológica, espiritual e intelectualmente.

Un proyecto pedagógico desarrolla la criticidad, la creatividad, la mirada prospectiva, la afectividad y el deseo de saber de todos los incluidos en el proceso.

Sólo a través de un proyecto pedagógico gestado a partir de las propias vivencias, se pueden relacionar la teoría y la práctica, dialéctica que implica, necesariamente, transformación de ambos aspectos.

Los problemas de los proyectos pedagógicos se pueden extraer desde tres problemas de estudio. Estos son: Evaluación, Currículo y Pedagogía.

en lo racional, lo emocional y lo ético político con una actitud positiva y proactiva, desde el presente, el pasado y soñando el futuro, como escenarios de la intencionalidad humana.

Desarrollando su dimensión como ciudadano, debe participar y liderar proyectos sociales, que implica un compromiso ético-político, ideológico, organización de las comunidades e instituciones y participación de éstas. Ser ciudadano significa participación, liderazgo, compromiso, responsabilidad en la construcción y vivencia de lo humano. Se debe crear al interior de la escuela y del aula misma, espacios de interacción que permita vivenciar los valores humanos, de convivencia ciudadana.

El maestro debe tener una auténtica formación humana y debe complementar su desarrollo con las competencias como intelectual y pedagogo. Como intelectual, el educador es investigador, científico, tanto disciplinaria como interdisciplinariamente, ésto es, constructor e integrador de saberes. De tal forma que articule el conocimiento y la cotidianidad, desarrollando saberes y habilidades científicos -tecnológicas.

La formación humana en el contexto de una sociedad pluralista y democrática, debe ser una educación inspirada en lo que se podría llamar los valores básicos para la vida y la convivencia[38].

La formación humana, en consecuencia, se entiende como una de las bases educativas que han de desarrollarse para todos los estudiantes sin discriminación alguna; ha de ser una educación abierta a las competencias comunicativas y el acuerdo interpersonal sobre aquellos valores y actitudes que le dan sentido a la dignidad propiamente humana.

La formación del hombre en sus dimensiones humana, comunitaria, ciudadana, científico -tecnológico y de la interacción comunicativa, no pueden reducirse o centrarse a un bloque programático, tema, ni tampoco en períodos determinados dentro del horario escolar, sino que debe ser una formación que se transmite y se educa constantemente a través de la práctica, a través del ejemplo y, sobre todo, en el contexto de las situaciones de la vida real y cotidiana. En este sentido, todo el tiempo de la vida y la experiencia escolar es ámbito y oportunidad para la formación humana.

---

[38] Una educación inspirada en un sistema de valores mínimos aceptables por todos . Una educación, en consecuencia fundamentada en una base moral común que favorezca la convivencia democrática, y a la que nadie podría o deberíamos renunciar sin renunciar con ello a nuestra propia humanidad; y una base moral a la vez, que nos impulse desde esa humanidad interiorizada, al deber del respeto a las diferencias y al reconocimiento de la riqueza que emana de una convivencia en la diversidad y el pluralismo.

Por lo anterior, dentro de la estructura académica, se plantea como una educación que se impartirá, en todos los niveles, no como un bloque programático o tema a la que se le destina tiempo o un horario determinado, sino como una dimensión educativa que impregnará y redimensionará todos los núcleos y bloques programáticos, y que será una tarea de todos los profesores de la institución en la que deberán sentirse corresponsablemente comprometidos.

La educación del hombre debe asumirse de acuerdo con los contextos de realidad, es decir, en la interacción que la persona humana realiza con los otros, con el entorno y con la realidad en la que vive; la formación humana no es algo abstracto que se aprende y que se incorpora conceptualmente en la estructura del conocimiento por el contrario se vivencia cuando se traduce en un proyecto concreto de vida; que son ideales que el ser humano aprecia, desea y busca para su accionar y marcar su personalidad. De acuerdo con lo expresado se presentan las dimensiones que atraviesan la estructura académica en forma transversal[39], e interdisciplinar[40], podríamos señalar los siguientes:

---

[39] No es otra cosa que una reactualización del discurso del conocimiento integrado-globalizado e interdisciplinar y del replanteamiento de la educación ética-moral y humanistica.

Los temas transversales, por tanto, contribuyen de manera especial a la educación en valores morales y cívicos, entendidos ésta como una educación al servicio de la formación de personas capaces de construir racional y autónomamente su propio sistema de valores y, a partir de ellos, capaces también de enjuiciar críticamente la realidad que les ha tocado vivir, e intervenir para transformarla y mejorarla (Temas transversales y desarrollo curricular, MEC, 1993).

La dimensión humana

La dimensión comunitaria

La dimensión etico-ciudadana

La dimensión científico técnica

La dimensión comunicativa

El carácter de transversal radica en el hecho de que no aparezcan asociadas a algunos núcleos del conocimiento, sino a todos ellos en los distintos elementos que la componen. Además contribuye a formar personas capaces de construir racional y autónomamente su propio sistema de valores, y a partir de ellos, capaces también de enjuiciar críticamente la realidad que les ha tocado vivir, e intervenir para transformarla y mejorarla.

Por otra parte se presentan los temas transversales con un carácter abierto; es decir, no cabe entenderlos como un conjunto de enseñanza inamovibles. En tanto que señalan y recogen determinados aspectos problemáticos o

[40] Ha de ser una formación presente en el conjunto del proceso educativo; debe ser entendida como una responsabilidad compartida por el conjunto del profesorado, y ha de formar parte explícita de las programaciones de todos los núcleos

controvertidos de la realidad, pueden y deben ser enriquecidos con todas aquellas cuestiones que responden a nuevas demandas de la sociedad[41]

[41] Autores varios. La respuesta curricular. (Revista las transversales ¿Otra educación?)

7.5. LA INTERDISCIPLINARIEDAD, CRITERIO FUNDAMENTAL DE LA ESTRUCTURA ACADÉMICA[42]

Cuando se destruyen las intenciones y variabilidad del ser y futuro de la vida educativa de la escuela, entre sus sujetos pocos son los que vislumbran algo que permita unir o integrar toda la red de sentidos, prácticas, teorías, conceptos y procesos que constituyen el mundo académico escolar, la vida escolar. En ese sentido sea el nivel educativo el que sea, la estructura académica no se escapa de ello, y, muy particularmente, cuando se refiere a la planificación de los contenidos, de los sistemas educativos:

Tanto en la Educación infantil, primaria, secundaria y media, como en la Universidad el principio que rige la selección de los distintos contenidos, como su forma de organización en áreas de conocimiento y asignaturas no acostumbra a ser objeto de reflexión y discusión colectiva, aún cuando se tienen escasos debates acerca del tema, la gran mayoría los acepta como algo a priori, respaldados por un notable silencio.

Pero si la academia de las instituciones se organizaran y planearan alrededor de núcleos superadores de las mismas disciplinas, centrados en técnica, problemas,

[42] Material mimeografiado 1996. Documento Reconstrucción de los mundos de vida escolar de los nocturnos de Educación Básica y Media del sector oficial del Distrito de Barranquilla

tópicos, instituciones, período histórico, espacios geográficos, colectivos humanos, ideas etc.; se trataría de un trabajo en que, tanto maestros como estudiantes se verían obligados, afirmando lo que plantea Torres Santomé, "manejar marcos teóricos, conceptos, procedimientos, destrezas de diferentes ramas, comprender o solucionar las cuestiones y problemas planteados.

Una estrategia semejante ayuda a desvelar las cuestiones de valor implícitas en las diversas propuestas o soluciones de corte disciplinar y permite constatar con mayor facilidad dimensiones éticas y políticas y socioculturas que las miradas, exclusivamente disciplinarias, tienden a relegar a un segundo plano"[43]

Aún más si tenemos en cuenta por un lado que el mundo de la vida en general es ya un mundo global, tanto nacional como internacionalmente, en un mundo donde todas sus dimensiones son interdependientes y donde ninguno de todos los aspectos puede ser significativamente comprendido al margen de los demás; por otro, las críticas que teóricos como ILLICH, hacen en contra de un sistema educativo cerrado, desconectado de la realidad, de los pensamientos y sus productos, de la inutilidad y pérdida de siglos como la ilustración y el romanticismo, la enseñanza libresca y verbalista son, entre otros argumentos, los

[43] TORRES SANTOME, Jurjo. Globalización e interdisciplinariedad: curriculum integrado. Morata. España. 1994

que permiten justificar, plantear y experimentar alternativas coherentes con proyectos de vida, escolares integradores y dialogantes.

Se plantea desde estas posturas que cualquier toma de decisiones relacionadas con los campos del saber escolar y las disciplinas que las constituyen, debe conllevar a una reflexión acerca de las repercusiones, los efectos colaterales que cada saber tiene con las otras. En ello está implícito la necesidad de evaluar las limitaciones y las consecuencias que se pueden presentar al tener en cuenta informaciones ligadas a áreas específicas diferentes a las ya consideradas. Se convierten así, las prácticas académicas interdisciplinarias, en una cultura educativa capaz de diálogo y transformación, con la amplia variedad de prácticas educativas que se desarrollan en las aulas y las escuelas en general, de formas significativas de aprendizajes. Es a partir de procesos de análisis investigadores que como estrategia pedagógica globalizadora se opone al equidistamiento e incapacidad de las disciplinas por comprender el conocimiento de las parcelas de la realidad objeto de estudio. Sin olvidar estas dos dimensiones se devela la conveniencia de un pragmatismo necesario que también se convierte en hilo argumental, a la hora de justificar las prácticas de estructuras académicas interdisciplinarias. Por ello, la necesidad de subrayar la necesidad de reconocer de ámbito experimental escolar con el entorno, concebido éste, en su acepción más amplia. Esto es, la escuela debe hacer lo

posible que sus sujetos actores reconstruyan la experiencia y el conocimiento característico de su comunidad.

Resulta obvio que la concepción y sentido de una estructura académica interdisciplinaria no será la misma bajo una conceptualización positivista - instrumental, que bajo un discurso es inmerso en la teoría crítica y en la constructivista de los proyectos de vida escolar integradores dialogantes.

Desde una concepción funcionalista - instrumental el mundo de la academia de la escuela se define a partir de necesidades administrativas y como una serie estructurada de resultados de aprendizajes y como consecuencias, es completamente preespecificado y cerrado de antemano, la interdisciplinariedad queda reducida a un mero concepto sin contenido. Por el contrario, la interdisciplinariedad sostenida desde planteamientos que convocan el mundo objetivo, el mundo social y el mundo subjetivo permite hacer hincapié desde la interactividad en las dimensiones procesuales de la teoría, la práctica y la estética. La estructura académica interdisciplinaria coherente de los proyectos de vida escolar integradores y dialogantes permite que, tanto maestros como estudiantes, tengan la oportunidad de aprender en la escuela, comunicar los principios y rasgos esenciales del propósito educativo con la práctica; permitir estar atento a los acontecimientos no previstos, favorecer la revisión de aspectos

que, en otras concepciones, pasarían inadvertidas y sobre todo, privilegian la crítica acerca de lo "oculto" en la escuela.

Siendo puntual, el trabajo interdisciplinario presta atención a todo lo que sucede en la escuela, en las aulas, en la comunidad y en el exterior porque entretiene su sentido con el propósito de sacar a la luz las implicaciones sociales de la escolarización y del conocimiento que la estructura académica de la institución promueve en consecuencia a esas las variables sociales, políticas y culturales que interaccionan en un determinado espacio geográfico y, en un particular momento histórico, son posibles reconstruir de allí la identidad de los sujetos - actores educativos como transformadores de la cultura que se plantea.

7.5.1. MODALIDADES DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD

Desde 1970, año en el que el Centro para la investigación e innovación de la enseñanza de España y el Ministerio Francés de Educación organizan el Seminario Internacional sobre la interdisciplinariedad en las universidades, es cada vez más amplio el volumen de trabajos que estudiosos sobre la problemática de la atomización del saber han, dado respuestas, alternativas a partir de la interdisciplinariedad.

Son muchos los autores, inclusive Skinner (1988), visualizan con optimizar la necesidad de contrarrestar el relativismo, instrumentos analíticos y metodológicos, refiriéndose también a conceptos e incluso a modelos teóricos. Pero, autores se refieren muy particularmente a la necesidad de olvidar los saberes disciplinarios de la escuela, sobrepasando los límites de la especialidad es Jurjo Torres. Autores como Scurati, Klein, Boisot, entre otros, plantean la necesidad de evaluar el grado de interacción de los diferentes saberes disciplinarias que, en un momento dado, se reagrupan para determinar los núcleos de la interdisciplinariedad, que permitan, además, esclarecer los estilos y modalidades; con el objeto de develar lo que serían sólo yuxtaposiciones de disciplinas y hasta propuestas de trabajo, en las que se logran niveles importantes de integración, cubren sus respectivas estructuras conceptuales, metodologías, terminologías dadas y procedimientos que al ser incluidos facilitan la desaparición de los límites entre ellos, llegando a conformar una nueva identidad.

Scurati, por ejemplo, establece una taxonomía con seis niveles que siguen un orden creciente. La interdisciplinariedad heterogénea; Pseudo interdisciplinariedad; Interdisciplinariedad auxiliar; Interdisciplinariedad Compuesta; Interdisciplinariedad Complementaria; interdisciplinaria Unificadora. (1977, 27 - 28).

Botsot (1979, 103 - 109), por su lado, distingue tres tipos de interdisciplinariedad: Interdisciplinariedad liosal, modalidad de intercambio entre desempeños en la que una o más leyes de una de ellas se redefinen para ajustarlas al nuevo parámetro; la Interdisciplinariedad estructural cuando entre dos o más materias llevan a la creación de un cuerpo de leyes que forman la estructura básica para una nueva disciplina; Interdisciplinariedad restructiva, aquí se agota el campo de aplicación de cada materia en orden a un objetivo concreto de investigación ya en específico modo de aplicación.

Pero, de todas las clasificaciones, quizá la más difundida y conocidas es la distinción que E. Janstsch (1979, 72) dice, acerca de los núcleos posibles de Interdisciplinariedad son ellas:

- Multidisciplinariedad.
- Pluridisciplinariedad.
- Disciplinariedad Cruzada.
- Interdisciplinariedad.
- Transdisciplinariedad.

Los conceptos de esta clasificación hacen referencia a las formas de relación entre las diversas disciplinas, a las distintas etapas de colaboración y coordinación entre las diferentes especialidades.

Sin embargo, se asume lo que J. Piaget (1979, 166-171), en su texto: Problemas generales de la investigación Interdisciplinaria y mecanismos comunes; puntualiza respecto al trabajo. Esta distinción permite hacer no solo jerarquización del trabajo Interdisciplinario, sino de acuerdo con la propuesta de un currículo integrador y dialogantes, que permite construir un sistema que da cuenta de los núcleos niveles de desarrollo e intereses de todos, además de asegurar la posibilidad de transformar la cultura escolar académica interiorizada, lo que permite construir una nueva y coherente cultura de acuerdo con las nuevas exigencias del sentido de la organización, planificación y práctica de la estructura académica que asume los nuevos retos que tiene que enfrentar la escuela de hoy, que construye el futuro deseable y probable para el hombre y la sociedad del tercer milenio.

Se distingue así, tres modalidades de la Interdisciplinariedad:

7.5.1.1. Multidisciplinariedad: Sin el ánimo de asumir posiciones jerarquizantes, es éste quizá, el nivel inferior del trabajo integrador dialogante.

Ocurre cuando para solucionar un problema se busca información y ayuda de varias disciplinas o de los sujetos que las dominan, para dar respuesta a una pregunta problémica. Este nivel no hace aportes que logren modificar o transformar o enriquecer alguna disciplina. Por ello se considera como la primera fase de iniciación, para asumir esta nueva cultura escolar, especialmente cuando la Interdisciplinariedad es una cultura que ha estado vedada en la escuela. Este nivel exige la constitución de equipos de trabajo Interdisciplinar pero que, necesariamente, no implica la construcción del conocimiento en forma cooperativa, ya que no se buscan los nexos de intercomunicación entre las distintos saberes.

Eso sí, se tiene como esencia hacer frente a situaciones, fenómenos o problemáticas reales, en las que se precisa el conocimiento integrador; lo que incide notoriamente en la motivación para seguir aprendiendo.

7.5.1.2. Interdisciplinariedad: Este nivel está asociado a la cooperación entre varias disciplinas para desarrollar altos niveles de interacción comunicativa real; es decir, busca la reciprocidad en los intercambios o sea el trabajo que fluye del trabajo Interdisciplinario, influye en los conceptos específicos de las disciplinas respecto al problema que se trata.

Se logra una intercomunicación y un enriquecimiento recíproco entre las disciplinas. Las prácticas pedagógicas del docente como del estudiante, tienen un gran poder estructuradamente con los conceptos, marcos teóricos, procedimientos, etc. Con los que se enfrentan, se encuentran organizados en torno a unidades, más globales, a estructuras conceptuales y metodológicas compartidas por varias disciplinas, y, sobre todo, cada quien de acuerdo con sus niveles de desarrollo de pensamiento y lenguaje se autoexige. De ahí el trabajo autónomo del aprender, puesto que los niveles de motivación señalan distintos caminos para resolver el objeto de estudio. Es claro que este nivel tiene mayores exigencias respecto al primero.

7.5.1.3. Transdisciplinariedad: Si el segundo es complejo, este tercer nivel de trabajo dialogante e integrador es de exigencias superiores; pues el ideal que se persigue en la academia de la vida escolar y que se propone, es hacer ruptura con las fronteras del saber y de la misma escuela.

Se trata de construir un sistema total que no tuviera límites sólidos entre las disciplinas y los espacios y equipos para aprender o sea, una teoría general de sistemas y estructura que influyera estructuras operativas, estructuras obligativas y sistemas probabilísticos y que uniría estas diversas posibilidades por medio de transformaciones reguladas y definidas.

Esta implícita la necesidad de la reorganización y recomposición al decir de Mockus con necesarios procesos reconstructivos de lo absoluto del saber y de la estructura organizacional de la escuela a través de una serie de nuevas construcciones que superan las limitaciones de los conocimientos de la vida de los distintos mundos que impiden el crecimiento científico, humano y social. Para este nivel se asume lo que plantea Smirnou (1980, 33), se exige evitar la pérdida de esfuerzos de la repetición, del hecho que cada disciplina tenga que dedicar mucho tiempo a trabajos que ya fueron llevados a cabo por otros y por otras disciplinas.

Sin embargo, Morin afirma que las condiciones actuales de la escuela no permiten, aunque sí implícitamente, acepta su necesidad y posibilidad en otras circunstancias, la unidad de la ciencia. "Es evidentemente imposible dentro del marco actual en el cual miradas de datos se acumulan en los alvéolos disciplinarios cada vez más estrechos y taponados". [44] Una unificación de la ciencia tiene sentido cuando es capaz de aprender al mismo tiempo, la ciencia, la tecnología y la técnica, la práctica y las normas acordadas, la autonomía solidaria y la enajenación liberadora, la unidad y la diversidad. La continuidad y las rupturas. Se admite así que este modelo transdisciplinar es difícil de construir aunque no imposible para los mundos de la moda escolar que desde

posiciones dialogantes, críticas, integran las regiones de los mundos, de la vida puesto que las dimensiones de la ciencia no se sostienen sobre su instrumentalización reduccionista, sino que considera las dimensiones éticas y sociopolíticas impulsadas lo que debilita en extremo, por no decir desaparecen, las prácticas disciplinares atomizadas que privilegian, ante todo, los imperialistas de los saberes que tradicionalmente existen en la escuela

7.5.2. PROPUESTAS DE PROYECTOS INTERDISCIPLINARES

Es necesario romper con el modelo tradicional de clasificación de los contenidos de las culturas y las parcelas como legado de la humanidad, dominantes aun. Es el modelo lineal disciplinar, o conjunto de disciplinas yuxtapuestas. Es conveniente ofrecer, ampliar y matizar nuevas formas de trabajar en las aulas. A medida que se realicen experiencias con sus resultados, se matizan nuevas propuestas para la elaboración de proyectos curriculares integrados.

Richard Pring propone cuatro formas de trabajar la interdisciplinariedad y son, a saber:

[44] Op cit. P.77

Integración correlacionadas de diversas disciplinas

Integración a través de temas, tópicos o ideas

Integración en torno a cuestión de la vida práctica y diaria

Integración desde los temas o investigaciones que decide el alumno

7.5.2.1. Integración correlacionando diversas disciplinas. Las diferentes asignaturas y sus rasgos diferenciales debían respetarse y tratarse de manera separada. Sin embargo, en algunas partes de ellas, para poder ser entendidas, necesitan contenidos que son típicos de otras, se establece una clara coordinación entre las disciplinas implicadas para superar tales obstáculos.

7.5.2.2. Integración a través de temas, tópicos o ideas. En este tipo de proyectos la globalización de los campos del saber se llevaría a cabo mediante ideas, temas o tópicos. Es así como, a través de un tema o idea, permite ampliar una gama de contenidos y actividades desde diferentes campos del saber. Permite percibir cómo todas son atravesadas con un interés común, y permite una mejor comprensión del tópico, tema o idea. Con este tipo de proyecto ninguna área gobierna a la otra.

7.5.2.3. Integración en torno a una cuestión de la vida práctica y diaria. Los problemas de la vida cotidiana, para poder comprenderse, necesitan de un

conjunto de conocimientos, destrezas, procedimientos que no son fáciles de localizar en el ámbito de una determinada disciplina, sino que son varias las que, en algunas de sus parcelas temáticas, se ocupan de algún asunto como es el caso de los ejes transversales. Son temas que no tienen cabida específica dentro de una área. Los contenidos a trabajar no se presentan al alumno de manera disciplinar , sino vertebrados en torno a esos problemas sociales y prácticos transversales para facilitar su entendimiento.

7.5.2.4. Integración desde los temas o investigaciones que decide el alumnado. La idea que subyace es que, las actividades que interesen a los estudiantes son las relacionadas con las cuestiones y problemas que consideren importantes para su propio mundo.

El estudiante es quien decide qué tema o problema es el que se va a utilizar como eje para organizar los contenidos de las distintos campos del saber.

7.6. FORMACIÓN ÉNFASIS MODALIDAD

Educación básica, en término de lo necesario, de lo indispensable, desde la calidad. Para que un buen ciudadano colombiano pueda estar en condiciones de manejar un entorno en que se encuentra en los albores del S.XXI capaz de

enfrentar problemas y retos de un modo cambiante desde el punto de vista social, político cultural, económico, tecnológico y científico. Razón por la cual se promueve un bachillerato con fuerte énfasis de vocacionalidad principalmente en todos los grados de la estructura académica para brindar una información sólida y una formación en su propio proceso. En la modalidad se hace hincapie en una formación de proyección e innovación, o sea, que debe salir con un derrotero y tener elementos para innovar o hacer cambios hacia donde vaya, es decir, innovación y proyección con vocacionalidad

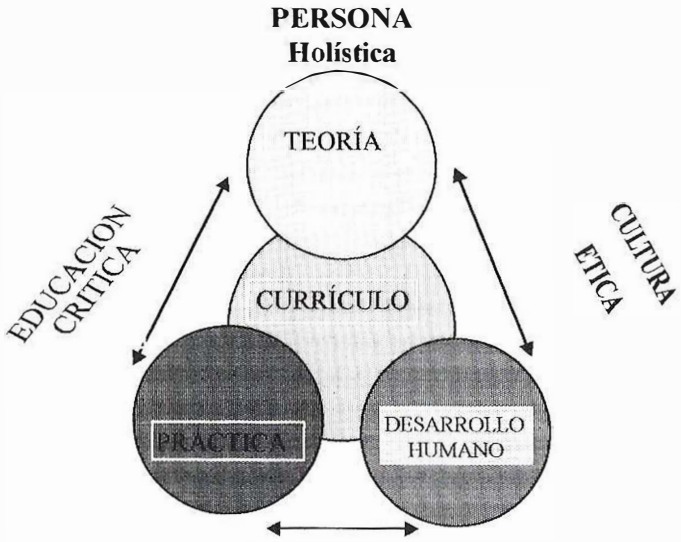
La institución educativa necesita facilitar un conocimiento reflexivo, y crítico del arte, la ciencia, la tecnología y la historia cultural, no sólo como productos del desarrollo alcanzado por la humanidad en su devenir sociohistórico sino , y muy principalmente, como instrumentos, procedimientos de análisis de transformación y creación de una concreta realidad natural y social.

PROPUESTA ALTERNATIVA DEL

PLAN DE ESTUDIO

FIGURA 2

MODELO DE LA ESTRUCTURA ACADÉMICA EN EL MARCO DE UN CURRÍCULO INTEGRADOR



Implica profundidad del conocimiento

Implica amplitud del conocimiento

Implica secuencia y sistematización del conocimiento

FIGURA 3
CARACTERÍSTICAS ESENCIALES DEL MODELO ACADÉMICO INTEGRADOR

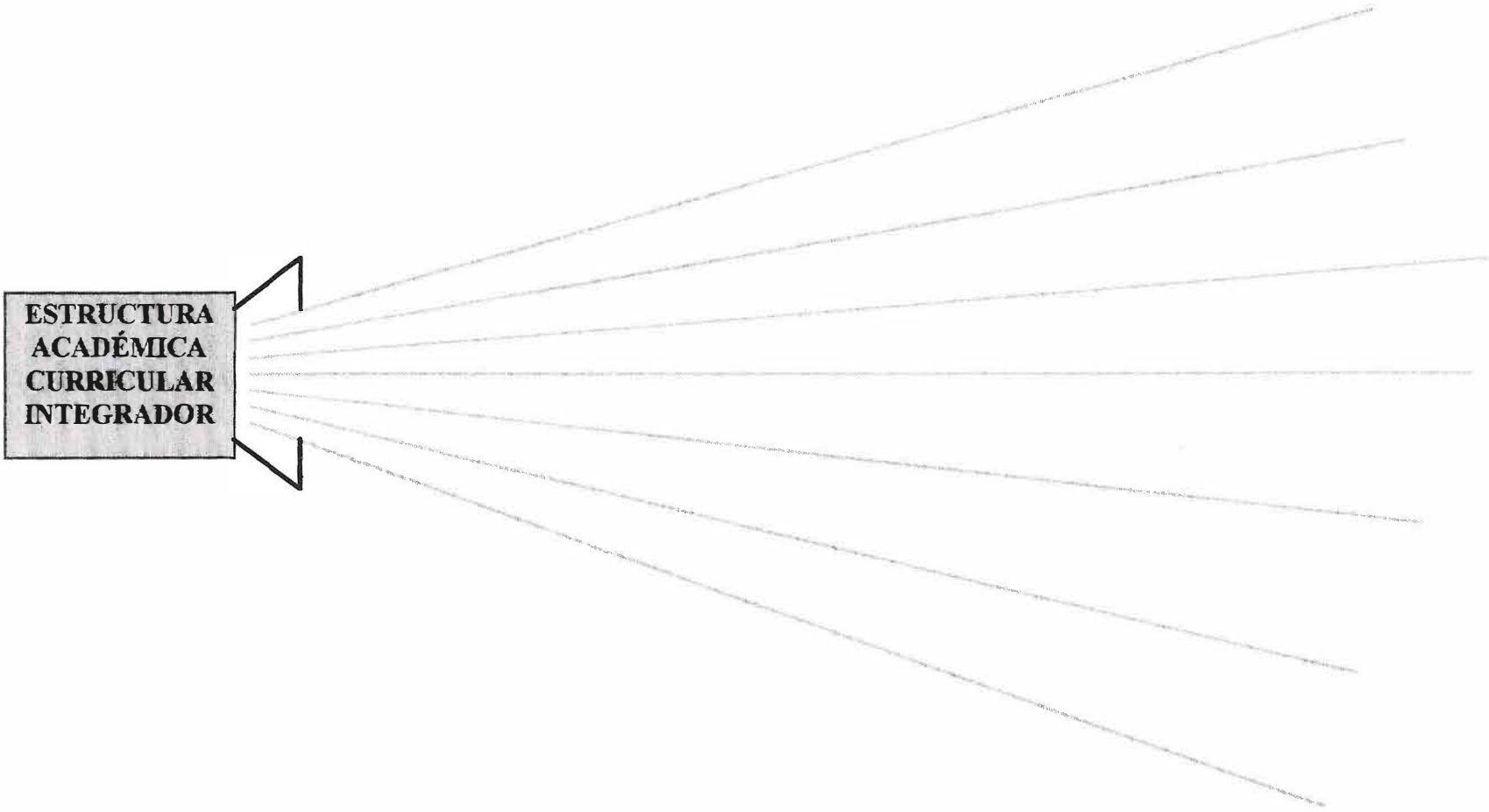
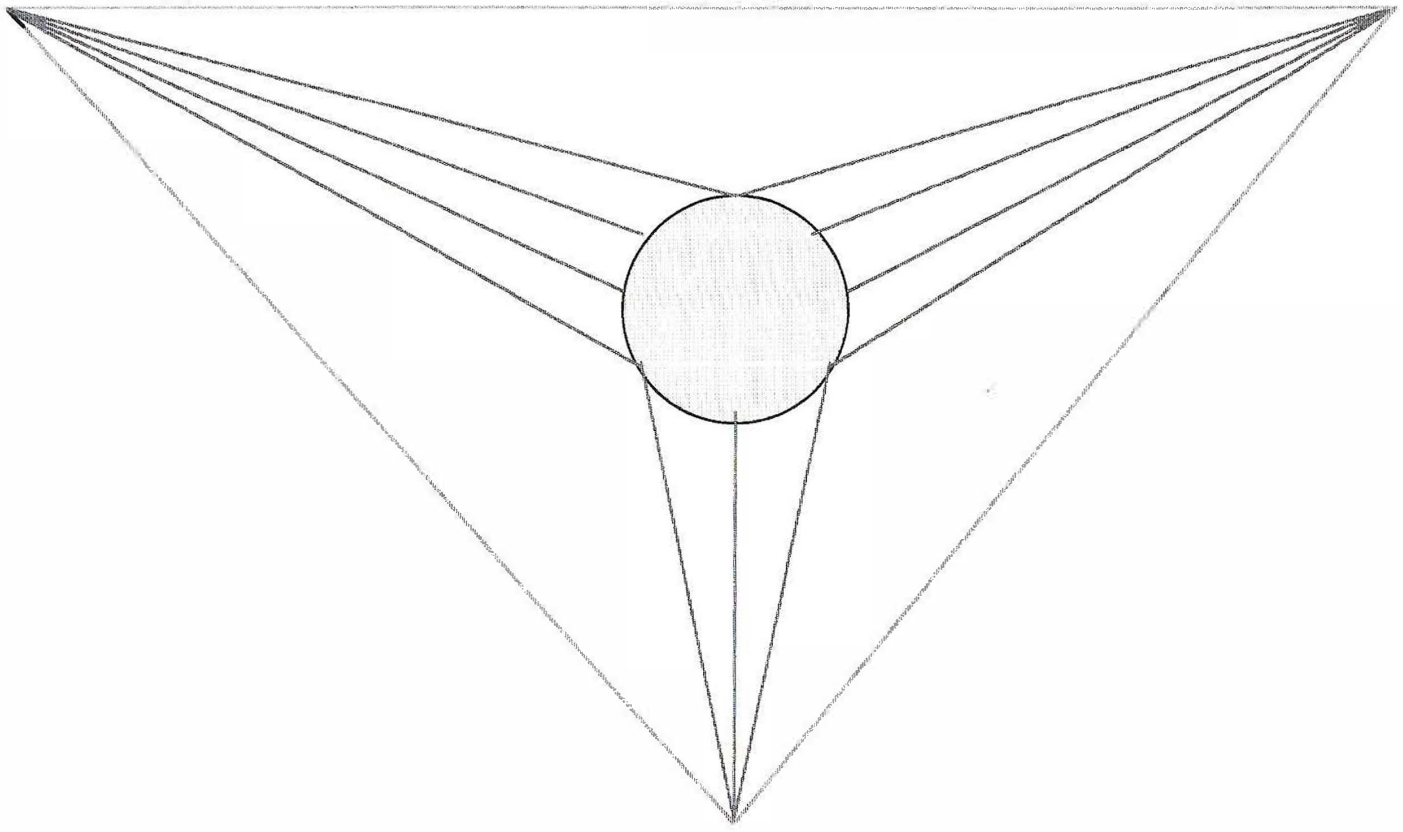
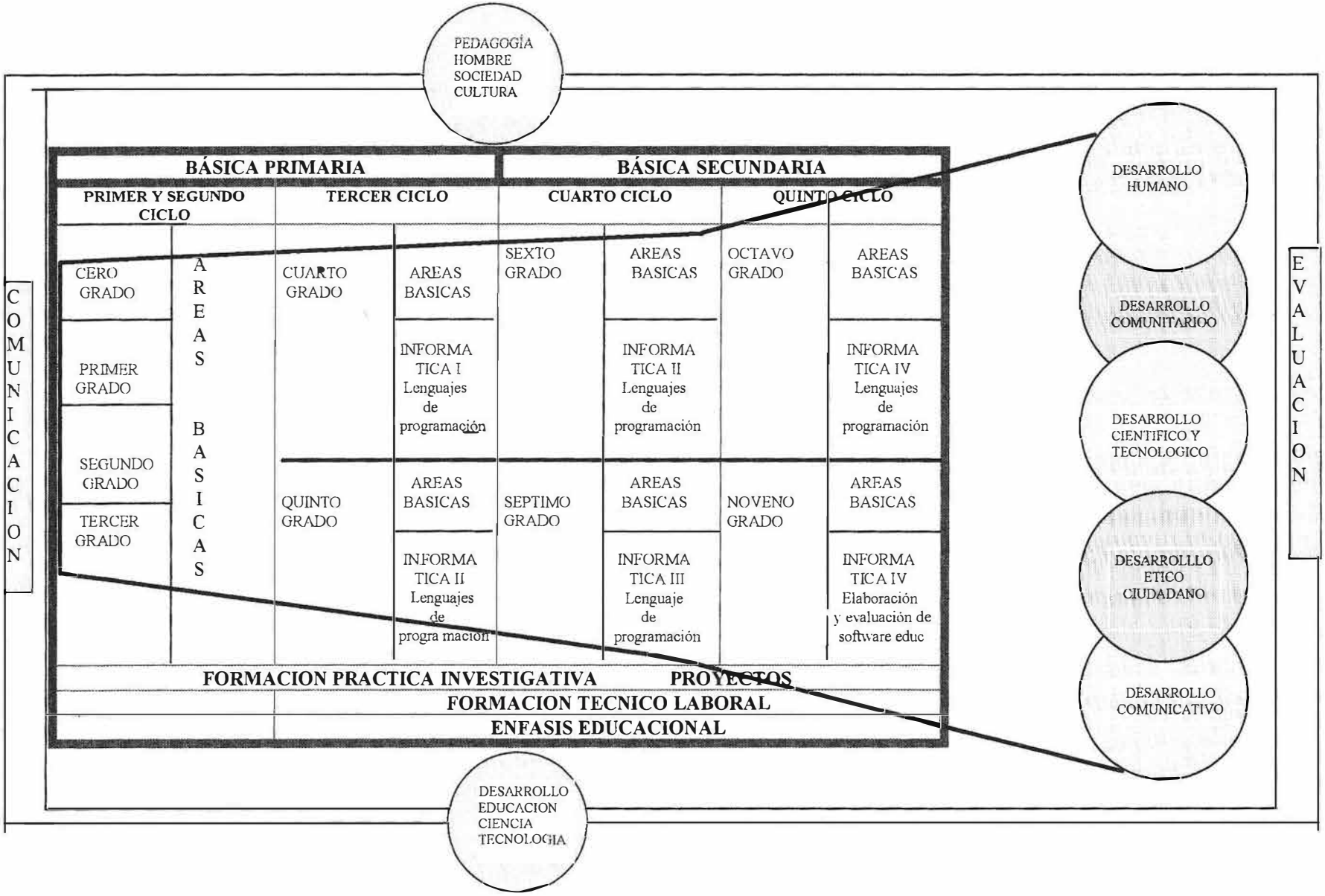


FIGURA 4
PRINCIPIOS COMUNES ESENCIALES EN LOS QUE SE MUEVE LA ESTRUCTURA ACADÉMICA CURRICULAR



CUADRO 2
GRANDES EJES DE LA ESTRUCTURA ACADÉMICA INTEGRADOR



CUADRO 3
AREAS BASICAS DE LA ESTRUCTURA ACADÉMICA CURRICULAR POR CICLOS

Ciclos / Areas Obligatorias	I	II	III	IV	V	VI
	0^0 1^0	2^0 3^0	4^0 5^0	6^0 7^0	8^0 9^0	10^0 11^0
MATEMATICA	• Desarrollo lógico-abstracto	• Desarrollo lógico abstracto	• Matemática básica (algoritmica), financiera y estadistica I	• Matemática (algoritmica), financiera y estadística II	• Matemática analítica y trigonometría	• Matemática analítica, trigonometría y espacial
ESPAÑOL	• Competencias comunicativa. Enfasis en procesos lecto-escritura I	• Competencias comunicativa. Enfasis en procesos lecto-escritura II	• Competencias comunicativa. Enfasis en argumentativa oral y escrita I	• Competencias comunicativa. Enfasis en argumentativa oral y escrita II	• Competencias comunicativa. Enfasis inicial.	• Competencias comunicativa. Enfasis integradas
CIENCIAS SOCIALES	• Ciencias sociales. Enfasis en formación comunitaria	• Ciencias sociales. Enfasis en formación de liderazgo	• Ciencias sociales. Enfasis en formación ciudadana	• Ciencias sociales. Enfasis en formación crítico-social I	• Ciencias sociales. Enfasis en formación crítico social II	• Ciencias sociales políticas, económicas y filosofía Enfasis en pensamiento y conocimiento humano
BIOLOGIA INTEGRADA (Química, física y Biología) y Formación ecológica	• Formación ecológica y ambiental - proyecto	• Formación ecológica y ambiental II - proyectos	• Ciencias naturales integradas I y Ecología Proyectos	• Ciencias naturales integradas II y Ecología • Proyectos	• Ciencias naturales integradas III y Ecología • Física dinámica	• Ciencias naturales integradas IV y Ecología • Física clásica y moderna
EDUCACION FISICA RECREACION Y DEPORTE Y EDUCACION ESTETICA	• Desarrollo lúdico, arte, deporte y apoyos de juegos tecnológicos	• Desarrollo lúdico, arte, deporte y apoyo con juegos tecnológicos II	• Formación lúdica, artística y deporte III	• Formación lúdico, artístico y deporte IV	• Formación lúdico, artístico y deportes estéticas	• Formación lúdica, artístico y deporte VI
IDIOMA EXTRANJERO	• Ingles I	• Inglés II	• Inglés III	• Inglés IV	• Inglés V	• Inglés VI
INFORMATICA			• Informática I Manejo de herramientas	• Informática II Lenguaje de programación	• Informática III Lenguajes de programación y construcción de software	• Informática IV Construcción de Software, Evaluación tecnológica pedagógica
VOCACIONALIDAD					• Pedagogía General I y II	

CUADRO 4
ESTRUCTURA ACADÉMICA CURRICULAR
DEL CICLO VI

DESARROLLO
EDUCACIÓN
CIENCIA
TECNOLOGIA

SEXTO CICLO

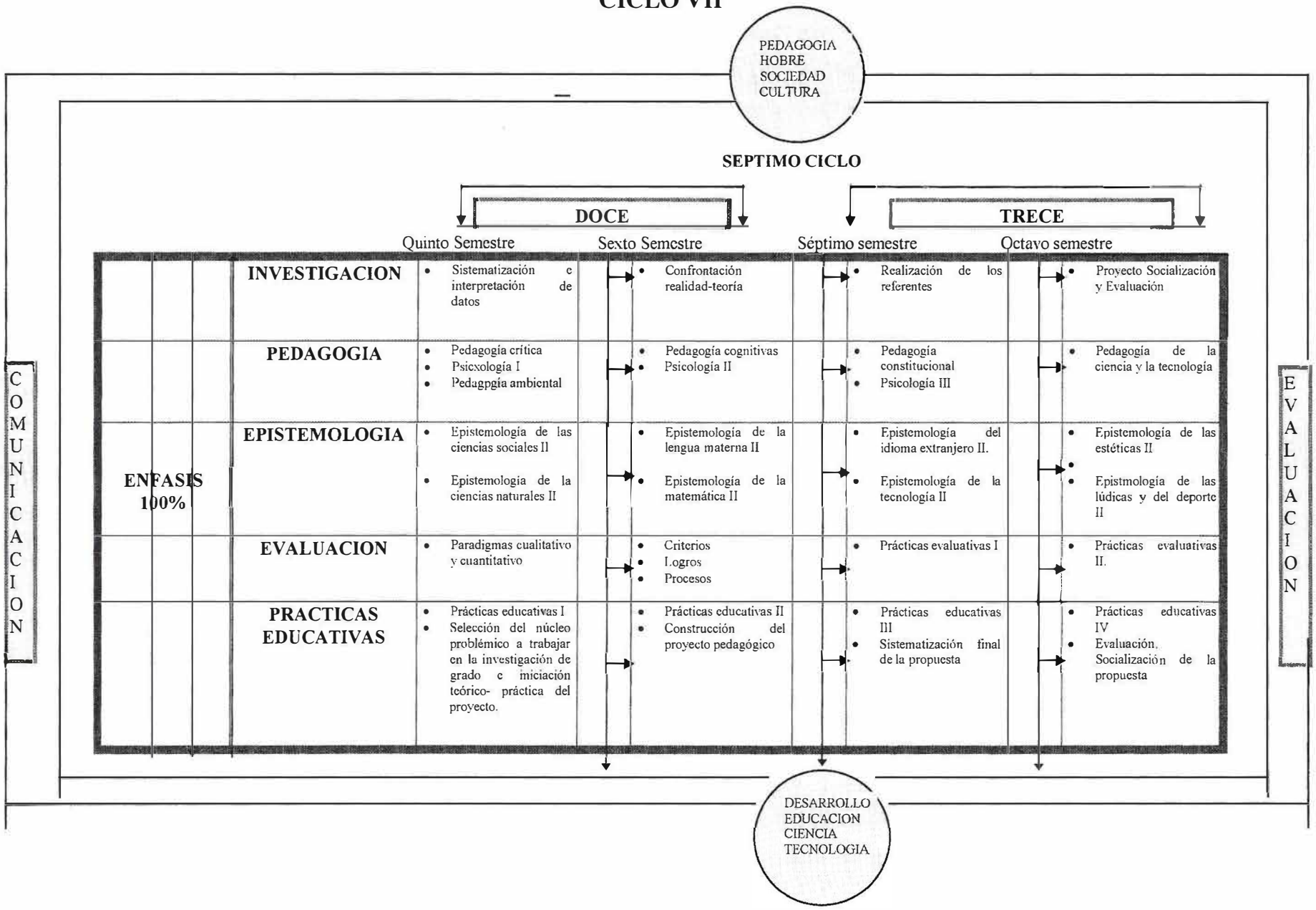
COMUNICACION

EVALUACION

		DECIMO		UNDECIMO	
		Primer Semestre	Segundo Semestre	Tercer Semestre	Cuarto semestre
ENFASIS 20%	INVESTIGACION	• Tipos y formas de investigación	• Formulación y fines de la investigación	• Instrumentos de la investigación	• Elaboración y aplicación de instrumentos
	PEDAGOGIA	• Pedagogía de las ciencias sociales • Pedagogía de las ciencias naturales • Filosofía I • Sociología I	• Pedagogía de la lengua materna • Pedagogía de la matemática • Sociología II • Filosofía II	• Gerencia educativa • Antropología I • Pedagogía de los idiomas extranjeros • Pedagogía de las tecnologías	• Sicolinguística • Sociolinguística • Antropología II • Pedagogía de las estéticas • Pedagogía de las lúdicas y deporte
	EPISTEMOLOGIA Y COMUNICACION	• Teoría y seminarios talleres • Epistemología de las ciencias sociales I • Epistemología de la ciencias naturales I	• Proyectos pedagógicos generales • Epistemología de la lengua materna I • Epistemología de la matemática I	• Proyectos pedagógicos de aula • Epistemología de los idiomas extranjerosI • Epistemología de las tecnologías	• Proyecto educativo institucional • Epistemología de las estéticas I • Epistemología de las lúdicas y deportess I
	TECNOLOGIA Y EDUCACION	• Evaluación pedagógica y tecnológica deherramientas	• Evaluación pedagógica y tecnológica de herramientas	• Selección y aplicación educativa de herramientas tecnológicas	• Selección y aplicación educativa de herramientas tecnológicas
	PRACTICA EDUCATIVA	• Proyectos con enfasis en medios ayudas educativas en realización con las área específicas del saber.	• Proyectos con enfasis en bellas artes (teatro, danza, lúdicas, deportes, educación fisica	• Proyecto con énfasis en herramientas tecnológicas y su incidencia educativa (informática educativa, internet, multimedias, equipo de comunicación)	• Proyecto interdisciplinario con énfasis en Informática educativa

HOMBRE
SOCIEDAD
CULTURA
PEDAGOGIA

CUADRO V
ESTRUCTURA ACADEMICA CURRICULAR
CICLO VII



CONFRONTACIÓN DE ÁREAS OBLIGATORIAS BÁSICAS DESDE LA LEY 115 Y AREAS DE NUESTRA PROPUESTA

ÁREAS FUNDAMENTALES DESDE LA LEY 115 DE 1994	GRADOS	PROPUESTA DE LA ESTRUCTURA ACADÉMICA
Ciencias Naturales y educación ambiental	0^0 1^0	Formación ecológica y ambiental - proyectos
Ciencias sociales, historia, geografía, Constitución política y democracia Educación ética y en valores humanos		Ciencias sociales. Énfasis en formación comunitaria
Educación artística Educación física, recreación y deportes Tecnología e informática		Desarrollo lúdico, arte y deportiva y apoyos de juegos tecnológicos I
Humanidades, lengua castellana.		Competencias comunicativas. Énfasis en proceso de lecto-escritura I.
Matemáticas		Desarrollo lógico-abstracto I
Inglés		Inglés I
Ciencias Naturales y educación ambiental	2^0 -3^0	Formación ecológica y ambiental II . Proyectos
Ciencias sociales, historia, geografía, Constitución política y democracia Educación ética y en valores humanos		Ciencias sociales. Énfasis en formación de liderazgo.
Educación artística Educación física, recreación y deportes Tecnología e informática		Desarrollo lúdico, arte y deporte y apoyo con juegos tecnológicos II
Humanidades, lengua castellana.		Competencias comunicativas. Énfasis en proceso de lecto-escritura II.
Matemáticas		Desarrollo lógico-abstracto II
Inglés		Inglés II

Ciencias Naturales y educación ambiental	4^0 -5^0	Ciencias naturales integradas I y Ecología Proyectos.
Ciencias sociales, historia, geografía, Constitución política y democracia Educación ética y en valores humanos		Ciencias sociales. Énfasis en formación ciudadana
Educación artística Educación física, recreación y deportes		Formación lúdica, artística y deportiva III
Humanidades, lengua castellana.		Competencias comunicativas. Enfasis en argumentativa oral y escrita I.
Matemáticas		Matemática básica (algorítmica) financiera y estadística I
Inglés		Inglés III
Tecnología e informática		Informática I. Manejo de herramientas
Ciencias Naturales y educación ambiental	6^0 7^0	Ciencias naturales integradas II y Ecología. Proyectos
Ciencias sociales, historia, geografía, Constitución política y democracia Educación ética y en valores humanos		Ciencias sociales. Énfasis en formación crítico- social I
Educación artística Educación física, recreación y deportes		Formación lúdica, artística y deportiva IV
Humanidades, lengua castellana.		Competencias comunicativas. Énfasis argumentativa oral y escrita II.
Matemáticas		Matemática (algorítmica), financiera y estadística II
Inglés		Inglés IV
Tecnología e informática		Informática II. Lenguaje de programación.

Ciencias Naturales y educación ambiental	8^0 9^0	Ciencias naturales integradas III y Ecología Física dinámica
Ciencias sociales, historia, geografía, Constitución política y democracia Educación ética y en valores humanos		Ciencias sociales. Énfasis en formación crítico-social II
Educación artística Educación física, recreación y deportes		Formación lúdica, artística y deportiva
Humanidades, lengua castellana.		Competencias comunicativas. Enfasis inicial.
Matemáticas		Matemática analítica trigonométrica
Inglés		Inglés V
Tecnología e informática		Informática III. Lengujaes de programación y construcci'on de software.
Modalidad		Pedagogía General I y II
Ciencias Naturales y educación ambiental	10^0 11^0	Ciencias naturales integradas IV y Ecología. Física clásica y moderna
Ciencias sociales, historia, geografía, Constitución política y democracia Educación ética y en valores humanos Filosofía. Ciencias económicas y políticas.		Formación en ciencias políticas, económicas y filosofía . Énfasis en pensamiento y conocimiento humano.
Educación artística Educación física, recreación y deportes		Formación lúdica, artística y deportiva VI.
Humanidades, lengua castellana.		Competencias comunicativas. Énfasis integradas II
Matemáticas		Matemática analítica y espacial. Física clásica y moderna.

PROTOCOLO DE SOCIALIZACIÓN DE LA PROPUESTA: "TRANSFORMACIÓN DE LA ESTRUCTURA ACADÉMICA DE LA ESCUELA NORMAL ACORDE CON SU NUEVO PROYECTO DE VIDA ESCOLAR".

Siendo las 9:00 AM del día 20 de Noviembre de 1.996, se dio inicio al proceso de socialización con la presencia de padres de familia, alumnos, docentes y directivos con el siguiente orden del día:

I. Presentación de expositores.

II. Objetivo de la propuesta.

III. Metodología expositiva.

IV. Temas a tratar.

1. Pedagogía reconstructiva.
2. Currículo Integrador.
3. Maestro intelectual.
4. Formación de maestro en la modernidad.
5. Fundamentos legales.
6. Confrontación de la estructura académica vigente con la nueva propuesta.
7. Propuesta de la Estructura académica de la básica primaria y secundaria y de formación complementaria.

V. Desarrollo de las temáticas

VI. Evaluación de la propuesta.

La reunión se inició con la siguiente agenda: Con una reflexión dirigida por la Licenciada Jacqueline Muñoz la que invitó a todos los educadores a construir el futuro de la Normal Superior para una formación de calidad. Seguidamente se dio la exposición, desarrollando los fundamentos teóricos de nuestra propuesta, enmarcando en una pedagogía reconstructiva de Antanas Mockus, con un modelo de un currículo integrador con el cual se pretende conseguir un maestro intelectual transformador de su propia cultura.

Luego la Licenciada Zamira Viloria Rodríguez, hizo su intervención con los fundamentos legales en los cuales nos hemos basado para la construcción de nuestra propuesta como la Ley General de Educación, el Decreto 29+03 de reestructuración de las escuelas Normales y el 1860 de 1994. Seguidamente se explicó la Estructura académica de la básica primaria y secundaria y formación complementaria, lo cual fue esbozado en ejes, núcleos y bloques programáticos.

Posteriormente se escucharon las inquietudes, participaciones y aportes, tanto de padres de familia como de docentes y alumnas, siendo algunos:

- Licenciada Elvira Coll: manifestó que el plan de estudio en la (Psicoorientadora) parte de la investigación. Le parece maravilloso, pero no se identifica con la separación de pedagogía y epistemología en los grados 10° y 11°, ya que considera que deberían estar

unidas pues tienen el mismo enfoque. Además considera que, un solo semestre de sicología, no es suficiente y que hay tantas sicologías.

- Gissella Ávila (alumna 7°): Expresó que le parece interesante la propuesta y agradece habérsele permitido ser partícipe de la crítica de la propuesta.

- Viviana González (Alumna 9°): Manifestó que la propuesta es interesante y se necesita el esfuerzo y la cooperación de todos para ponerla en marcha.

- Ana De La Hoz (Alumna 6°): Indicó que la propuesta es buena y que se debe tener más en cuenta la calidad del trabajo o el conocimiento del alumno y no la intensidad del tiempo de las temáticas.

- Marly Palacio (Alumna 11°): Señaló, que es importante el cómo hacer la investigación y lo iteresante de haber metido la investigación en la propuesta de esta Estructura curricular. Para ella, el ser la primera promoción de los grados 12° y 13° le gustaría salir con las características del maestro intelectual. Además, tendría conocimientos técnicos y laborales.

- Licenciada Carmelita Fandiño de Quintero (Jefe de Proyectos Institucional): Aclaró que el colegio, a partir de 1997, va a ser mixto y debe hacer convenio con alguna universidad.

- Yudys Martínez (Alumna 10°) dijo que: es de mucha ayuda incluir la investigación en la propuesta, ya que le permite a uno, como alumna maestra, buscar por sus propios medios el saber y desenvolverse uno mismo.

- Yenny Guzmán (Alumna 11°): Expresó que le pareció que la propuesta es maravilloso y muy completa, pero como todas las cosas, no es perfecta para eso hay espacio pues es flexible. Preguntó a su vez por las ventajas que tiene hacer el grado 12° y 13°, ya que la gran mayoría de las alumnas no quieren hacer el grado 12° y 13° porque consideran que se encasillan dos años más.

- Licenciada Camelita Fandiño de Quintero (Jefe de Proyectos Institucional): respondió a la pregunta anterior hecha por Yenny Guzmán, que las ventajas son: primero, al hacer el 12° y 13° van a salir mejor formadas laboral y económicamente, ya que sube al escalafón 4°; segundo, porque se adelantan sus estudios de licenciatura.

- Padre de Familia: es un gran desafío esta propuesta ; luego preguntó: Si esta ley exige este cambio para todas las instituciones o solamente para la normal.

- Licenciada Zamira Viloria Rodríguez (Docente): Lo que pide la Ley es para todas las instituciones y Universidades, si no se modifican o transforman, desaparecen del sistema educativo; es así como las horas ya no serán de 45 minutos sino 60

- Licenciada Camelita Fandiño de Quintero (Jefe de Proyectos Institucional): Explicó que el gobierno sólo dijo a los colegios, ¡cambien!, pero hay que aclarar que también los padres de familia deben cambiar y hacer una asociación de padres que sea activa.

- Padre de familia: No le encontró nada desfavorable a la propuesta, consideró que es muy buena y propuso analizar un poco la parte pedagógica por parte de los profesores.

- Madre de familia: Sostuvo que el proyecto es muy bueno, ya que las niñas, que son el futuro de mañana, tienen esa oportunidad de salir adelante con un nivel académico alto. Con esta propuesta que me parece muy completa y la apoyo.

- Madre de familia: Le pareció muy buena la propuesta, dijo que hay que apoyarla y seguir adelante.

- Merly Palacio (Alumna 6°): los padres cumplen una función importante en este proceso de restauración, pero hay ausencia de ellos y no se dan cuenta de qué está pasando en la

Normal. Es importante que los padres y docentes se unan, para colocar un granito de arena o su aporte para mejorar la propuesta.

- Yenny Guzmán (Alumna 11°): La labor de los padres es fundamental para sacar adelante la propuesta, aportando lo mejor a la educación de sus hijos. El Gobierno nos ha dado autonomía para que nosotros construyamos.

- Rina Sanz (Docente): Expresó que la propuesta es interesante y la apoyó en un 100%.

8. METODOLOGÍA

Esta investigación acerca de "La transformación de la estructura académica de la Escuela Normal Departamental acorde con su nuevo proyecto de vida escolar", parte de un momento crítico mediado por la reestructuración de las Escuelas Normales, el cual tiene la investigación - acción como enfoque de investigación, enriquecida desde una reflexión permanente basada en John Elliot (1981,1), quien la define como un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma". Nos apoyamos también en Kemmis (1984,1) para él "es una forma de indagación autoreflexiva de los participantes (maestros-estudiantes o directivos, por ejemplo) en situaciones sociales (incluyendo los educativos) para mejorar la racionalidad y justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) la comprensión de tales prácticas y c) las situaciones (e instituciones) en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas por ejemplo).

La investigación - acción siguió los siguientes momentos y procedimientos.

8.1. CORTO PLAZO.

- Identificación, formulación y evaluación del problema, el cual hace referencia a la necesidad de crear una nueva estructura académica que exige la reestructuración de las Escuelas Normales.

- Discusión y negociación entre las partes implicadas (docentes, investigadores, docentes, directivos, alumno - maestro, padres de familia); la cual arroja como resultados nuestra propuesta alternativa de transformar la Estructura Académica actual para esta institución formadora de maestro.

- Revisión de la literatura referente al objeto de estudio.

8.2. MEDIANO PLAZO

- Recontextualización y conceptualización de la estructura académica en las distintas secciones del conocimiento de la propuesta y mediada por conseguir su legitimación entre las distintas partes implicadas en el proceso de acuerdo con las exigencias de la Normal para elevarse a Normal Superior.

8.3. LARGO PLAZO

- Implementación de la propuesta de Transformación de la estructura académica a partir del año de 1997.

- Deducción de las consecuencias del proyecto según los objetivos propuestos y evaluación permanente, sistemática y contínua que permita una recontextualización de dicha estructura.

8.4. POBLACIÓN A ESTUDIAR

Nuestro estudio se llevó a cabo en la Escuela Normal Departamental del Atlántico para Señoritas hoy nombrada Normal Superior del Distrito, la cual cuenta con una población de 566 estudiantes en total. Esta es una institución formadora de docentes de carácter oficial y femenina, ubicada en la zona central de la ciudad de Barranquilla, con unas características socio-económicas media baja, bien definidas y determinadas de la zona donde se encuentra ubicada.

La muestra de población que trabajamos, para aplicar la encuesta, fue de 116 alumnas, además de las entrevistas individuales a alumnas - maestras.

8.5. IMPLEMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

El origen de la información fue obtenida de fuentes primarias y secundarias, provenientes de entrevistas, archivos estadísticos y comentarios en vivo. El análisis de las encuestas (al final) y de las entrevistas condensadas en los anexos.

En el proceso de recolección de información, también realizamos reuniones de tipo colectivo con el cuerpo docente en jornadas pedagógicas, desde el mes de abril de 1996 a Noviembre del mismo año, a éstas asistieron investigadores de la Secretaría de Educación Distrital que ejercían de moderadores de los intercambios de ideas que se generaron al interior de las mismas.

Se recogió información que se registró en protocolo (ver anexo), la cual nos permitió comparar expresiones con las entrevistas individuales.

Otro aspecto para recolección de datos fue la aplicación de encuestas con el tipo de preguntas abiertas. El proceso de tabulación, clasificación y análisis de los datos obtenidos los elaboramos a partir de éstas, buscando el significado real de las expresiones escritas en el papel de los interrogantes, la cual enriqueció nuestra propuesta. Como consecuencia de la aplicación de las encuestas y de los resultados obtenidos se generó un proceso de reflexión crítica.

8.6. FASES DEL PROYECTO

La metodología se divide en dos fases que analizaremos a continuación:

8.6.1. Fase de sensibilización. En esta fase se hace una sensibilización de todo los docentes, alumnos, padres de familia los cuales ya con la disposición adoptada por el Decreto 2903 en diciembre de 1994 se encontraban inquietos y motivados con la reestructuración de las Escuelas Normales. Es así como, a partir de mayo de 1996, se realizan reuniones con las asesoras de Secretaría de Educación Distrital cuyo propósito fundamental era profundizar en el estudio y la reflexión de la problemática curricular de la escuela Normal, que responda a una estructura académica ajustada a las exigencias de la reestructuración de las Normales. Aquí se recogieron datos y se valoraron los resultados de la necesidad de innovar el proyecto de vida de la Escuela Normal.

El énfasis en la fase de sensibilización responde a la necesidad de producir cambios en la conciencia que posibiliten el cambio de prácticas para la creación colectiva de una estructura académica que les permita ser competitivos, flexibles, dinámico y de alta pertinencia, de forma que optimicen la formación de docentes en concordancia con las necesidades científicas, culturales y productivas del país y que den respuestas a los permanentes cambios que se producen en la ciencia y la tecnología.

Esta fase busca que el cuerpo docente sea gestor de su propio desarrollo con proceso permanente de participación en la investigación de nuestra propuesta de la Transformación de la estructura académica.

En esta fase se toman las decisiones más importantes con la asesora de proyectos de la Escuela Normal, se distribuyen las tareas entre los investigadores principales, se precisa decisiones sobre el tipo de curriculum que se va a aplicar (curriculum integrador dialogante), que sea congruente con una estructura académica que genere la transformación docente a un maestro intelectual, acorde con los intereses y necesidades, problemas, identidad cultural y pluralidad; además de los avances tecnológicos científicos. Finalmente, se efectúa una puesta en común con toda la comunidad educativa, en la que se exponen los resultados más significativos de la investigación. Esta se sociabiliza con las otras Normales distritales para ser cuestionada y mirar la posibilidad de unificar algunos criterios.

En conclusión, todo este proceso de sensibilización, permite que la comunidad disponga de un diagnóstico de la problemática, para así poder innovar en una dirección de intercambios de ideas que permitan la construcción de la propuesta. Aclaramos que en esta fase no se avanzó a dar respuestas a la posible estructura académica.

FIGURA 6
RECORRIDO DE LA INVESTIGACION

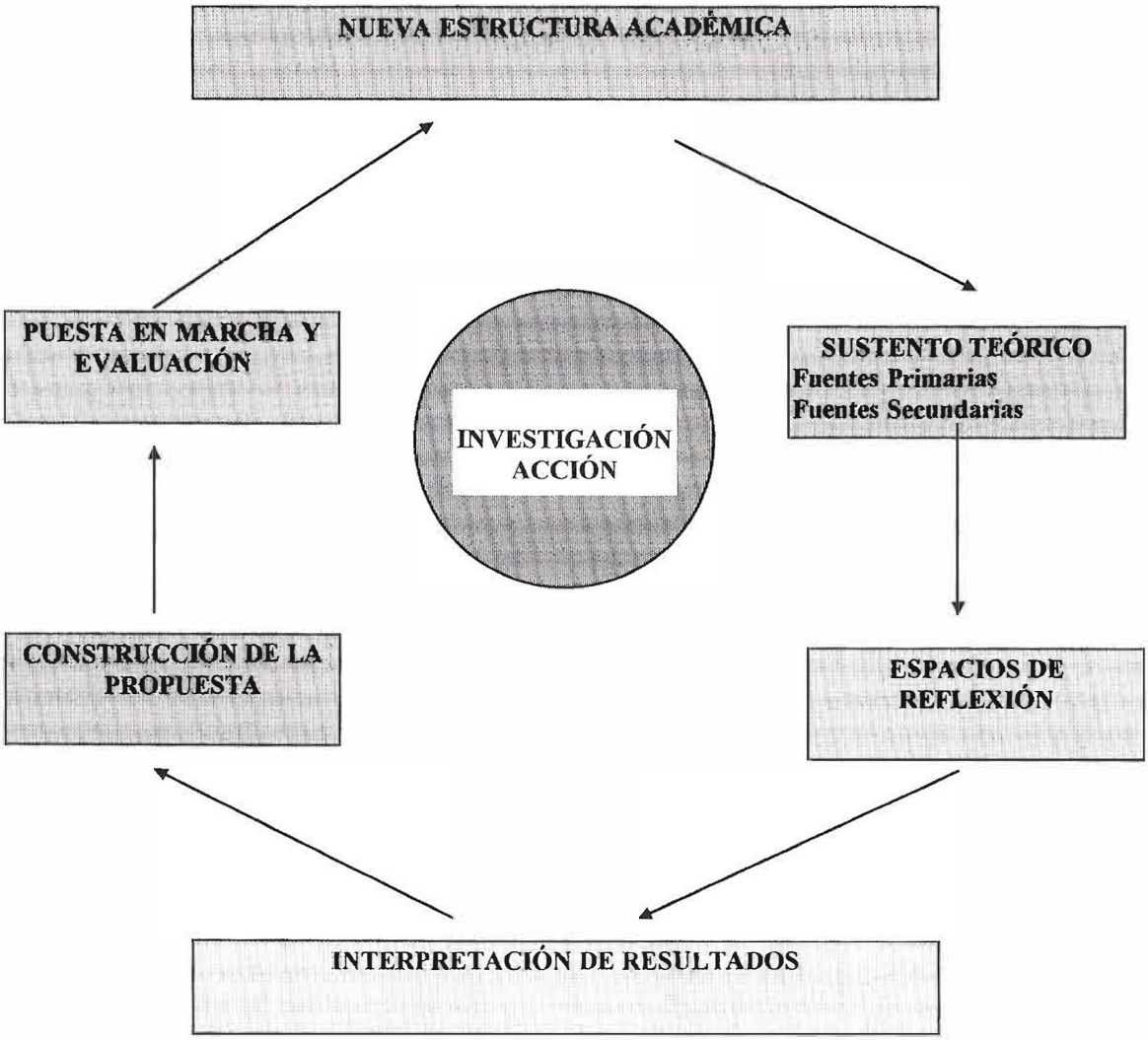


FIGURA 5
PASOS DE LA INVESTIGACION

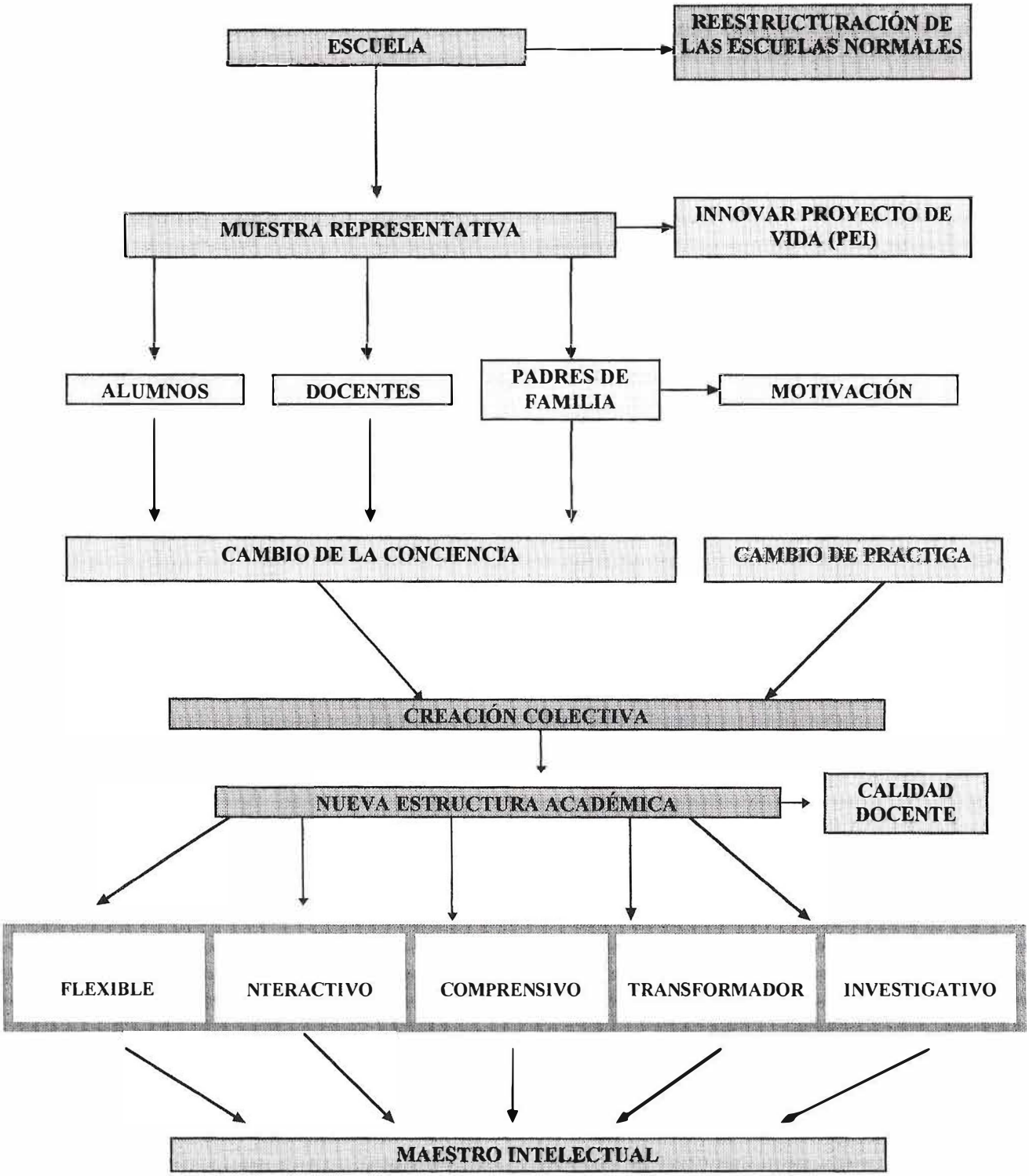


FIGURA 6
RECORRIDO DE LA INVESTIGACION

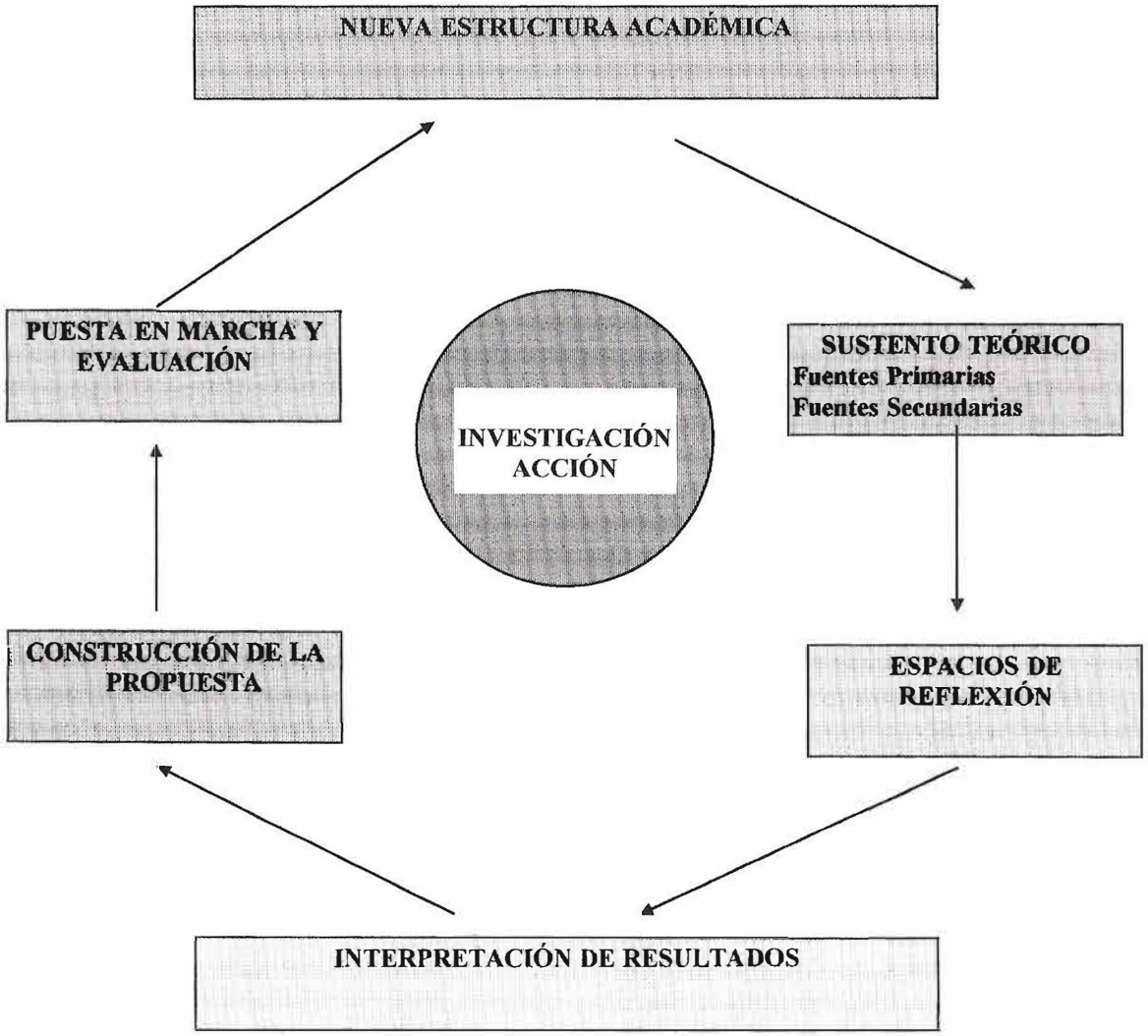


TABLA 1

1. Qué es para ti perfil?

RESPUESTAS	PORCENTAJES
Calidad	5.2%
Características	60.3%
Valores	1.7%
Comportamiento	10.3%
Personalidad	8.6%
Realidad	8.6%
Ideales	3.5%
No saben	3.5%

GRAFICA 2

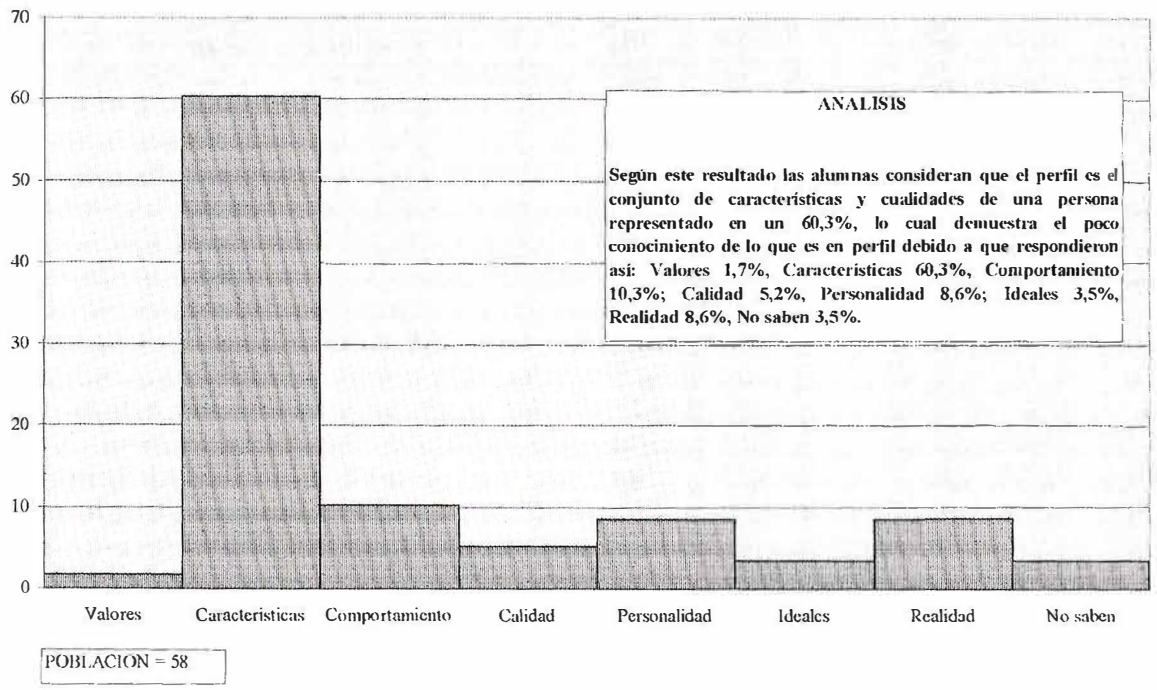


TABLA 2

2. **Señala características que identifica el perfil del estudiante**

RESPUESTA	PORCENTAJE
Responsable	39.5%
Creativa	24.1%
Disciplinada	20.5%
Estudiosa	17.2%
Colaboradora	17.2%
Respetuosa	15.5%
Investigadora	15.5%
Autonomía	13.8%
Amable	12.0%
Ser maestra	10.4%
Sencilla	8.6%
Valores	6.9%
Presentación	3.5%
Alegre	1.7%
Personalidad	1.7%
Justa	1.7%
Paciencia	1.7%
Ser religiosa	1.7%
Amor a su profesión	1.7%

GRAFICA 3

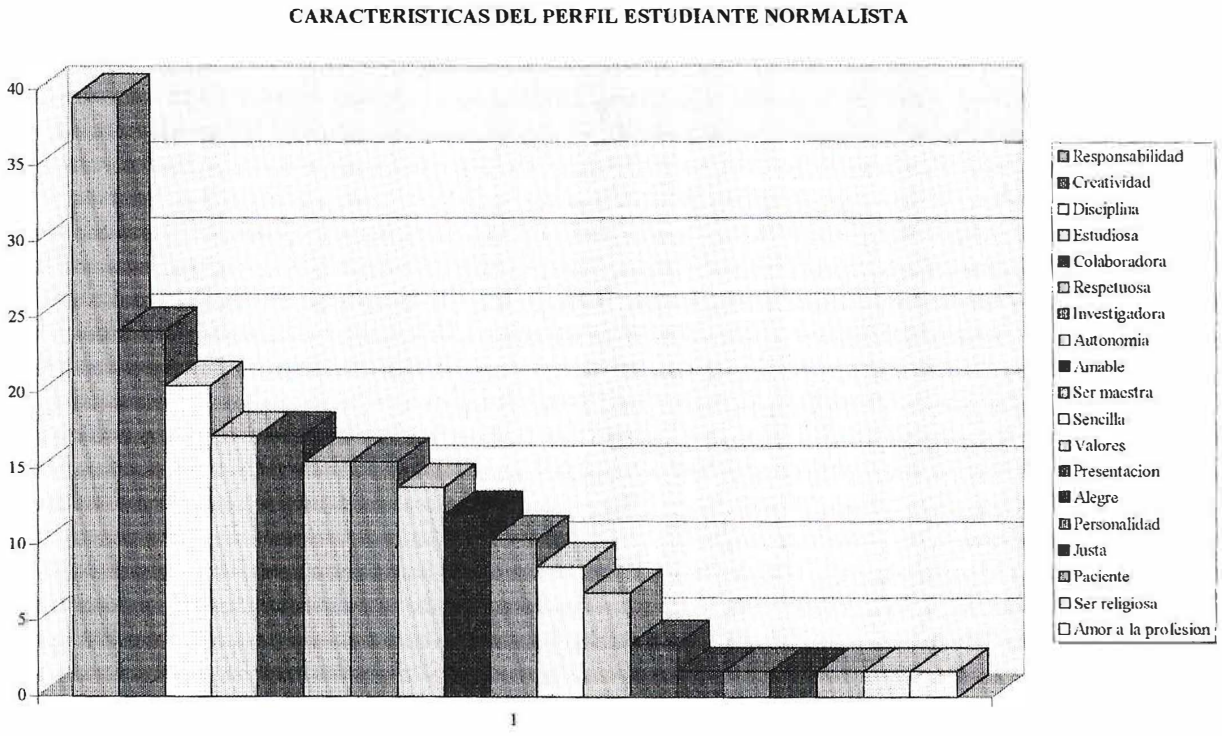

CARACTERISTICAS DEL PERFIL ESTUDIANTE NORMALISTA
40
35
30
25
20
15
10
5
0
1
Responsabilidad
Creatividad
Disciplina
Estudiosa
Colaboradora
Respetuosa
Investigadora
Autonomia
Amable
Ser maestra
Sencilla
Valores
Presentacion
Alegre
Personalidad
Justa
Paciente
Ser religiosa
Amor a la profesion

TABLA 3

3. La estructura curricular marca en la práctica el perfil del normalista que se anhela

RESPUESTA	PORCENTAJE
No saben	5.2
Si	60.4
No	15.5
A veces	12.1
Poco	6.9

GRAFICA 4

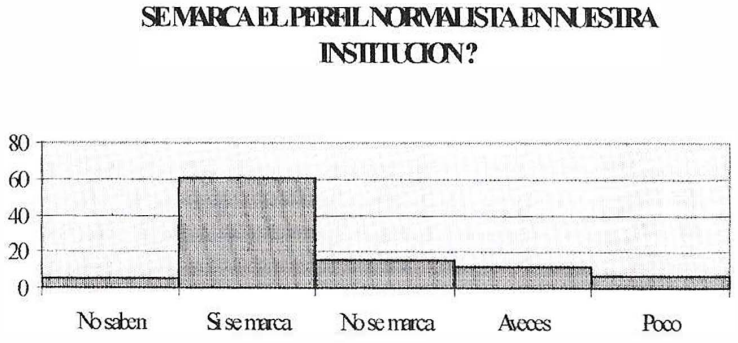
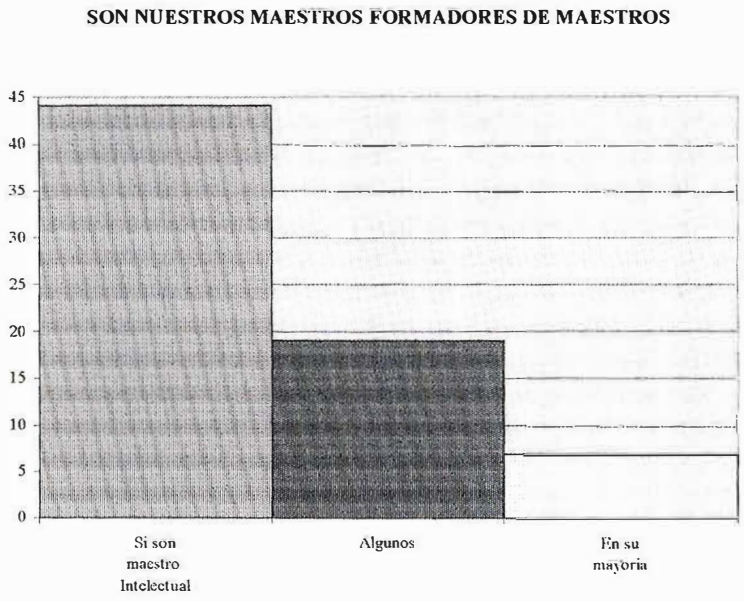


TABLA 4

4. Son nuestros maestros de la institución realmente maestros intelectuales?

RESPUESTAS	PORCENTAJES
Si	74.1%
Algunos	19.0%
En su mayoría	6.9%

GRAFICA 5



ANALISIS

Este resultado se contradice ya que nuestras observaciones realizada al interior del salón de clase todavía sigue con el maestro artesano que reproduce la manera de transmitir conocimiento del maestro tradicional asumido históricamente.

TABLA 5

5. **Cómo debe ser el maestro formador de maestro?**

RESPUESTAS	PORCENTAJES
Respetuoso	1.7%
Comprensivo	27.6%
Ser buen maestro	6.9%
Colaborador	1.7%
Orientador	5.2%
Actualizado	3.5%
Innovador	8.6%
Vocación	3.5%
Creativo	18.9%
Responsable	18.9%
Paciente	5.2%
Amigable	12.0%
Exigente	8.6%
Democrático	1.7%
Crítico	3.5%
Dinámico	10.3%
Disciplina	1.7%
Investigador	8.6%
Alegre	1.7%
Autónomo	5.2%
Formador de valores	12.0%
No respondieron	3.5%

GRAFICA 6

EL MAESTRO FORMADOR DE MAESTRO

ANALISIS

Observamos que se desconoce las características del maestro intelectual, ya que se da en mayor porcentaje el ser comprensivo, responsable y creativo, es decir característica de tipo humanístico.

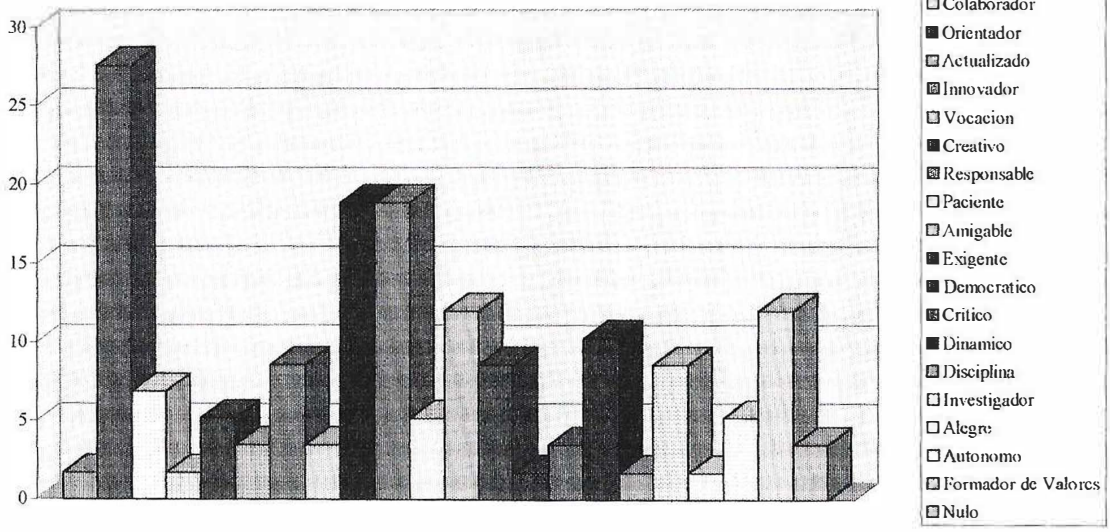


TABLA 6

6. Cuál es la misión del nuevo maestro ?

RESPUESTA	PORCENTAJES
Orientador	34.5%
Ayudar	10.3%
Participativo	1.7%
Cumplidor	1.7%
Educador	1.7%
Enseñar	39.7%
Formador	19.0%
Nulo	1.7%
Informador	1.7%
Motivador	5.2%
Trabajador	1.7%

GRAFICA 7

MISION DEL MAESTRO NUEVO

Al hacer el análisis de la Misión del nuevo maestro encontramos en un alto porcentaje la de un Orientador, Enseñar y Formar, lo cual contradice la misión del nuevo maestro que se quiere de ser un Investigador, Transformador de la Cultura, Critico, Innovador.

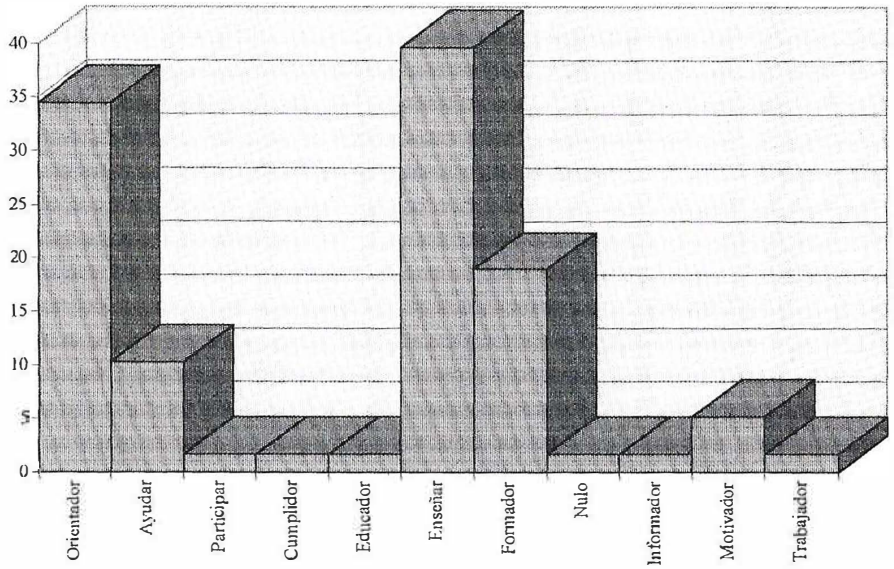


TABLA 7

7. Concepto sobre la asignatura de formación pedagógica

RESPUESTA	PORCENTAJES
Son importantes	1.7%
Son buenas	12.0%
Forman pedagogicamente	39.0%
Responden al maestro del futuro	1.7%
Nuevas asignaturas	5.2%
Orientan	1.7%
Actualizadas	3.5%
Crítico	1.7%
Sólidas	5.2%
No respondieron	3.5%

GRAFICA 8

CONCEPTO SOBRE LAS ASIGNATURAS DE FORMACION PEDAGOGICAS

ANALISIS

Se refleja según el porcentaje de un 67.2% las asignaturas actuales dan formación pedagógica, pero al observar el desempeño de ellos como maestra siguen con el desempeño del modelo tradicional. por lo cual se concluye que las asignaturas pedagógicas no forman el tipo de hombre que la sociedad requiere actualmente para mejorar la calidad de la Educación.

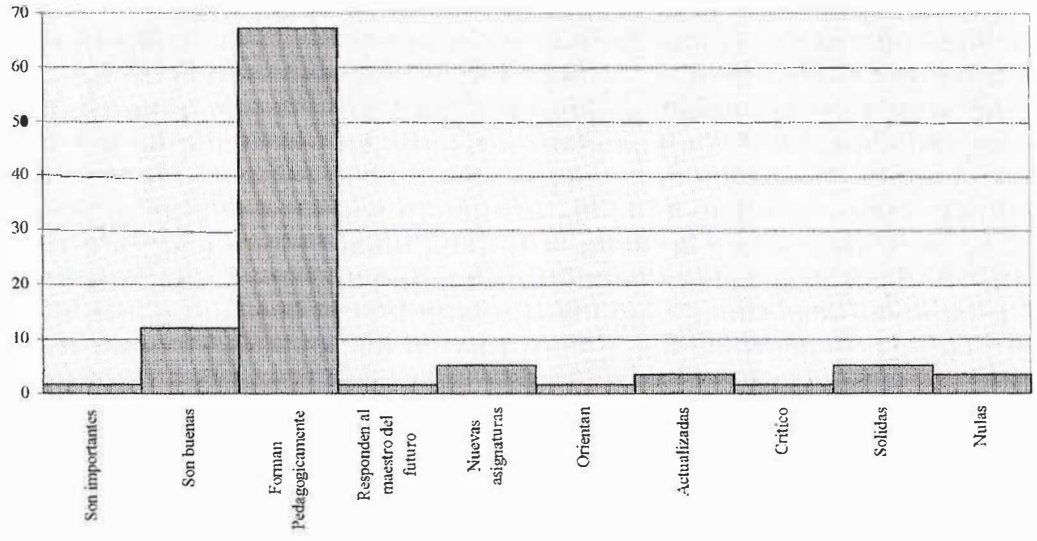


TABLA 8

8. Existe correlación entre la teoría y la práctica

RESPUESTA	PORCENTAJES
Si	81.0%
Algunas veces	18.0%
Nunca	17.2%

GRAFICA 9

CORRELACION ENTRE TEORIA Y PRACTICA PEDAGOGICA

ANALISIS

A través de este resultado se observa en un 81% que si existe una correlación entre la teoria y la practica pedagógica pero la realidad demuestra que esta relación entre practica y teoría no se da, ya que la practica no se utiliza para construir conocimiento.

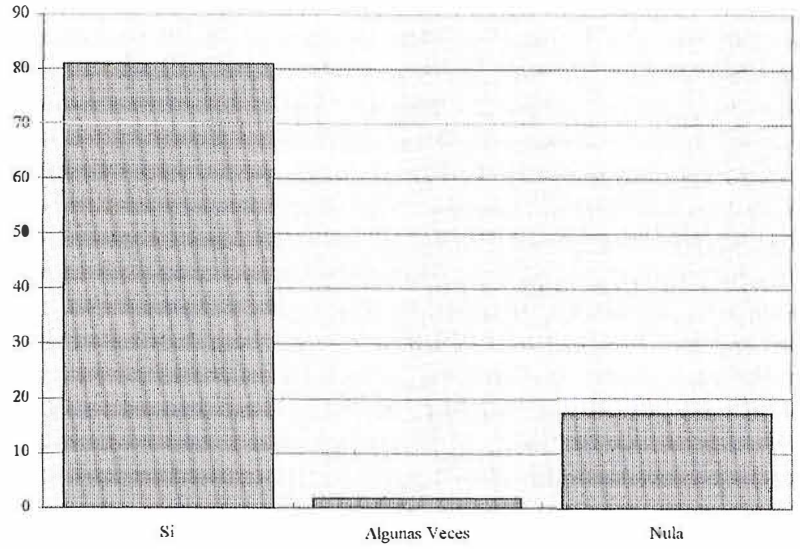


TABLA 9

9. Da sugerencias para innovar el plan de estudio

REPONDIERON	PORCENTAJES
Nuevas áreas acorde con la realidad	31.0%
Esta bien	8.6%
Lecto-escritura	1.7%
Práctica de máquina	1.7%
No respondieron	19.0%
Desarrollo de la creatividad	3.4%
Filosofia	1.7%
Danza	3.4%
Informática	1.7%
Mecanografia	1.7%
Creativo	6.9%
Genere cambios	3.4%
Mayo intensidad horaria	6.9%

GRAFICA 10

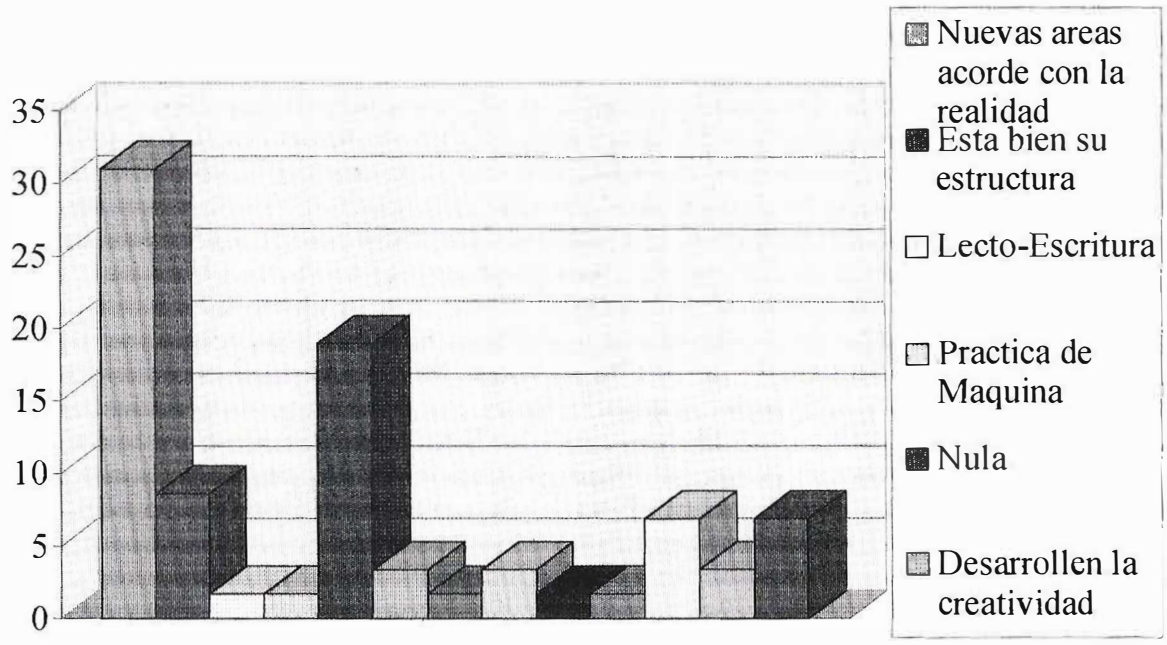


TABLA 10

10. Cómo puede contribuir la estructura académica a la construcción de la identidad cultural

RESPUESTAS	PORCENTAJES
No respondieron	25.8%
Resaltar la cultura	26.0%
Tradiciones - folclor	15.5%
Formación integral	1.7%
Holístico internacional	5.2%
Autonomía	5.2%
Motivación	3.5%
Cambio de plan de estudio	3.5%
Sensibilización	1.7%

GRAFICA 11

COMO PUEDE CONTRIBUIR A LA CONSTRUCCION DE LA IDENTIDAD CULTURAL LOCAL

Los resultados de esta encuesta reflejan en un 44.8% que se puede contribuir a la construcción de la Identidad cultural local resaltando la cultura y costumbre, así como las tradiciones y folclor en un 15.5%.

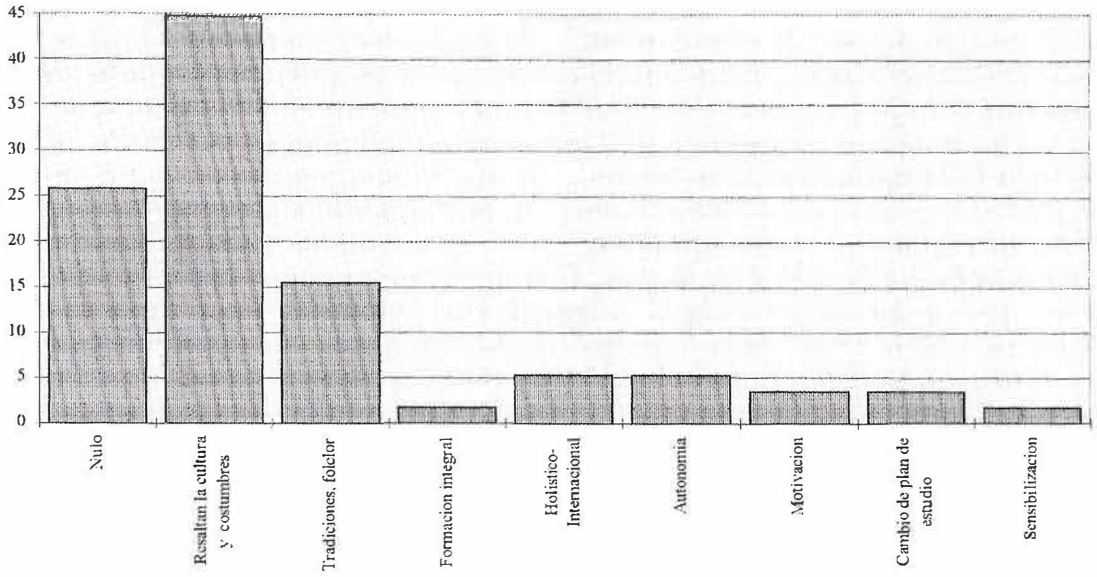


TABLA 11

11. Selección de ejes temáticos

RESPUESTA	PORCENTAJE
Investigación	17.2%
Pedagogía	15.5%
Evaluación	12.0%
Prácticas educativas	15.5%
Epistemología	12.0%
Comunicación	13.7%

GRAFICA 12

EJES TEMATICOS

Esta grafica demuestra que todos los ejes tematicos propuestos son importantes en especial la investigacion, practicas educativas y pedagogia.

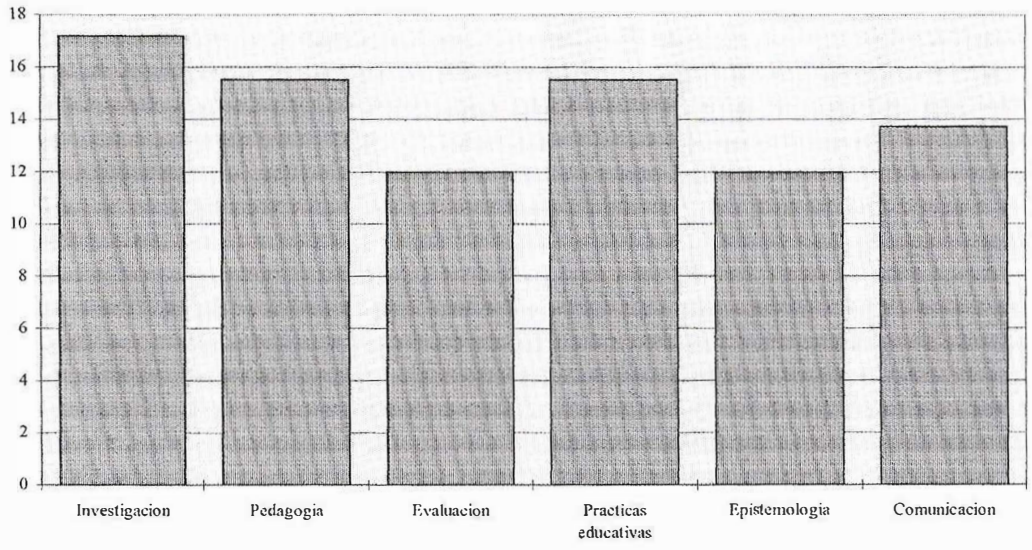


TABLA 12

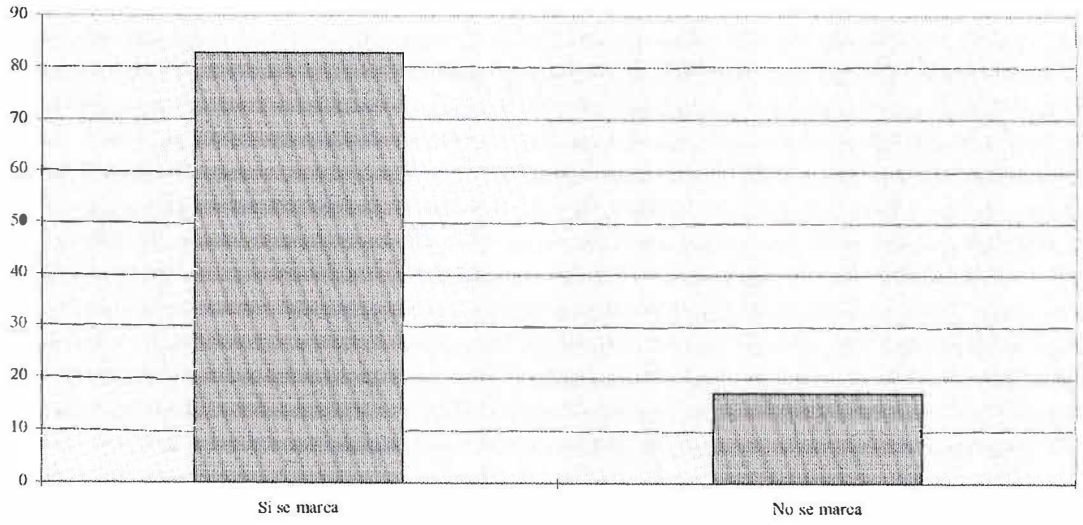
12. Crees que es fundamental incluir la tecnología educativa en la estructura académica?

RESPUESTA	PORCENTAJE
Si	82.7%
No	17.3%

GRAFICA 13

TECNOLOGIA DE LA INFORMATICA EDUCATIVA

Esto demuestra que se hace necesario incluir dentro de la Estructura curricular la Informatica Educativa.



ANEXOS

ANEXO 1
MODELO DE ENCUESTA No 1
UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR
INSTITUTO DE POSTGRADO Y EDUCACIÓN CONTINUADA
ESPECIALIZACIÓN EN GESTIÓN DE PROYECTO EDUCATIVO

ENCUESTA No 1

INSTRUMENTO APLICADO A ESTUDIANTES Y DOCENTES:

Cada Institución educativa de acuerdo con las características y expectativas del medio social de los estudiantes, de la modalidad que desarrolla y las limitaciones que posee, diseña el perfil del estudiante que desea formar.

Por lo tanto solicitamos tu colaboración sincera y objetiva para cada una de las siguientes preguntas:

1. ¿Qué es para Ti un perfil?

_____

_____

_____

2. Señala las características que identifica el perfil del estudiante normalista?

_____

3. ¿La estructura curricular marca en la practica el perfil del normalista que se anhela?.

4. ¿Son nuestros maestros de la Institución realmente maestros intelectuales?.

5. ¿Cómo debe ser el maestro formador de maestro para el nuevo maestro?

6. Cuál es la Misión del nuevo maestro.

ANEXO 2
MODELO DE ENCUESTA No 2
UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR
INSTITUTO DE POSTGRADO Y EDUCACIÓN CONTINUADA
ESPECIALIZACIÓN EN GESTIÓN DE PROYECTO EDUCATIVO

ENCUESTA No 2

INSTRUMENTO APLICADO A ESTUDIANTES Y DOCENTES:

La restauración de las Escuelas Normales conllevan a una recontextualización de la Estructura Curricular que responde a las exigencias de mejorar la calidad de la educación. Por lo tanto, solicitamos tu colaboración sincera y objetiva a cada una de las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es tu concepto sobre las asignaturas de formación pedagógicas del plan de estudio existente?

_____

_____

_____

2. ¿Existe una correlación entre la teoría y la práctica pedagógica?

3. Da tu sugerencia para innovar el plan de estudio

4. ¿Qué requiere la nueva Estructura curricular para contribuir a la construcción de la Identidad Cultural local?

5. De los siguientes ejes temáticos: investigación, pedagógica, evaluación, prácticas, educativas, epistemología, comunicación. Seleccione aquellos que consideres necesarios para tu formación.

6. ¿Piensas que seria necesario incluir en la Estructura curricular la tecnología de la informática educativa?.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

3083

RESOLUCION NUMERO **DE 19**

(15 JUL. 1996)

Por la cual se aprueba la reestructuración de las Escuelas Normales del Distrito Especial Industrial y Portuario de Baranquilla

LA MINISTRA DE EDUCACION NACIONAL

En uso de las facultades legales especialmente de las conferidas por el artículo 148 de la Ley 115 de 1994 y atendiendo lo dispuesto en el artículo 6o. del Decreto 2903 de 1994, y

CONSIDERANDO:

Que el artículo 216o. de la Ley 115 de 1994 ordenó la reestructuración de las Escuelas Normales del país;

Que atendiendo lo dispuesto en los Decretos reglamentarios 2903 de 1994 y 968 de 1995, el distrito Especial, Industrial y Portuario de Barranquilla presentó el Plan Territorial de Reestructuración de las Escuelas Normales con el visto bueno de la Junta Distrital de Educación - JUDI;

Que el Ministerio de Educación Nacional realizó la evaluación de dicho Plan por parte de la Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico - Grupo Formación de la Comunidad Educativa y lo sometió a previa consulta con la Junta Nacional de Educación - JUNE, según lo ordena el artículo 6o. del Decreto 2903 de 1994, y

Que siendo la evaluación favorable y positiva la consulta adelantada ante la JUNE, como consta en acta número 7 del 27 junio de 1996, se procede a aprobar la reestructuración de las Escuelas Normales del Distrito Especial, Industrial y Portuario de Barranquilla, de acuerdo con el Plan Territorial adoptado.

RESUELVE:

ARTICULO PRIMERO.- Aprobar la reestructuración como Escuelas Normales Superiores de las siguientes Escuelas Normales del Distrito Especial, Industrial y Portuario de Barranquilla.

NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO	MUNICIPIO
Escuela Normal Nacional de Varones	Barranquilla
Escuela Normal Departamental del Atlántico para Señoritas	Barranquilla
Escuela Normal Mixta de la Costa Norte (Privada)	Barranquilla

ARTICULO SEGUNDO.- Ordenar la realización de los ajustes administrativos, pedagógicos y financieros y en consecuencia la adecuación del Proyecto Educativo Institucional de las escuelas normales a que se refiere el artículo 1o. de esta resolución y el consiguiente cambio de denominación para todos los efectos, atendiendo los requisitos dispuestos en los artículos 3o., 7o. y 10o. del Decreto 2903 de 1994 y en los artículos 1o. y 2o. del Decreto 968 de 1995 y de acuerdo con el Plan Territorial evaluado.

Ordenar igualmente la formalización de los convenios con instituciones de educación superior para garantizar la atención del ciclo complementario, en los términos, modos y condiciones establecidos en el artículo 1o. del Decreto 968 de 1995.

Las escuelas normales superiores a que se refiere la presente resolución prestarán el servicio público educativo en jornada completa diurna y se dedicarán a la formación de docentes para el nivel de educación preescolar y para el ciclo de educación básica primaria.

Continuación Resolución por la cual se aprueba la reestructuración de las Escuelas Normales del Distrito Especial, Industrial y Portuario de Barranquilla

---

ARTICULO TERCERO.- De conformidad con el artículo 1o. del Decreto 2903 de 1994, las actuales escuelas normales del distrito Especial, Industrial y Portuario de Barranquilla cuya reestructuración como escuelas normales superiores no fue aprobada en el artículo 1o. de esta resolución, deberán proceder a transformarse en establecimientos educativos por niveles y grados, preferiblemente para la educación media técnica, según lo defina la comunidad educativa y quede consignado en la modificación o adopción definitiva del Proyecto Educativo Institucional, por parte del Consejo Directivo, en los términos del Decreto 1860 de 1994.

En la misma forma procederán los establecimientos educativos que vienen ofreciendo bachillerato pedagógico en la entidad territorial indicada en el inciso primero de este artículo, en virtud de disposiciones anteriores, de tal manera que se transformen en instituciones para ofrecer el servicio educativo por niveles y grados.

ARTICULO CUARTO.- Para cumplir con lo dispuesto en los artículos 2o. y 3o. de esta resolución las instituciones educativas allí determinadas, dispondrán de un (1) año, contado a partir de la vigencia de la presente resolución.

Si transcurrido este plazo, la escuela normal no se ha reestructurado como Escuela Normal Superior, el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación del distrito, previa evaluación, determinarán las condiciones en que la institución continuaré prestando el servicio público educativo.

ARTICULO QUINTO.- La financiación de la reestructuración de las escuelas normales a que se refiere el artículo 1o. de la presente resolución y de su funcionamiento como escuelas normales superiores, se hará de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 9o. del Decreto 2903 de 1994, sin perjuicio de los reglamentos específicos que para el efecto dicte el Gobierno Nacional en desarrollo de lo ordenado en el artículo 173o. de la Ley 115 de 1994.

ARTICULO SEXTO.- El Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación Distrital de Barranquilla, dentro del marco de su competencia, impartirán las directrices y pautas necesarias para el cabal funcionamiento de las escuelas normales superiores mencionadas en el artículo 1o. de esta resolución.

ARTICULO SEPTIMO.- La presente resolución rige a partir de la fecha de su expedición.

COMUNIQUESE Y CUMPLASE

Dada en Santafé de Bogotá D.C., a los 15 JUL 1994

LA MINISTRA DE EDUCACION NACIONAL,

MARIA EMMA MEJIA VELEZ

MARIA EMMA MEJIA VELEZ

Continuación del decreto por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional.

ARTICULO 3o.- Los programas académicos para la formación de pregrado y de postgrado de educadores deberán atender las reglas generale contenidas en este decreto, además de los requisitos de creación y funcionamiento que establezca el Gobierno Nacional, a propuesta del Consejo Nacional de Educación Superior - CESU o que determine el Ministerio de Educación Nacional, para el caso de las Escuelas Normales Superiores.

CAPITULO II

PROGRAMAS DE FORMACION DE EDUCADORES

ARTICULO 4o.- De conformidad con el articulo 111o. de la Ley 115 de 1994, la profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento de los educadores comprenderá la formación inicial y de pregrado, la formación de postgrado y la formación permanente o en servicio.

ARTICULO 5o.- La formación inicial y de pregrado está dirigida a la preparación de profesionales en educación, para el ejercicio de la docencia en el servicio público educativo.

La formación de pregrado será impartida por las universidades y demás instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, a través de programas académicos que conduzcan al titulo de licenciados.

También las Escuelas Normales Superiores, como unidades de apoyo académico, podrán atender la formación inicial de educadores para prestar el servicio en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria, sin desmedro de lo ordenado en el inciso cuarto del articulo 8o. del Decreto 2903 de 1994.

ARTICULO 6o.- La formación de postgrado está dirigida al perfeccionamiento cientifico e investigativo de los educadores, a nivel de especialización, maestria, doctorado y postdoctorado en educación, en los términos del articulo 10o. de la Ley 30 de 1992.

Corresponde a las universidades y las demás instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, ofrecer programas de formación de postgrado a los educadores, siempre y cuando se encuentren facultadas por la ley o autorizadas por el Ministro de Educación Nacional, de conformidad con lo dispuesto en el parágrafo del articulo 21o. de la Ley 30 de 1993.

Continuación del decreto por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional.

ARTICULO 7o.- La formación permanente o en servicio está dirigida a la actualización y al mejoramiento profesional de los educadores vinculados al servicio público educativo.

Los programas estarán relacionados con el área de formación de los docentes, constituirán complementación pedagógica, investigativa y disciplinar y facilitarán la construcción y ejecución del Proyecto Educativo Institucional.

Estos programas serán válidos para el otorgamiento de créditos exigidos como requisito de capacitación para el ingreso y el ascenso en el Escalafón Nacional Docente, si cumplen con lo dispuesto en el Capítulo IV del presente decreto y son ofrecidos por las universidades u otras instituciones de educación superior, directamente por su facultad de educación o su unidad académica dedicada a la educación o, en general, a través de los demás programas académicos que en ellas se ofrezcan.

Los organismos o instituciones de carácter académico y científico o dedicados a la investigación educativa, legalmente reconocidos, podrán ofrecer programas de formación permanente o en servicio, previo convenio o mecanismo semejante con las instituciones de educación superior que reúnan los requisitos mencionados en los incisos inmediatamente anteriores, para la correspondiente tutoría.

Las escuelas normales superiores podrán igualmente ofrecer programas de formación permanente o en servicio dirigidos a los educadores que se desempeñan en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria, cuando así lo disponga el respectivo convenio suscrito con la institución de educación superior, de conformidad con lo establecido en el Decreto 2903 de 1994.

PARAGRAFO.- Constituyen igualmente formación permanente o en servicio, los cursos ofrecidos por instituciones y organismos internacionales o los realizados por instituciones de educación superior del exterior, reconocidas de acuerdo con las normas que rigen en cada país, cuya finalidad sea la actualización y perfeccionamiento de educadores.

ARTICULO 8o.- Todos los programas de formación de educadores se estructurarán teniendo en cuenta, en especial, el desarrollo armónico de los siguientes campos:

1. Formación Pedagógica que proporciona los fundamentos para el desarrollo de procesos cualificados integrales de enseñanza y aprendizaje, debidamente orientados y acordes con las expectativas sociales, culturales, colectivas y ambientales de la familia y de la sociedad.

Continuación del decreto por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional.

2. Formación disciplinar específica en un área del conocimiento que lleve a la profundización en un saber o disciplina determinada o en la gestión de la educación.

3. Formación científica e investigativa que brinde los fundamentos y la práctica para la comprensión y aplicación científica del saber y la capacidad para innovar e investigar en el campo pedagógico.

4. Formación deontológica y en valores humanos que promueva la idoneidad ética del educador, de manera tal que pueda contribuir efectivamente con los educandos, a la construcción permanente de niveles de convivencia, tolerancia, responsabilidad y democracia.

PARAGRAFO. Los programas dirigidos a la formación de etnoeducadores deberán tener en cuenta además, lo dispuesto en el Decreto 804 de 1995.

CAPITULO III

INVESTIGACION PEDAGOGICA

ARTICULO 9o.- Las secretarías de educación departamentales y distritales, con la asesoría de los respectivos comités de capacitación de docentes a que se refiere el capítulo V de este decreto, en desarrollo de sus políticas de mejoramiento de la calidad educativa, organizarán programas dirigidos a fomentar estudios científicos de la educación, con el objeto de fortalecer la formación personal y profesional de los educadores que prestan el servicio en su territorio.

Estos programas deberán estimular innovaciones educativas y propuestas de utilidad pedagógica, científica y social, cuya aplicación permita el mejoramiento cualitativo del proyecto educativo institucional y, en general, del servicio público educativo.

ARTICULO 10o.- Para el desarrollo de los programas de investigación a que se refiere el artículo inmediatamente anterior, los educadores o los establecimientos que presten el servicio educativo formal, podrán presentar ante la secretaría de educación departamental o distrital, las correspondientes propuestas.

Recibidas éstas y oído el concepto del Comité de Capacitación de Docentes, sobre su ajuste a los criterios y condiciones establecidos en los programas mencionados, las propuestas que cumplan tales requerimientos serán remitidas para evaluación y aprobación de la Comisión Regional de Ciencia y Tecnología que atienda la respectiva entidad territorial.

previa de dichos
disposiciones que en lo pertinente adopte
Nacional de Educación Superior - CESU.

Para el caso de las escuelas

Continuación del decreto por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional.

Las propuestas de investigación aprobadas, se ejecutarán con la asesoría de una institución competente de las definidas en los artículos 5o., 6o. y 7o. de este decreto, si así lo dispone dicha Comisión.

ARTICULO 11o.- Los departamentos y distritos, con la asesoría de los respectivos comités de capacitación de docentes, reglamentarán lo dispuesto en este capítulo y podrán disponer en su presupuesto, recursos para adelantar y difundir los estudios científicos de educación que así lo ameriten, de acuerdo con las recomendaciones de la Comisión Regional de Ciencia y Tecnología.

CAPITULO IV

REGLAS GENERALES PARA EL RECONOCIMIENTO DE LOS PROGRAMAS DE FORMACION DE EDUCADORES COMO REQUISITO PARA LA INCORPORACION Y ASCENSO EN EL ESCALAFON NACIONAL DOCENTE

ARTICULO 12o.- De conformidad con lo dispuesto en el artículo 113o. de la Ley 115 de 1994, todos los programas académicos para la formación de docentes, ofrecidos por las universidades y demás instituciones de educación superior que posean facultades de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, deberán adelantar obligatoriamente el proceso de evaluación que lleve a la acreditación previa de dichos programas, atendiendo las políticas que en lo pertinente adopte el Consejo Nacional de Educación Superior - CESU.

Para el caso de las escuelas normales superiores, la acreditación previa obligatoria se hará de conformidad con los requisitos mínimos de infraestructura, pedagogía, administración, financiación y dirección que establezca el Ministerio de Educación Nacional y de acuerdo con el reglamento del Sistema Nacional de Acreditación a que se refiere el artículo 74o. de la Ley 115 de 1994.

ARTICULO 13o.- De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 7o. del presente decreto, la formación permanente o en servicio se ofrecerá como programas estructurados, continuos y organizados en el tiempo, de tal manera que atiendan los criterios generales señalados en este reglamento, permitan su actualización y puedan satisfacer el requisito de capacitación exigido al educador, para poder ascender de un grado a otro en el Escalafón Nacional Docente.

Dichos programas deberán ser previamente registrados ante el Comité de Capacitación de Docentes Departamental o Distrital, en donde cumpla o pretenda cumplir actividades académicas la

institución oferente, con anticipación no menor de seis (6) meses, en relación con la fecha prevista para la iniciación de los mismos.

Los cursos a que se refiere el parágrafo del artículo 7o. de este decreto, no requerirán del registro previo ordenado en el inciso anterior, pero deberán ser aceptados por el respectivo Comité de Capacitación de Docentes Departamental o Distrital, en donde preste sus servicios el educador que los haya cursado.

Los requerimientos de forma, contenido y calidad para el registro o aceptación que deben reunir los programas de formación permanente o en servicio, serán definidos por el respectivo Comité.

Los procedimientos para su estudio, registro, aceptación u objeción se regirán en lo pertinente por lo dispuesto en el Código Contencioso Administrativo.

ARTICULO 14o. Salvo lo dispuesto en los artículos 17o. y 19o. del presente reglamento, el registro de un programa de formación permanente o en servicio, la certificación expedida por la institución competente en los términos de los artículos 5o., 6o., 7o. y 16o. de este decreto y la constancia del rector o director del establecimiento educativo sobre el campo de desempeño del docente, constituirán los únicos requisitos para que la respectiva Junta Seccional de Escalafón acepte la formación permanente recibida, para efectos de acreditar el curso de capacitación exigido para el ascenso en el Escalafón Nacional Docente.

Los programas de formación permanente o en servicio que atienda el docente, deben responder a su área de formación profesional o constituir complementación pedagógica para el mejoramiento de su desempeño como educador. Las certificaciones que se le expidan a su finalización, tendrán una validez de cuatro (4) años, para efectos del ascenso en el Escalafón Nacional Docente.

ARTICULO 15o.- Para efectos de dar cumplimiento al requisito de capacitación para ingreso y ascenso de los educadores titulados a los distintos grados del Escalafón Nacional Docente, ordenado en el artículo 10o. del Decreto Extraordinario 2277 de 1979 o para el ascenso de los educadores escalafonados en virtud de lo dispuesto en los capítulos VIII y IX del mismo Decreto y en el artículo 209o. de la Ley 115 de 1994, el curso que allí se regula, se entiende como un programa de formación permanente o en servicio o como una investigación en el campo de la educación de las reguladas en el capítulo inmediatamente anterior cuya culminación o ejecución, según sea el caso, puede dar lugar al otorgamiento de créditos académicos.

Continuación del decreto por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional.

Un crédito académico es aquella medida equivalente a una intensidad de cuarenta y cinco (45) horas de trabajo dentro de un programa, tiempo durante el cual se desarrollarán actividades presenciales y no presenciales que incluyen entre otras, talleres pedagógicos, seminarios, prácticas supervisadas y proyectos investigativos.

ARTICULO 16o.- Los profesionales que hayan obtenido un título distinto al de licenciado en educación y que por necesidades del servicio ejerzan la docencia en la educación por niveles y grados, podrán ser inscritos en el Escalafón Nacional Docente, en el grado correspondiente, de acuerdo con el Estatuto Docente, siempre y cuando hayan cursado y aprobado programas especiales de estudios pedagógicos que tengan una duración no inferior a un (1) año y que éstos sean ofrecidos por las universidades y demás instituciones de educación superior, nacionales o extranjeras que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación.

Los comités de capacitación de docentes determinarán la intensidad presencial mínima que deben tener dichos programas, para efectos del registro previo regulado en este capítulo.

ARTICULO 17o.- Cuando el docente o los docentes que hayan participado efectivamente en un estudio científico de la educación, desarrollado de acuerdo con lo dispuesto en los artículos 9o. y 10o. de este decreto, aspiren a acreditarlo como requisito de capacitación para ascenso en el Escalafón Nacional Docente, deberán presentar el informe final de la investigación realizada, a la secretaría de educación departamental o distrital respectiva.

Recibido el informe, la secretaría de educación solicitará su evaluación y calificación a la Comisión Regional de Ciencia y Tecnología, y si ésta fuere favorable, dicha Comisión otorgará a los docentes que hayan adelantado la investigación, un número de créditos válidos para el ascenso en el Escalafón Nacional Docente que pueden oscilar entre 5 y 11, según la profundidad y trascendencia de la misma.

La certificación que al respecto expida la Comisión tiene igual valor que los requisitos exigidos en el inciso primero del artículo 14o. de este decreto.

ARTICULO 18o.- Los educadores con título docente, a quienes de acuerdo con el Estatuto Docente se les exige cursos como requisito de capacitación para ascenso en el Escalafón Nacional Docente, deberán obtener el siguiente número de créditos, atendiendo lo dispuesto en este decreto, así:

1. Para el primer ascenso que requiera curso a partir de la inscripción, cinco (5) créditos.

Continuación del decreto por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional.

2. Para el segundo ascenso que requiera curso a partir de la inscripción, seis (6) créditos.

3. Para el tercer ascenso que requiera curso a partir de la inscripción, siete (7) créditos.

PARAGRAFO.- Los profesionales a que se refiere el artículo 16o. de este decreto, se atendrán a lo dispuesto en este artículo para efectos de ascenso en el Escalafón Nacional Docente.

ARTICULO 12o.. Los bachilleres pedagógicos y los normalistas superiores que adelanten programas de formación de pregrado en educación, podrán hacer valer, por una sola vez, la formación parcial correspondiente a dos (2) semestres o a un (1) año académico completo, siempre y cuando los haya aprobado, como requisito de capacitación para el ascenso al grado inmediatamente siguiente del Escalafón Nacional Docente que exija curso, de acuerdo con su título.

Igual derecho tendrán los licenciados o profesionales escalafonados que adelanten programas de formación de postgrado en educación.

En este evento, para comprobar el cumplimiento del requisito de capacitación se deberá presentar ante la Junta Seccional de Escalafón de la respectiva jurisdicción, el certificado de la institución en donde adelanta los estudios.

CAPITULO V

DE LOS COMITES TERRITORIALES DE CAPACITACION DE DOCENTES

ARTICULO 20o.- De conformidad con el artículo 111o. de la Ley 115 de 1994, en cada Departamento y Distrito se creará un Comité de Capacitación de Docentes que estará bajo la dirección de la Secretaría de Educación respectiva.

A este Comité se incorporarán de manera permanente, representantes de las universidades, de las facultades de educación, de las escuelas normales superiores y de los centros especializados en investigación educativa, con sede o influencia en la respectiva entidad territorial y del correspondiente Centro Experimental Piloto o del organismo que haga sus veces.

Para el efecto, el departamento o el distrito expedirá el correspondiente reglamento que fije, entre otros aspectos, su composición, sus funciones específicas, los mecanismos de designación y el perfil de sus miembros, el período en que

actuarán como tales, su reelección, la frecuencia de las sesiones, la integración de quorum, la sede de funcionamiento y las demás disposiciones sobre su organización interna.

El Secretario de Educación Departamental o Distrital determinará la dependencia de su Despacho que ejercerá la Secretaría Técnica Permanente de dicho Comité.

De conformidad con lo establecido en el artículo 148o. de la Ley 115 de 1994, el reglamento que expida el departamento o distrito deberá ser remitido a la Secretaría Técnica del Ministerio de Educación Nacional.

ARTICULO 21o.- Para la fijación de las funciones específicas del Comité de Capacitación de Docentes, los departamentos y distritos tendrán en cuenta que la actividad a cargo de dichos comités se debe enmarcar especialmente, dentro del siguiente ámbito:

1. La identificación y el análisis de las prioridades sobre necesidades de actualización, especialización, investigación y perfeccionamiento de los educadores en su respectiva jurisdicción;

2. La formulación de propuestas de políticas para la elaboración del plan de formación de educadores de la respectiva entidad territorial departamental o distrital.

3. La definición de criterios para el seguimiento, control y evaluación de los planes de formación de los educadores del departamento o distrito.

4. La definición de mecanismos para la organización y actualización del registro de programas de formación de educadores.

5. La formulación de criterios para el seguimiento y verificación de los programas registrados.

6. Las funciones señaladas en el presente decreto, como propias del Comité.

CAPITULO VI

DISPOSICIONES FINALES Y VIGENCIA

ARTICULO 22o.- De acuerdo con lo dispuesto en la Ley 152 de 1994 y en el correspondiente Plan Nacional de Desarrollo, el Gobierno Nacional, en la elaboración del proyecto de presupuesto para cada vigencia, propondrá la destinación de los recursos para la operación cofinanciada con las entidades

Continuación del decreto por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional.

territoriales, el programa de crédito educativo para la formación de pregrado y de postgrado en educación del personal docente del servicio educativo estatal, ordenado en el artículo 135o. de la Ley 115 de 1994.

ARTICULO 23o.- Las entidades territoriales, en razón de las competencias otorgadas por la Ley 60 de 1993 para la administración del servicio educativo, incorporarán en sus respectivos planes sectoriales anuales de desarrollo educativo, los programas y proyectos que permitan facilitar y financiar la formación permanente o en servicio de los educadores vinculados a la educación estatal, en su territorio.

Para tales efectos, tendrán en cuenta la propuesta de plan anual de formación de educadores que apruebe la Junta Departamental o Distrital de Educación, a más tardar en el mes de octubre de cada año, con fundamento en las recomendaciones del respectivo Comité de Capacitación de Docentes y en las solicitudes particulares de los establecimientos educativos de su jurisdicción.

Esta propuesta deberá contener acciones y programas de formación específica para el ejercicio profesional docente, en todos los componentes de la estructura del servicio educativo y para la atención educativa a poblaciones, según lo dispuesto en la Ley 115 de 1994.

ARTICULO 24o.- A más tardar dentro de los dos (2) meses siguientes a la expedición del presente decreto, las juntas de educación departamentales y distritales, aprobarán o ajustarán, según sea el caso, los planes de formación de educadores para el año de 1996, teniendo en cuenta las normas de este reglamento y los recursos presupuestales apropiados para tal fin, en la misma vigencia.

ARTICULO 25o.- Todos los educadores vinculados al servicio público educativo, tanto estatales como privados, tendrán acceso a los programas de formación permanente o en servicio en cuya organización participen los comités de capacitación de docentes, en las condiciones que para el efecto determine la entidad territorial.

ARTICULO 26o.- De conformidad con lo establecido en el literal c., numeral 4 del artículo 148o. de la Ley 115 de 1994, el Ministerio de Educación Nacional, mediante circulares y directivas, proporcionará criterios y orientaciones para el cabal cumplimiento de lo dispuesto en el presente decreto.

ARTICULO 27o. Los programas de formación permanente o en servicio deberán ofrecerse preferencialmente, durante los períodos determinados en el calendario académico, como tiempo de receso o de vacaciones estudiantiles.

Continuación del decreto por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional.

ARTICULO 25 .- TRANSITORIO. Los programas de profesionalización de bachilleres no escalafonados que vienen adelantándose en las entidades territoriales, a través de los centros experimentales piloto, de acuerdo con los criterios establecidos en la Resolución 5680 de 1994, continuarán desarrollándose hasta el vencimiento del plazo otorgado a tales educadores para su profesionalización.

ARTICULO 29o.- TRANSITORIO. Mientras el Consejo Nacional de Educación Superior - CESU adopta las políticas para la acreditación previa de los programas de formación de docentes ofrecidos por las universidades y demás instituciones de educación superior a que se refiere el inciso primero del artículo 12o. del presente decreto, bastará, con la solicitud que se formule para tales efectos, ante el Consejo Nacional de Acreditación, atendiendo las disposiciones al respecto.

De igual manera, mientras el Ministerio de Educación Nacional reglamenta lo pertinente, la acreditación previa de los programas de formación inicial de docentes ofrecidos por las escuelas normales superiores, se surtirá y otorgará en el mismo acto de aprobación del plan territorial de reestructuración de las escuelas normales.

ARTICULO 30o.- El presente Decreto rige a partir de la fecha de su expedición y deroga todas las disposiciones que le sean contrarias en especial el decreto 2762 de 1980 y las normas que lo desarrollen, el capítulo VI del Decreto 259 de 1981 y el Decreto 2647 de 1984.

PUBLIQUESE Y CUMPLASE

Dado en Santafé de Bogotá D.C., a los 17 ABR 1996

LA MINISTRA DE EDUCACION NACIONAL,

MARIA EMMA MEJIA VELEZ

PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA
SECRETARIA JURIDICA
1003 184
Revisó
Aprobó

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

ESCUELA NORMAL MIXTA DE LA COSTA NORTE
SECRETARIA

DECRETO NUMERO 2903 DE 19

(31 DIC. 1994

Por el cual se adoptan disposiciones para la reestructuración de las escuelas normales.

EL PRESIDENTE DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA

en ejercicio de las facultades que le confiere el artículo 189 de la Constitución Política en sus numerales 11 y 21 y el artículo 216 de la Ley 115 de 1994, y

C O N S I D E R A N D O :

Que según el artículo 68 de la Constitución Política de Colombia, la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica, lo que exige una cualificación de los procesos de formación de los educadores;

Que de conformidad con el parágrafo del artículo 112 de la Ley 115 de 1994, las escuelas normales debidamente reestructuradas y aprobadas, están autorizadas para formar educadores que presten sus servicios en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria;

Que de acuerdo con el artículo 158 de la Ley 115 de 1994, compete a las juntas departamentales y distritales de educación, aprobar los planes de profesionalización, actualización y perfeccionamiento del personal docente, presentados por las secretarías de educación, y

Que el artículo 216 de la Ley 115 de 1994, ordena al Gobierno Nacional determinar los procedimientos para la reestructuración de las escuelas normales, dentro del término de un (1) año, contado a partir de la promulgación de dicha Ley.

D E C R E T A :

ARTICULO 1o.- Las escuelas normales se reestructurarán en los términos de la Ley 115 de 1994, atendiendo los procedimientos previstos en este Decreto y los lineamientos que expida el Ministerio de Educación Nacional.

Las escuelas normales debidamente reestructuradas y aprobadas se denominarán Escuela Normal Superior y formarán docentes para que presten sus servicios en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria.

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE LA COSTA NORTE
RECTORIA

Continuación del decreto por el cual se adoptan disposiciones para la reestructuración de las escuelas normales.

Las actuales escuelas normales que no sean reestructuradas como Escuela Normal Superior, deberán transformarse en instituciones educativas con un proyecto educativo institucional para la educación por niveles y grados y, preferiblemente para la educación media técnica, de conformidad con la Ley 115 de 1994, el Decreto 1860 de 1994 y demás normas concordantes.

PARAGRAFO. Las instituciones educativas que vienen ofreciendo bachillerato pedagógico, deberán reestructurarse como instituciones educativas que ofrezcan el servicio educativo por niveles y grados, según lo disponga su proyecto educativo institucional.

ARTICULO 2o.- La escuela normal superior podrá ofrecer directamente o mediante convenio con otros establecimientos educativos, los niveles de preescolar y de educación básica.

Ofrecerá obligatoriamente el nivel de educación media académica con profundización en el campo de la educación y un ciclo complementario de formación docente de dos (2) años.

Para atender el ciclo complementario de formación docente, la escuela normal superior deberá celebrar un convenio con una institución de educación superior que posea una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, con programas para la formación profesional de docentes, de postgrado o de actualización de los educadores. Este convenio establecerá las condiciones para el reconocimiento del ciclo complementario de formación docente recibido en la normal superior, como parte de los programas de pregrado conducentes a la obtención del título de Licenciado.

PARAGRAFO 1o. Igualmente las escuelas normales superiores podrán recibir para el ciclo complementario de formación docente, bachilleres que no hayan obtenido su título con profundización en educación, bajo las condiciones que ellas establezcan.

PARAGRAFO 2o. Los convenios a que se refiere este artículo deberán establecer las condiciones pedagógicas, administrativas y financieras, teniendo en cuenta el mejoramiento de la calidad de la educación ofrecida, la investigación y la misión formativa de las normales superiores señalada en el artículo 3o. de este decreto.

ARTICULO 3o.- La misión de las escuelas normales superiores es la de formar educadores de reconocida idoneidad ética, moral y pedagógica, con base en las reales necesidades de las comunidades, del desarrollo nacional y regional, de acuerdo con los avances del conocimiento, y atendiendo lo dispuesto en los artículos 104 y 109 de la Ley 115 de 1994.

ESCUELA NORMAL MIXTA DE LA COSTA NORTE
DIRECTORIA

Continuación del decreto por el cual se adoptan disposiciones para la reestructuración de las escuelas normales.

ARTICULO 4o.- El Ministerio de Educación Nacional señalará los lineamientos generales para la formación de docentes en las escuelas normales superiores y para la acreditación de los programas. Asimismo prestará, junto con las secretarías de educación de las entidades territoriales y la institución de educación superior con la que se establezca el convenio, la asesoría necesaria para la reestructuración, el funcionamiento y ajuste de programas.

En todo caso, la reestructuración de las escuelas normales se realizará teniendo en cuenta criterios de necesidad de formación de educadores para la región, soporte para la actividad pedagógica e investigativa, infraestructura administrativa y física, facilidades para organizarse como unidad de apoyo académico de una institución de educación superior que forme educadores, nivel académico de sus docentes y otros que para el efecto se acuerden dentro del proceso.

ARTICULO 5o.- El proceso para la reestructuración de las escuelas normales se llevará a cabo a partir de la realización de talleres departamentales o distritales, organizados bajo la orientación del Ministerio de Educación Nacional, en coordinación con las secretarías de educación de dichos territorios.

En dichos talleres participarán las escuelas normales ubicadas en cada departamento o distrito, la comunidad educativa de éstas, las instituciones implicadas en el proceso de formación de educadores en la respectiva entidad territorial y las respectivas secretarías de educación departamentales, distritales y municipales.

ARTICULO 6o.- Como resultado de los talleres territoriales realizados, las actuales escuelas normales deberán elaborar y presentar a la consideración y análisis de las secretarías de educación del respectivo departamento o distrito, un proyecto con miras a la reestructuración como normal superior y a la acreditación de sus programas o a la transformación como establecimiento educativo, según lo ordenado en el artículo 216 de la Ley 115 de 1994 y en este Decreto.

Recibidos los proyectos, las secretarías de educación departamentales y distritales elaborarán un plan territorial de reestructuración de las escuelas normales de la respectiva jurisdicción.

El plan territorial de reestructuración deberá recibir el visto bueno de las juntas departamentales o distritales de educación, según sea el caso y será remitido al Ministerio de Educación Nacional, dentro de los quince (15) días siguientes a la fecha en que las mencionadas juntas otorguen su visto bueno.

ESCUELA NORMAL MIXTA DE LA COSTA NORTE
RECTORIA

Continuación del decreto por el cual se adoptan disposiciones para la reestructuración de las escuelas normales.

El Ministerio evaluará los planes territoriales de reestructuración y previa consulta hecha a la Junta Nacional de Educación, procederá a aprobar las escuelas normales que se reestructurarán como Escuela Normal Superior.

ARTICULO 7o.- Las escuelas normales dispondrán de un (1) año contado a partir de la fecha en que el Ministerio de Educación Nacional apruebe su reestructuración como normal superior, para ajustar su proyecto educativo institucional, someter los programas de formación de docentes a la aprobación de la junta departamental o distrital de educación, según sea el caso y formalizar el convenio ordenado por el parágrafo del artículo 112 de la Ley 115 de 1994.

Las escuelas normales que no sean reestructuradas, dispondrán de igual término para transformarse, según lo dispuesto en el artículo 1o. de este Decreto.

ARTICULO 8o.- A quienes finalicen y aprueben el nivel de educación media en las escuelas normales superiores se les expedirá el Título de Bachiller, en donde se especificará la profundización en el campo de la educación, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 29 de la Ley 115 de 1994 y a quienes finalicen y aprueben el ciclo complementario de formación docente, se les otorgará el título de Normalista Superior.

De conformidad con los artículos 116 y 117 de la Ley 115 de 1994, el título de Normalista Superior debidamente expedido, acreditará para el ejercicio de la docencia en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria. El título de bachiller expedido por una normal superior no acredita para el ejercicio de la docencia, según lo dispone la Ley 115 de 1994.

Atendiendo lo ordenado por el inciso 3o. del artículo 216 de la Ley 115 de 1994, en armonía con el artículo 4o. de la misma, los bachilleres pedagógicos egresados de las actuales escuelas normales antes del 8 de febrero de 1994, podrán ejercer la docencia.

Lo dispuesto en el inciso anterior también es aplicable a los educandos que para esa fecha estuvieran cursando el grado 9o. de la educación básica secundaria en las actuales escuelas normales o en los bachilleratos pedagógicos y que culminen la educación media con profundización en educación.

ARTICULO 9o.- La financiación del proceso de reestructuración de las escuelas normales y el funcionamiento de las escuelas normales superiores se hará con cargo al situado fiscal, a los recursos propios de los departamentos, distritos y municipios y demás transferencias que la Nación haga a las entidades territoriales para educación.

CONCLUSIÓN

En la educación es básica la estructura académica, porque ella permite agrupar diversas facetas de la cultura, del desarrollo personal y social, de las necesidades vitales de los individuos para desenvolverse en sociedad de acuerdo con sus destrezas y habilidades. Razón por la cual los contenidos de esta propuesta no son sólo una selección de conocimiento pertenecientes a diversos ámbitos del saber, sino que éstos, a su vez, trascienden. Por consiguiente, la estructura académica en los primero ciclos de escolaridad debe tener un carácter totalizador, porque ésta es la que refleja verdaderamente todos los objetivos de la educación. El aprendizaje escolar es cada vez más complejo, se puede referenciar en:

-. El hecho mismo de hacer de la escolarización una capacitación para comprender y encaminarse en la vida social a la salida de la institución escolar, hace de la estructura académica en la escolarización obligatoria que se haga una introducción preparatoria para comprender la vida social y la cultura exterior en general; motivo para ampliar y diversificar los componentes que deben abarcar

la academia. El contenido de la cultura y la pretensión de preparar al futuro ciudadano, no tolera la reducción de los campos del saber, aunque tenga relevancia en la función educativa, de ahí la exigencia de hacerla cada vez más compleja.

-. Además, ha de responder a facetas que permitan la globalidad del desarrollo personal al atravesar, de manera intrínseca, la formación del hombre en diferentes dimensiones. De acuerdo con Giroux, toda esta gama de pretensiones para la escolaridad, en un mundo de desarrollo muy acelerado en la creación de conocimiento y de medios de difusión de la cultura, plantea el problema central de lograr un consenso social y pedagógico nada fácil; debatiendo en qué consiste el núcleo básico de cultura para todos, en un ambiente en que el academicismo tiene todavía un arraigo importante". El fin no es determinar nuevos conocimientos, sino las condiciones de su realización.

-. Los nuevos componentes de la estructura académica, se han realizado desde una perspectiva antropológica, tratando de sintetizar, en los saberes escolares, los elementos esenciales para comprender la cultura en que se vive y la que tendrá que ubicarse el estudiante; convirtiéndose así, en el ámbito de socialización e introducción en la vida exterior a la escuela.

-. La complejidad de los saberes, es el resultado de las facetas que comprende esa cultura exterior como: sistema de conocimiento, de comprensión y explicaciones de la realidad exterior y del propio ser humano.

El poseer lenguajes y sistemas de comunicación, verbales y no verbales, apoyados del sistema de símbolos variados y complejos para transmitir muy distinto tipos de mensajes, -bien a nivel de comunicación personal o a través de medios tecnológicos-. Cultivar formas de expresión estética reflejada en pautas de expresión diferentes.

La estructura académica busca elementos básicos para iniciar a los estudiantes en el conocimiento y acceso a los modos y formas de los mismos. Los aprendizajes necesarios para la participación de una sociedad democrática, orientan la vida del estudiante hacia una formación global y holística, se le proporciona elementos que faciliten la elección y la libertad en el trabajo, que proporcione conceptos, destrezas, técnicas y estrategias, necesarias para lograr cualificar la educación.

Lo anterior, es con el fin de responder a la realidad del país, a una visión del ser humano y al compromiso de convertir sus procesos formativos en paradigmas pedagógicos, hacen que partamos de una nueva concepción curricular que se

caracteriza por ser interdisciplinaria, que tenga como base un proyecto institucional, resultado de un trabajo colectivo, que tenga pertinencia social y disciplinaria y una intencionalidad, en lo que cada docente construya conocimientos sobre las enseñanzas; de allí, que nuestra propuesta sea abierta a innovaciones y flexible en la construcción de los contenidos de los diferentes campos del saber; permitiendo la reflexión a cada docente sobre la conceptualización y vivencia de la pedagogía actual, capaz de identificar carencias e imagine alternativas que conlleven a hacer ajustes a la estructura académica. Además como, el conocimiento pedagógico y disciplinar es inacabado, cambiante, en continuo crecimiento; el sistema de teorías, de modelos, de conceptos, se estructura y reestructura . Por tanto, la mejor forma de que el maestro aprenda su profesión es reconstruyéndola desde sus propios esquemas, desde su propia experiencia.

RECOMENDACIONES

- Una estructura académica integrada, exige una transformación pedagógica en los contenidos que pueden seleccionarse de diferentes campos del saber, con el fin de hallar una cambio en la misma y tenga una verdadera legitimidad para el ciudadano que sale de la institución y necesita una preparación básica.

- La nueva estructura reclama metodología y diferentes destrezas diferentes, lo que lleva a una alteración de las relaciones pedagógicas.

- La conexión entre la teoría y la práctica debe generar relaciones significativas a la academia, al poder conectar la realidad con los fundamentos teóricos.

- Las distintas actividades a ejecutar permiten al estudiante tomar decisiones, en las que se le facilite la investigación, exposición, observación, participación; que impliquen a éste con la realidad, lo lleven a examinar ideas o a la aplicación de procesos intelectuales a nuevas situaciones, contextos o

áreas donde se le exija escribir nuevamente y perfeccionar sus tareas iniciales con base en la crítica.

- Propósitos, planes, proyectos y concepciones de la institución formadora de docente han de ser revisados a la luz de la nueva propuesta, lo anterior permite la coherencia entre lo que se dice y se hace, originada en el contexto de la misma.

- Generar espacios de diálogos, preparación y fundamentación teórica en los maestros orientadores de las anexas, con el fin de buscar cambios de mentalidad y así evitar un choque de concepciones.

- Incentivar constantemente al estudiante para que él mismo sea gestor de su propio aprendizaje, a través de un proceso de formación que despierte en él, su espíritu investigativo y crítico.

- Los programas deben tender a la unidad, en el sentido de que todas sus partes han de relacionarse entre sí, formando un todo indivisible, se desarrollen estudios globales, eligiendo una idea eje, centro de interés que unifique y dé sentido a la globalidad.

- Se puede ofrecer el trabajo por módulos que permita acomodar intereses y capacidades del alumno con la oferta académica.

- Se brinda la oportunidad de trabajar los campos del saber por créditos desde el ciclo I hasta el ciclo VII, para obtener una misma titulación o certificación. El alumno puede escoger entre un módulo intelectual u otro distinto. La discriminación se legitima más si las opciones se valoran desigualmente en el progreso posterior del alumno en el paso otro ciclo. La acreditación será más fuerte en los campos del saber de la pedagogía.

- Para el desarrollo de los campos del saber se ha de brindar el 20% de obligatoria presencialidad y el 80% se asumen el trabajo semipresencial de tal forma que, unas áreas serán desarrolladas por proyectos pedagógicos acompañados de talleres y módulos para su seguimiento. Y otras son presenciales. Estas situaciones garantizarán fuerte formación pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

ACTUALIDAD EDUCATIVA. Integración curricular. Libros y Libres Santa Fe de Bogotá. CAD. No5. Año 2. Enero - Febrero de 1995.

BERNSTEIN, Basil. La Construcción Social del Discurso Pedagógico.. Producciones y divulgaciones. Bogotá , 1.993

CAJIAO RESTREPO, Francisco. Pedagogía de las ciencias sociales. Colección pedagogía Activa. Intereditores Bogotá D.C. 1989

COLOMBIA. ICFES. La orientación pedagógica en los programs de formación docentes. Memorias. Bogotá. D.E. 1988

.....MEN. "Hacia una política para la formación de docentes en Colombia. Documento de trabajo de la Dirección General de Investigación y desarrollo pedagógico. Santa Fe de Bogotá, D.C. Mayo 1996.

.....MEN. Lineamientos generales para la reestructuración de las Escuelas Normales. Santa Fe de Bogotá, D.C., marzo de 1995. Documento general de investigación y desarrollo pedagógico.

.....MEN. Lineamientos generales de procesos curriculares. Hacia la construcción de comunidades educativas Autónomas. Santa Fe de Bogotá, D.C., noviembre de 1994.

.....MEN. Lineamientos generales para la Formación de Maestros. Julio de 1995. Documento mimeografiado.

.....MEN. Marco Generales. Editolaser. Santa Fe de Bogotá 1984

COMBETA, Oscar Carlos. Planeamiento curricular. Losada S.A. Buenos Aires, 1977.

CONGRESO NACIONAL DE FORMACIÓN DE MAESTROS- FORMAR (2DO: 1996: Medellín). Memorias del II Congreso Nacional de Formación de Maestros. Medellín: ASONEN, 1996. 2v

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley General de Educación. Ley 115 del 8 de febrero/94. Ministerio de Educación General. MEN. Santa Fe de Bogotá D.C.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. Los transversales ¿Otra educación?. No 227. Fontalba, S.A. 1990. Madrid.

.....Coeducación hoy No 245. Fontalba, S.A. 1990. Madrid.

DURÁN ACOSTA, José Antonio. El Proyecto Educativo Institucional. Una alternativa para el desarrollo pedagógico cultural. Colección mesa redonda. Presencia, ltda. 1994

ELLIOT, John. El cambio educativo desde la investigación- acción. Morata,S.L. Madrid, 1993

EDUCACIÓN Y CULTURA. Constructivismo/FECODE. No 34. Sevigraphic Ltda. Abril-Julio 1994.

áreas donde se le exija escribir nuevamente y perfeccionar sus tareas iniciales con base en la crítica.

- Propósitos, planes, proyectos y concepciones de la institución formadora de docente han de ser revisados a la luz de la nueva propuesta, lo anterior permite la coherencia entre lo que se dice y se hace, originada en el contexto de la misma.

- Generar espacios de diálogos, preparación y fundamentación teórica en los maestros orientadores de las anexas, con el fin de buscar cambios de mentalidad y así evitar un choque de concepciones.

- Incentivar constantemente al estudiante para que él mismo sea gestor de su propio aprendizaje, a través de un proceso de formación que despierte en él, su espíritu investigativo y crítico.

- Los programas deben tender a la unidad, en el sentido de que todas sus partes han de relacionarse entre sí, formando un todo indivisible, se desarrollen estudios globales, eligiendo una idea eje, centro de interés que unifique y dé sentido a la globalidad.

- Se puede ofrecer el trabajo por módulos que permita acomodar intereses y capacidades del alumno con la oferta académica.

- Se brinda la oportunidad de trabajar los campos del saber por créditos desde el ciclo I hasta el ciclo VII, para obtener una misma titulación o certificación. El alumno puede escoger entre un módulo intelectual u otro distinto. La discriminación se legitima más si las opciones se valoran desigualmente en el progreso posterior del alumno en el paso otro ciclo. La acreditación será más fuerte en los campos del saber de la pedagogía.

- Para el desarrollo de los campos del saber se ha de brindar el 20% de obligatoria presencialidad y el 80% se asumen el trabajo semipresencial de tal forma que, unas áreas serán desarrolladas por proyectos pedagógicos acompañados de talleres y módulos para su seguimiento. Y otras son presenciales. Estas situaciones garantizarán fuerte formación pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

ACTUALIDAD EDUCATIVA. Integración curricular. Libros y Libres Santa Fe de Bogotá. CAD. No5. Año 2. Enero - Febrero de 1995.

BERNSTEIN, Basil. La Construcción Social del Discurso Pedagógico.. Producciones y divulgaciones. Bogotá , 1.993

CAJIAO RESTREPO, Francisco. Pedagogía de las ciencias sociales. Colección pedagogía Activa. Intereditores Bogotá D.C. 1989

COLOMBIA. ICFES. La orientación pedagógica en los programs de formación docentes. Memorias. Bogotá. D.E. 1988

.....MEN. "Hacia una política para la formación de docentes en Colombia. Documento de trabajo de la Dirección General de Investigación y desarrollo pedagógico. Santa Fe de Bogotá, D.C. Mayo 1996.

.....MEN. Lineamientos generales para la reestructuración de las Escuelas Normales. Santa Fe de Bogotá, D.C., marzo de 1995. Documento general de investigación y desarrollo pedagógico.

.....MEN. Lineamientos generales de procesos curriculares. Hacia la construcción de comunidades educativas Autónomas. Santa Fe de Bogotá, D.C., noviembre de 1994.

.....MEN. Lineamientos generales para la Formación de Maestros. Julio de 1995. Documento mimeografiado.

.....MEN. Marco Generales. Editolaser. Santa Fe de Bogotá 1984

COMBETA, Oscar Carlos. Planeamiento curricular. Losada S.A. Buenos Aires, 1977.

CONGRESO NACIONAL DE FORMACIÓN DE MAESTROS- FORMAR (2DO: 1996: Medellín). Memorias del II Congreso Nacional de Formación de Maestros. Medellín: ASONEN, 1996. 2v

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley General de Educación. Ley 115 del 8 de febrero/94. Ministerio de Educación General. MEN. Santa Fe de Bogotá D.C.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. Los transversales ¿Otra educación?. No 227. Fontalba, S.A. 1990. Madrid.

.....Coeducación hoy No 245. Fontalba, S.A. 1990. Madrid.

DURÁN ACOSTA, José Antonio. El Proyecto Educativo Institucional. Una alternativa para el desarrollo pedagógico cultural. Colección mesa redonda. Presencia, ltda. 1994

ELLIOT, John. El cambio educativo desde la investigación- acción. Morata,S.L. Madrid, 1993

EDUCACIÓN Y CULTURA. Constructivismo/FECODE. No 34. Sevigraphic Ltda. Abril-Julio 1994.

.....Psicología y Educación/ FECODE No 18. Julio 1989.

.....Renovar la formación docente/FECODE. No 42. Noviembre 1996

.....La enseñanza de las matemáticas/ FECODE No 40. Mayo 1996

.....El Proyecto Educativo Institucional/FECODE. No 38. Agosto de 1995.

.....La Enseñanza de las Ciencias/FECODE No 19. Diciembre. 1989

.....La ciencia de la Educación/ FECODE No 17. Marzo 1.989

.....Reforma de las Normales/ FECODE. No 30 Julio 1993

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA 14 Y 15. Universidad de Antioquia. Vo 7. Medellín Asesoría.

FANDIÑO, Carmelita. Propuesta pedagógica para la reestructuración de una escuela Normal a Normal superior. S.L, 1996. Documento mimeografiado

.....El maestro intelectual transformador de la cultura. Mimeografiado. Barranquilla, 1994.

.....Proyecto de profesionalización para docentes no escalafonados. Enero de 1995. Documento mimeografiado.

.....Reestructuración de las Escuelas Normales. Secretaría de Educación Distrital de Barranquilla. Septiembre 27,28,29 de

FRANCO DE MACHADO, Clara . Pensar y actuar . Un enfoque curricular para la educación integral Colección Mesa Redonda. Cooperativa Editorial Magisterio. Santa Fe de Bogotá D.C. 1994
103p.

GIROUX, Henry. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidos. España, 1990.

HABERMAN Jürgen. Conciencia Moral y acción comunicativa. Planeta de Agostini S.A. Madrid. 1994

.....Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. Segunda edición. Madrid 1994.

.....La Lógica de las Ciencias Sociales. Tecnos S.A. Madrid, 1988.

J. COLOM, Antony y otros. Después de la Modernidad. Nuevas filosofías de la Educación. Papeles de pedagogía. Paidós Ibérica S.A. Buenos Aires. 1994

KEMMIS, Stephen. El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción. Segunda edición. Morata, S.L. .Madrid 1993
173p.

L. CRAIG. Wilson. El currículo abierto. El Ateneo.S.F. Buenos Aires

LOPEZ JIMÉNEZ, Nelsón. LA Reestructuración curricular de la educación superior. Hacia una integración del saber. Presencia ltda. Santa Fe de Bogotá 1995.

LUNDGREN, ULF. Teoría del curriculum y escolarización. Morata, S.L. Madrid 1994.

MAGENDZO K, Abraham. El curriculum, Educación para la democracia en la Modernidad. Chile, S.F. Programa interdisciplinario de investigación en Educación

MEJIA Marco Raúl. Educación y escuela en el fin de siglo. Camilo Castellana. Tercera Edición . Santa Fe de Bogotá, 1996.

MOCKUS, Antanas y otros. Las Fronteras de la Escuela. Colección Mesa Redonda. Santa Fe de Bogotá. 1995

MURCIA FLORIAN, Jorge. Un enfoque sobre investigación- acción participante. Colección Mesa Redonda. Tercera edición. 1994

MORENO SANTACOLOMA, María del Carmen. Innovaciones pedagógicas: una propuesta de evaluación crítica. Colección Mesa Redonda. Cooperativa Editorial Magisterio. Santa Fe de Bogotá D.C. 1994
120p.

NOT, Louis. La enseñanza dialogante. Hacia una educación en segunda persona. Herder. 1992

OSPINA, Luis Fernando. Los proyectos educativos en la legislación escolar. Nuevo Horizonte Ltda. Medellín 1995

REALES UTRIA, Adalberto. Socio Investigación. Efemérides. Barranquilla, 1996. 140p.

RODRÍGUEZ, Nacarid. El criterio para el análisis del diseño curricular. Cooperativa Laboratorio Educativo. Venezuela, 1988

SACRISTAN J, Gimeno. El curriculum una reflexión sobre la práctica. Morata, S.L Quinta edición. Madrid 1995

.....El Marco curricular en una escuela renovada. Cooperativa Laboratorio Educativo. Venezuela.

STENHOUSE, Lawrence. Investigación y desarrollo del curriculum. Morata S.A. Madrid, 1984.
310 p

TEZANOS, Araceli. Maestros artesanos intelectuales. Estudio crítico sobre su formación. Universidad Pedagógica de Colombia. Santa Fe de Bogotá. 1994

TORRES SANTOME, Jurjo. Globalización e interdisciplinariedad: El curriculum integrado. Morata, S.L. Madrid. 1994

VIGOTSKI LEV. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica S.A. España 1989.