

Integración curricular. Una experiencia por campos de formación¹

Yurany Mendoza Giraldo²

Resumen

Este artículo pretende mostrar el sentido que tiene la integración curricular por campos de formación como herramienta que favorece el tránsito entre el nivel de preescolar y el primer ciclo de la básica primaria. Se deriva de una experiencia que se lleva a cabo en una institución educativa pública, en la zona urbana de una entidad territorial certificada. Se organiza en tres momentos. El primero en el que están las fugas, es decir, las tensiones que alimentan el proyecto que están relacionadas con el tránsito del nivel preescolar al primer ciclo de la básica primaria y la construcción de unas mallas integradoras. En el segundo momento, se presentan las contingencias como respuestas a las tensiones que incluye, conceptualizaciones sobre campos de formación y metodología de proyectos. Finalmente, un tercer momento, presenta unas conclusiones con el campo de actuación, las posibilidades y las problemáticas del proyecto ALFA.

1 La experiencia de integración curricular por campos de formación se desarrolla a través del proyecto ALFA que significa Articulación de los procesos de formación y aprendizaje de los primeros ciclos escolares. Al 2021 se han vinculado 24 maestras. 6 del grado Transición, 7 del grado primero, 5 del grado segundo y 6 del grado tercero.

2 Licenciada en Educación Preescolar, magister en Pedagogía y candidata a doctora en educación. Docente de Preescolar de la Secretaria de Educación del Municipio de Rionegro y profesora de cátedra de la Universidad de Antioquia. E-mail: yurany.mendoza@udea.edu.co



Palabras clave: integración curricular, campos de formación, tránsitos, educación preescolar, educación básica primaria.

Curriculum Integration. An experience by fields of formation

Abstract

This article aims to show the meaning of curricular integration by fields of formation as a tool that favors the transition between the preschool level and the first cycle of elementary school. It is derived from an experience that takes place in a public educational institution in the urban area of a certified territorial entity. It is organized in three moments. The first in which there are leaks, that is, the tensions that feed the project that are related to the transition from preschool to the first cycle of elementary school and the construction of integrative meshes. In the second moment, contingencies are presented as responses to the tensions that includes conceptualizations about fields of formation and project methodology. Finally, a third moment presents some conclusions with the field of action, the possibilities and the problems of the ALFA project.

Keywords: curriculum integration, fields of formation, transits, preschool education, primary basic education.

Introducción

La educación formal en Colombia está organizada por niveles y ciclos. Nuestra Institución Educativa Josefina Muñoz González ofrece el nivel de preescolar, básica y media en la zona urbana del Municipio de Rio-negro, entidad territorial certificada. Cada año ingresan, al nivel de preescolar, alrededor de 180 niños y niñas. Sus familias ponen un voto de confianza en las maestras que habitamos las escuelas y que tenemos como misión producir experiencia.

Esta misión que nos dan cada año las familias y la sociedad implica muchas acciones en el diario vivir de nuestra Institución. No solo se trata del ingreso y del recibimiento que hacemos las maestras en un grado como transición, que como su nombre lo dice, es un grado de paso. Se trata de darle sentido a la formación de los niños y las niñas, pensarlos más allá de esa condición de estudiantes, pues no solo estudian. También sueñan, juegan, comparten, pelean, se concentran, se distraen, tienen preguntas, a veces gritan, a veces lloran, a veces hablan y a veces se silencian.

Al igual que las maestras, nuestros niños y niñas están habitados por intereses, por necesidades, por retos y, en esa relación cotidiana vamos dejando ver, poniendo en diálogo y en tensión permanente su experiencia. Es la reflexión constante sobre el qué enseñamos y cómo enseñamos lo que nos permite encontrarle el sentido a la formación. Si bien atendemos muchas voces, las de las familias, las de los directivos de nuestra Institución, la de la Secretaría de Educación de nuestro municipio, la del Ministerio de Educación Nacional (MEN); es la voz del niño y la niña la que reclama, se va imponiendo y nos va retando a dejar de ser lo que somos, a transformarnos.

Desde el año 2019, doce maestras, seis del nivel de preescolar y seis de la básica primaria del grado primero, decidimos juntarnos para construir una apuesta

Es la reflexión constante sobre el qué enseñamos y cómo enseñamos lo que nos permite encontrarle el sentido a la formación de los niños y las niñas.

pedagógica y curricular que atendiera los intereses y las necesidades de formación de los niños y las niñas que llegaban a nuestra Institución y, a la vez pudiéramos reconstruir nuestro saber pedagógico a través del trabajo en equipo, que permitiera mayor equidad en su formación.

lineamientos trazados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) o de unos acuerdos institucionales organizara su práctica pedagógica, se trataba de empezar a negociar sentidos, de soñar un cambio, de pensar espacios acogedores. Incluso empezamos soñando con aulas para potenciar habilidades: un aula para la literatura y el arte, otra para la ciencia y el descubrimiento, otra para la lúdica y el movimiento y otra para la emocionalidad y la convivencia.

Ya no se trataba de que cada maestra en solitario a partir de los

No obstante, la meta de tener unas aulas especializadas implica transformar las prácticas pedagógicas y deconstruir el currículo por áreas, que ha orientado la educación en la básica primaria. De nada sirve la gestión de aulas especializadas, si nuestra forma de enseñar no se transforma y si nuestro currículo continúa fragmentándose por áreas del conocimiento. Era necesario empezar el camino de la integración curricular para el primer ciclo de formación de la básica primaria.

En razón a lo anterior, este artículo se propone mostrar el sentido que tiene la integración curricular por campos de formación como herramienta que favorece el tránsito entre el nivel de preescolar y el primer ciclo de la básica primaria. Está organizado en tres apartados. Un primer apartado que refiere las principales tensiones que alimentan la apuesta por la integración curricular y que se presentan a modo de fugas; un segundo apartado que contiene las estrategias que se han implementado para consolidar el primer ciclo de la educación básica y que constituyen contingencias en el sentido de que son herramientas transitorias que se resignifican constantemente, y finalmente, se presentan unas conclusiones que delimitan el campo de actuación, las posibilidades y las problemáticas de esta experiencia.

Fugas para pensar la integración curricular

A la respuesta ya contenida en una pregunta (interrogatorio, concurso, plebiscito, etc.) se opondrán preguntas que proceden de otra respuesta. De la consigna se extraerá una consigna. En la consigna, la vida debe responder a la respuesta de la muerte, no huyendo, sino haciendo que la fuga actúe y cree. Bajo las consignas hay contraseñas. Palabras que estarían como de paso, componentes de paso, mientras que las consignas marcan paradas, composiciones estratificadas, organizadas. La misma cosa, la misma palabra, tiene sin duda esa doble naturaleza: hay que extraer la una de la otra –transformar las composiciones de orden en componentes de pasos. (Deleuze y Guattari, 1994, p. 25).

Las fugas son posibilidades de transformación, es lo que se escapa al control, es la palabra por descifrar, las cuestiones por pensar que sin estar ya están, que ya eran. Fuga, ruptura, es quizá el hilo que nos une con lo interminable. Nunca estará ejecutado el proyecto, con cada día habrá que abrir nuevos campos. Somos

el ALFA sin retorno, estamos en el principio que se fuga y retorna al principio. Por eso presentamos a modo de fugas las cuestiones para pensar la integración curricular.

Primera fuga: el tránsito del nivel del preescolar al primer ciclo de la básica primaria

Una cuestión para pensar la integración curricular tuvo que ver con el tránsito de los niños y las niñas del nivel de preescolar al nivel de la básica primaria. En concreto, el nivel de preescolar está basado en el juego, la lúdica, la música, el arte, la literatura y la exploración. Es decir, este grado no plantea como tal unas áreas para el desarrollo de su currículo. De hecho, lo que se presenta en las bases curriculares para la educación inicial y preescolar es la noción de Campo de experiencia, entendido como:

espacios de encuentro que resultan de la vivencia de la práctica pedagógica, en la que participan las niñas, los niños, las maestras y las familias. Se configuran desde las interacciones entre ellos y ellas, y en relación con las propuestas pedagógicas y educativas que las maestras proyectan, y que permiten movilizar el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas de manera intencionada, es decir, desde la mediación de la maestra que tiene como base el saber pedagógico (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017, p. 48).

Esta noción suena bien y de hecho vale la pena apropiarla en la básica primaria, sin embargo, ello toma tiempo porque nos vemos envueltos en costumbres, es decir, prácticas que estamos acostumbrados a hacer de una determinada manera y que no se cambian cuando se expide una nueva legislación. Es necesario, como bien lo dicen las bases curriculares, “vivir la experiencia”, confrontarla, arriesgarse, equivocarse y aprender de los errores.

Fue necesario entonces poner en crisis el currículo por áreas para intentar tener otra experiencia de la planeación y de la misma práctica pedagógica. Un asunto que nos inquietaba estaba relacionado con el diseño de actividades para una sola área y asignarle un número de horas. Emergieron preguntas como ¿qué sentido tiene la enseñanza por áreas? ¿la intensidad horaria determina los aprendizajes? ¿podemos planear por problemas y dar tiempo suficiente para que los niños y

las niñas exploren, interactúen y construyan su propia experiencia de lo que les queremos enseñar? ¿qué diferencia hay entre experiencia y aprendizaje?

Ahora bien, no son las áreas el centro de interés de los niños y las niñas. Cuando asisten a la escuela, la primera pregunta con la que uno se encuentra es: “profe ¿qué vamos a hacer hoy?” Ante esa inquietud, sería mejor plantear: “vamos a intentar resolver este problema...” “tenemos este reto para hoy...” en lugar de decir: “vamos a aprender matemáticas, saquen el cuaderno que hoy vamos a ver la suma...”

Plantear retos o proponer problemas es complejo. En las escuelas, los maestros tenemos respuestas, pues las preguntas las hacen los que no saben. Sin embargo, plantear una pregunta no es una tarea sencilla. Tendremos que pasar por

Fue necesario entonces poner en crisis el currículo por áreas para intentar tener otra experiencia de la planeación y de la misma práctica pedagógica.

el ensayo y error, escuchar a otros maestros, a nuestros propios estudiantes antes de poder construir preguntas que despierten el interés y la curiosidad, para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es decir, construir una pedagogía de la pregunta (Freire y Faudez, 2013).

Iniciamos entonces un proceso de autoformación y de gestión de talleres,

para poder implementar en los primeros grados una metodología por proyectos. Abunda la literatura alrededor del trabajo por proyectos (Decroly, O. y Monchamp, 2002; Dewey, 1989; Kilpatrick, 1918). Estos autores nos han legado sus teorías y experiencias de formación, sin embargo, cómo dialogan esos principios teóricos con nuestro territorio, con lo que nos habita como maestras, con las expectativas de las familias, con los propios intereses de los niños y las niñas y con lo que se ha publicado en las mallas de aprendizaje sobre lo que deben aprender en el grado transición, en el grado primero, en el grado segundo y en el grado tercero.

Más allá de utilizar la expresión “proyectos” para organizar la enseñanza, está el reto de volverlo “experiencia”. Será necesario cometer errores, bosquejar las apuestas una y otra vez, ajustar muchas actividades para que se logre anclar la experiencia previa que traen los niños de la vida cotidiana, hacer de la experiencia de cada maestra una experiencia con los otros, con los saberes y con la vida en las escuelas (McLaren, 2005).

Por lo tanto, la construcción de ese tránsito es un caminar, una amalgama entre lo temporal y lo permanente; lo temporal porque los niños dejan de estar en un nivel y pasan a otro y permanente porque estaremos como equipo del proyecto ALFA planeando acciones: pasantías, entregas y proyectos pedagógicos que se transversalicen a los grados del nivel preescolar y de la básica primaria.

Segunda fuga: la construcción de mallas integradoras

Aún cuando las maestras del grado primero iniciaron una dinámica de trabajo por proyectos, había otra cuestión para pensar además del tránsito de los niños y las niñas de un nivel a otro y de las diferencias en la metodología. La cuestión era ¿cómo construir esa progresión de los aprendizajes entre un nivel y otro? pues los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para el grado transición se definieron a partir de los propósitos para la educación inicial y preescolar, entre tanto, los DBA para el nivel de la básica están contruidos a partir de las áreas: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lenguaje, Matemáticas e Inglés.

El punto de articulación entre un nivel y otro eran los DBA, sin embargo, las áreas no podían permanecer intactas e intentar llevarlas al nivel del preescolar como se ve en algunos planes de estudio, porque este nivel no se constituye en un prerrequisito para la formación por áreas. Se trata de un nivel que potencia el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas y que requiere continuidad. Si bien, la denominación del grado “transición” le da un carácter transitorio, consideramos que las prácticas que allí se llevan a cabo necesitan un carácter permanente.

Ahora bien, hay esfuerzos desde la Secretaría de Educación Distrital (SED) y el mismo MEN para dar unas orientaciones relacionadas con la integración curricular por ciclos, niveles, campos de conocimiento, establecer unos pilares y definir unos ejes para la educación de la primera infancia. Sin embargo, en Colombia aún se continua desarrollando un currículo por dimensiones para el nivel de preescolar que tiene que ver con una interpretación muy particular de lo que se ha estipulado, sobre todo, en la resolución 2343 de 1996 (Cardenas, M., y Cárdenas, 2016).

La riqueza de las orientaciones no está dada porque se apropien tal cual se consignan, sino por las interpretaciones. Es decir, siempre habrá fugas y entre más irreverentes y más localizadas sean esas fugas, más sentido tendrán para la educación porque pondrán en crisis lo que se piensa que debemos enseñar las maestras en el nivel del preescolar y la básica primaria. Estas crisis son las que alimentan nuestra práctica pedagógica, pues somos las maestras las que continuamente estamos haciendo experiencia con las interpretaciones de lo que nos dicen que hay que enseñar.

Ahora bien, cómo encontrar un punto de equilibrio, es decir, también es cierto que no es conveniente que cada maestro elija a su voluntad los conocimientos que se han de enseñar, pues la cultura no se forma de esta manera (Cousinet, 2014). No se trata de hacer una selección arbitraria, sino de hacer un análisis de los enunciados de los DBA y las mallas de aprendizaje, que son las últimas orientaciones que el MEN ha dado sobre los aprendizajes mínimos para los niños y niñas de Colombia.

De alguna manera, el ejercicio del maestro estará más puesto en la mediación que puede realizar entre la cultura y el sujeto. Al respecto, Meirieu (2007) anota lo siguiente:

La educación, en realidad, ha de centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo humano que lo acoge. Su función es permitirle construirse a sí mismo como ‘sujeto en el mundo’: heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro. (p. 70)

Por lo tanto, ese qué enseñar necesita acompañarse de la pregunta por cómo estructurar lo que se va a enseñar y que pueda relacionarse con los saberes que niños y niñas van construyendo en cada grado ¿Cómo establecer niveles de complejidad? ¿cómo entender la progresión de las mallas de aprendizaje propuestas por el MEN? ¿qué posibilidades de formación hay en esos DBA? y finalmente, ¿qué acciones son necesarias para que niños y niñas desarrollen habilidades que les garanticen unas trayectorias educativas?

Como se mencionó anteriormente, las preguntas sin respuestas son clave a la hora de profundizar en nuestro quehacer pedagógico. No se trata de tener mucho para enseñar, sino, que lo que enseñemos tenga sentido para nuestros niños y niñas y les permita construirse a sí mismos como sujetos en el mundo, como lo dice Meirieu (2007).

Planteadas las fugas, se presentarán las contingencias. Es decir, aquellos modos de respuesta que hemos construido y que terminaron siendo muy útiles a la hora de enfrentar la modalidad de estudio en casa que se produjo por la pandemia de la COVID-19.

Contingencias

Contingencia uno. De las áreas a los campos de formación

La enseñanza por áreas en la básica primaria resulta fragmentada y no constituye un campo de experiencia para un niño o niña de 6 años o más, máxime cuando se aborda de manera tradicional, es decir, cuando los niños y niñas son pasivos frente a los contenidos que sus maestras les enseñan y se da poca posibilidad a la indagación, la participación y la expresión de sus sentires frente a eso que la maestra decide enseñarles.

De ahí que surja la necesidad de pensar la articulación de los procesos de formación atendiendo al momento del curso de la vida de los sujetos. Valorar en primera instancia las interacciones de los niños y niñas con sus pares, con su familia, con el conocimiento y el mundo que los rodea y, así organizar la enseñanza por campos de formación.

Un campo es:

Un escenario estructurado, caracterizado por las tensiones internas fruto de diferentes gramáticas que le constituyen, enmarcado por presiones externas que se ejercen sobre él (económicas o políticas, por ejemplo). Contribuye a su vez a configurar sus objetos de estudio y a resaltar las disputas por la comprensión de los objetos en juego. Equivale esto a decir que el campo está constituido por la disputa en la que se han trenzado diferentes grupos por establecer una de las perspectivas (Díaz, 2012 p.51).

En perspectiva pedagógica, un campo de formación es un campo de relaciones de enseñanza y aprendizaje interdisciplinarias que va más allá de las áreas de formación. Toma como punto de partida que el conocimiento es una totalidad integrada y que está asociada a condiciones culturales e históricas, en ese sentido el campo obedece a la dinámica de un territorio en el que hay forcejeos por instalar formas que lo delimitan, lo dibujan, lo estructuran. Como un lugar que tiene un relieve sobre el que hay que transitar, vivir, sentir. De esta manera la formación por campos forja una manera distinta de entender la formación, esto es, como un acto de experiencia en el territorio.

Lo anterior nos llevó a pensar que la formación no es una meta o un fin, sino que es el camino mismo, por eso lo fundamental en esta apuesta son los procesos que viven los sujetos que estamos inmersos en el acto educativo. Dichos procesos son los que aportan en la transformación de nuestra práctica pedagógica y constituyen una experiencia que se llena de sentido en la cotidianidad del aula, que impregna a los niños y las niñas.

La formación está relacionada con un campo de fuerzas entre el hacer, el pensar y el sentir atravesado por relaciones de poder. Por lo tanto, un campo, un territorio de formación permite poner en juego objetos de conocimiento, sus tensiones y lograr así con las otras maestras comprender el qué y el cómo de la enseñanza y analizar en los DBA y mallas de aprendizaje (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas, Lenguaje e Inglés), aquellos enunciados que tienen sentido para los estudiantes de acuerdo con el contexto en que están inmersos. Es decir, qué de lo contenido allí se puede poner en juego y constituir una experiencia formativa; como algo que los estudiantes están en la posibilidad de hacer, pensar, crear y sentir con eso que le vamos a enseñar.

La formación no es una meta o un fin, sino que es el camino mismo.

Cuando pensamos la infancia es importante comprender la formación en el sentido de reflexionar un canon de reglas y normas que, al entrar en juego con el sujeto, posibilite una construcción de sí mismo. Nunca de manera impositiva, sino, a través de una comunicación en doble vía que permita una reflexión permanente sobre lo que se enseña y cómo se enseña, sobre lo que se aprende y cómo se aprende y principalmente, sobre cómo esa comunicación consolida una experiencia de vida.

El punto de partida para empezar a crear los campos de formación será la reflexión alrededor de las formas de interacción de los y las estudiantes con ese conocimiento que se les enseña y el sentido que éstos le otorgan. Para empezar, hemos creado dos campos de formación para el nivel de preescolar, tres para el ciclo de la básica y un campo compartido entre el nivel de preescolar y la básica primaria.

A continuación, se presenta lo que contiene cada uno de los campos de formación propuestos hasta la fecha.

Tabla 1. Campos de formación por niveles

Nivel	Campo de Formación	Contenido del Campo
Preescolar	Habilidades de pensamiento	Está relacionada con potenciar procesos básicos de aprendizaje como la atención, la percepción, la memoria. Así mismo, habilidades para relacionarse con el espacio que lo rodea, establecer relaciones entre los objetos, la comprensión de la cantidad, la numeración y el desarrollo de su curiosidad a través de la exploración, la indagación y la resolución de problemas cotidianos. (MEN, 2016, 2017a)
	Habilidades socio-emocionales	Tiene que ver con los vínculos afectivos que se pueden fortalecer a partir la construcción de una identidad en relación con los otros y con la pertenencia a una familia, cultura y mundo. (MEN, 2016, 2017a)
Preescolar y básica primaria	Comunicación, corporalidad y lenguajes artísticos.	Se fortalecen los diversos lenguajes para que los niños y niñas tengan posibilidades de construir un universo de sentidos a partir de las herramientas que hay en la cultura y comunicar sus experiencias del mundo. (MEN, 2016, 2017a, 2017e) Así mismo, toma en cuenta las mallas de aprendizaje del área de lenguaje de los grados primero, segundo y tercero en las que se definen unos procesos, unas habilidades, unas acciones asociadas a los DBA y unos ejes (MEN, 2017a, 2017b). Las mallas definen unas habilidades en dos procesos de la comunicación: la comprensión y la producción. Estos procesos no están relacionados únicamente con lectoescritura, sino que abarca más posibilidades, como los lenguajes artísticos en los que el cuerpo juega un papel fundamental. También se está incorporando a este campo los DBA de Inglés (MEN, 2016c).

Yurany Mendoza Giraldo

Básica primaria (ciclo uno)	Pensamiento lógico matemático	Se tienen en cuenta las categorías organizadoras que se proponen en las mallas de aprendizaje para el área de Matemáticas: pensamiento aleatorio, pensamiento métrico y espacial y, pensamiento numérico y variacional (MEN, 2017f, 2017g, 2017h). Se propone para este campo continuar desarrollando habilidades de pensamiento como la atención, la percepción, la memoria y realizar las planeaciones de acuerdo con lo que proponen los DBA del área de Matemáticas (MEN, 2016b).
	Ciudadanía y cultura	Se consideran los cuatro ejes articuladores que se proponen en las mallas de aprendizaje que engloban lo social: espacialidad, temporalidad, culturalidad e institucionalidad y los DDHH (MEN, 2017d; Universidad de Antioquia, 2016).
	Ciencia y tecnología	Se potencian habilidades científicas y tecnológicas en el marco de las mallas de aprendizaje de Ciencias Naturales (MEN, 2017, 2017b, 2017c) y las orientaciones generales para la educación en tecnología (MEN, 2008)

Fuente: elaboración propia.

Este es un primer esbozo que contiene la estructura general, es decir, los contenidos que se organizaran en la malla. Luego se desagrega cada campo y se hace una selección y ajuste permanente de los enunciados de los DBA de acuerdo con las condiciones de cada uno de los grupos.

La apuesta entonces ha sido comprometer un equipo de maestras con los mínimos que están en los DBA, sin sacrificar el sentido formativo de las 10 áreas propuestas en la Ley General de Educación. Cousinet (2014) dice que no es suficiente con la presentación de estos contenidos, sino que el maestro ha de proveerse de todo un instrumental pedagógico para enseñarlos, por ello el trabajo en equipo permite avanzar en este sentido.

Seguramente van a aparecer muchas fugas que permitirán reorientar lo que contiene cada uno de los campos de formación, sin embargo, es sobre esas fugas que se trabaja para tener viajeros en la experiencia de formación.

Contingencia dos. La metodología de proyectos

Una metodología de proyectos es una quijotada. Quizá sea más sencillo para una maestra en solitario construir proyectos de aula y gestionar los recursos con las familias, la misma institución o el municipio. No obstante, lo que se ha querido en el proyecto ALFA es avanzar conjuntamente en dos niveles de la educación y volver la metodología de proyectos una experiencia para las maestras que están en estos primeros ciclos.

Ahora bien, aún cuando los proyectos implican gestión de múltiples recursos tanto económicos como intelectuales, nos hemos propuesto hacerlo a partir de nuestros saberes y del ejercicio de aprender y desaprender. Es complejo apuntarle a proyectos que puedan integrar lo que por décadas el sistema educativo ha fragmentado, pues “A mayor compartimentación de los contenidos, más difícil puede llegar a hacerse su comprensión ya que la realidad se desdibuja más”. (Torres, 2012, p. 44)

Un proyecto de acuerdo con Kilpatrick (1918, citado por Torres, 2012) “es ‘una entusiasta propuesta de acción para desarrollar en un ambiente social’ y tiene que servir para mejorar la calidad de vida de las personas” (p.201). De ahí que la principal articulación de los proyectos sea con la vida cotidiana, con la reconstrucción de los saberes con los que llegan los niños y las niñas, con la definición de unas problemáticas que se puedan transversalizar y al tiempo flexibilizar entre un grado y otro.

Otro aspecto importante de los proyectos tiene que ver con la incorporación de los conceptos de globalización e interdisciplinariedad (Torres, 2012), en el sentido de proponer temáticas o núcleos más generales o globales, que permitan la integración de los diferentes campos de formación y que puedan resultar significativos y motivadores para los estudiantes.

Los proyectos que se construyeron para iniciar el proceso de articulación entre el nivel de preescolar y el grado primero tuvieron en cuenta los siguientes acuerdos.

1. Partir de necesidades de formación que las maestras identificaran en sus grupos, es decir, los proyectos pedagógicos no solo tienen en cuenta el interés de los niños y las niñas, sino la relación entre necesidades de formación e intereses.
2. Definir una temática general para el proyecto que pudiera ser transversal en los dos grados.
3. Proponer una pregunta problematizadora. Esta pregunta tenía que reunir unas condiciones: ser abiertas, generadoras de otras preguntas; que las respuestas no fueran obvias, sino por el contrario, que demandaran una indagación constante para llegar a la respuesta; que tenga muchas maneras de responderse, no una única respuesta y que esté al alcance de los niños y las niñas. En últimas, que sea una pregunta de alto orden.

4. Realizar la malla integradora de los aprendizajes que tuviera la progresión entre grado y grado por los campos de formación. Se tomaron en cuenta los enunciados de los DBA de las áreas fundamentales para la realización de estas mallas.

5. Realizar el diseño de las actividades de manera integrada, es decir, a partir de las evidencias de aprendizaje contenidas en los enunciados de los DBA se proponían actividades para cada día de la semana. Las actividades podían tener un énfasis en algún campo de formación, no obstante, no se dejaría de lado la articulación con otros campos. Por ejemplo, partir de una lectura para luego proponer un trabajo en equipo alrededor de algún problema social.

Logramos en el primer año planear y ejecutar cuatro proyectos de aula. Nos reuníamos en colectivo para pensar los elementos transversales del proyecto: la temática general, la pregunta, el título y la malla integradora y luego, por equipos de grados realizábamos la planeación de las actividades y la evaluación de los aprendizajes.

Fue necesario modificar el Sistema Institucional de Evaluación e introducir un nuevo capítulo para el grado primero. Pasamos de una evaluación cuantitativa a una evaluación cualitativa que valora los procesos y la progresión de los aprendizajes y, sobre todo, que no sancionara el error.

Otra decisión importante para la consolidación del ciclo, de primero a tercero, fue avanzar cada año con un nuevo grado. Por lo tanto, en el 2019 se inició con el grado primero, en el 2020 llegamos hasta el grado segundo y este año ya se tiene el ciclo completo con el grado tercero.

Hemos aprendido que los proyectos son ante todo construcciones conjuntas en las que hay disputas internas y tensiones permanentes alrededor de las planeaciones, sin embargo, sabemos que las negociaciones son las que nos permitirán mayor equidad en la formación de los niños y las niñas y construir experiencias genuinas de enseñanza-aprendizaje. Compartir el saber entre las maestras potencia las prácticas pedagógicas y nos ayuda a tomar decisiones más acertadas.

Conclusiones: el campo de actuación, las posibilidades, y las problemáticas

El campo de actuación

El campo de actuación es complejo porque en él circulan elementos del ámbito institucional, legal y de la práctica pedagógica de las maestras que estamos trabajando en el proyecto. Lo anterior permite mantener en constante revisión crítica la praxis que constituye ALFA. Por eso, es necesario entender que existen otras experiencias en la Institución Educativa que de alguna manera ponen en tensión el proyecto, en tanto aquellas otras experiencias basan su trabajo en las disciplinas escolares. Precisamente ALFA quiere poner en la práctica una forma distinta de enseñanza y de aprendizaje que está más allá de las disciplinas escolares, integrándolas por campos de formación en tanto praxis experiencial. En este sentido, no se transmiten contenidos, sino que se forma una experiencia problematizadora que renueva la relación con el conocimiento.

Ahora bien, referente a lo legal, aún se mantiene en una relación disciplinar con los saberes escolares desde la evaluación. Este aspecto se ha intentado resolver en la práctica con los DBA, sin embargo, la formación por proyectos descansa en la evaluación formativa que no estima como importante un resultado final de la formación, sino el proceso y que no tasa la relación con el aprendizaje en términos comparativos (desempeños bajos, básicos, altos o superiores), sino en términos formativos. En este sentido, resulta problemática la medición a través de pruebas estandarizadas, que clasifican a los sujetos y a las mismas instituciones y definen ranking para estimar la calidad de la educación que están recibiendo.

Respecto a la práctica pedagógica, el campo de actuación de este proyecto la convierte en un ejercicio de pensamiento y de revisión crítica de cada uno de los momentos que la constituyen, que nos convierte como maestras en sujetos de saber pedagógico, que pensamos nuestra práctica en el contexto de su realización y no de manera instrumental. Es decir, entramos en el lugar de la producción de saber pedagógico a partir de una praxis en una relación dialéctica que la enriquece en cada momento.

Las posibilidades

El proyecto ALFA constituye una experiencia, “eso que me pasa”. No lo que pasa. (Larrosa, 2006), aunque es más bien, “eso que nos pasa”, nos atraviesa. Lo iniciamos 12 maestras y hemos luchado para escalarlo a los grados segundo y tercero porque creemos que para los niños y las niñas del primer ciclo es importante inventar otras experiencias.

Si bien será necesario más años para consolidar esta experiencia que apenas está iniciando, lo más importante ya se hizo: asumir el riesgo de dar el primer paso, asumir el riesgo de poner en crisis lo que aparentemente funciona. Inventar caminos corriendo el riesgo de atravesar los mismos pantanos, los mismos ríos, ver el mismo horizonte, pero lo distinto estará en lo que cada una de nosotras cultive para su propio espíritu, lo distinto será que ya no estará sola, alguien más estará a su lado, compartiendo esta experiencia, soñando y construyendo puentes para atravesar lo inhóspito.

Lo distinto será poder contemplar en los rostros de sus niños y niñas el agrado por el conocimiento, la intención de aprender, la motivación, el querer ir a la escuela. Lo distinto será volverse otra para hacer de los demás seres diferentes, personas enamoradas de lo que hacen, sienten y viven.

Las problemáticas

Ha sido difícil moverse a través de las voluntades de directivos docentes, familias y maestras de la misma Institución. No obstante, cuando analizamos los resultados en la evaluación interna del grado segundo en el 2020, año que se trabajó bajo la modalidad de estudio en casa por la pandemia, encontramos que un 65 % de nuestros estudiantes obtuvieron resultados muy satisfactorios, un 25 % se esforzaron por cumplir con un mínimo y un 10 % no alcanzó los niveles mínimos para hacer el tránsito. El porcentaje de deserción estuvo en el 3 % aproximadamente.

Infortunadamente, el grado primero no presentó los mismos resultados. Este grado se vio afectado por la pandemia y otras dinámicas institucionales que estamos intentando corregir. Por ello, para el grado segundo, este año solo se tienen 5 maestras, pues el porcentaje de deserción y repitencia llevó a que se cerrara un grupo.

Finalmente, las fugas y las contingencias son las que nos permiten pensarnos como sujetos inacabados, pasajeras en la experiencia, intrigadas con lo nuevo, confiadas en lo que hemos hecho y dispuestas a seguir el camino de la educación.

Referencias Bibliográficas

- Cardenas, M., y Cárdenas, O. (2016). El trabajo por dimensiones en el preescolar: sospecha por la naturalización de un discurso. Serie de Investigación IDEP, 49-64. https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/2333/Educacion_y_Pedagogia_Aportes_Maestros_p_49-64.pdf?sequence=1
- Cousinet, R. (2014). ¿Qué es enseñar? Archivos de Ciencias de la Educación, 8(8), 39–45. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6598/pr.6598.pdf
- Decroly, O., y Monchamp, E. (2002). El juego educativo. Iniciación a la *actividad intelectual y motriz*. (4º ed.). Morata.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1994). *En mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos. http://www.medicinayarte.com/img/b_v_p_deleuze_milmesetaspostulados_de_lalingstica.pdf
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos : nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Paidós.
- Díaz, C. J. (2012). Más allá de la infancia escolarizada. *Pedagogía y Saberes*, 37, 49–62. <https://doi.org/10.17227/01212494.37pys49.62>
- Freire, P., y Faudez, A. (2013). *Por la pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI editores.
- Kilpatrick, W. (1918). “The Project Method”: *Child-Centeredness in Progressive Education*. Teachers College Record. <http://historymatters.gmu.edu/d/4954/03-03-2003>

Larrosa, J. (2006). Sobre la Experiencia. *Aloma: revista de psicología*, 19, 87–112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201318>

McLaren, P. (2005). *La Vida en las Escuelas*. (4 ed.). Siglo XXI editores. https://www.uaeh.edu.mx/profesorado_honorario_visitante/peter_mclaren/presentaciones/LA%20VIDA%20EN%20LAS%20ESCUELAS.pdf

Meirieu, P. (2007). *Frankenstein Educador*. Laertes.

Ministerio de Educacion Nacional. (2017a). *Mallas de Aprendizaje: Lenguaje grado 2° [Documento para la implementación de los DBA]*. http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/LENGUAJE-GRADO-2_.pdf

Ministerio de Educacion Nacional. (2017b). *Mallas de Aprendizaje: Lenguaje grado 3° [Documento para la implementación de los DBA]*. http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/LENGUAJE-GRADO-3_.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Ser competente en tecnología : una necesidad para el desarrollo*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-160915_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016a). *Derechos Básicos de Aprendizaje: Transición*. http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Transición.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016b). *Derechos Básicos de Aprendizaje: Matemáticas [DBA versión 2]*. http://iedar.edu.co/DBA/DBA_MATEMATICAS_2_EDISION.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016c). *Derechos Básicos de Aprendizaje de*

Inglés: grados transición a 5° de primaria. https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/colombiabilingue/dbacurriculo/cartilla_dba/Derechos%20Baicos%20de%20Aprendizaje-%20Tr%20y%20Primaria.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017a). *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar.* https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017b). *Mallas de Aprendizaje: Ciencias Naturales y Educación Ambiental Grado 1° [Documento para la implementación de los DBA].* http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/NATURALES-GRADO-1_.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017c). *Mallas de Aprendizaje: Ciencias Naturales y Educación Ambiental Grado 3° [Documento para implementación de los DBA].* http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/NATURALES-GRADO-3_.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017d). *Mallas de aprendizaje: Ciencias Sociales Grado 1° [Documento para la implementación de los DBA].* <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/sociales-grado-1.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2017e). *Mallas de Aprendizaje: Lenguaje Grado Primero [Documento para la implementación de los DBA].* http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/LENGUAJE-GRADO-1_.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017f). *Mallas de Aprendizaje: Matemáticas Grado 1° [Documento para la implementación de los DBA].* <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/MATEMÁTICAS-GRADO-1.pdf>

- Ministerio de Educación Nacional. (2017g). *Mallas de Aprendizaje: Matemáticas Grado 2º [Documento para la implementación de los DBA]*. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/MATEMÁTICAS-GRADO-2.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017h). *Mallas de Aprendizaje: Matemáticas Grado 3º [Documento para la implementación de los DBA]*. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/MATEMÁTICAS-GRADO-3.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Mallas de aprendizaje: Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Grado 2º. [Documento para la implementación de los DBA]*. http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/NATURALES-GRADO-2_.pdf
- Torres, J. (2012). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado* (6 ed.). Morata.
- Universidad de Antioquia. (2016). Documento con la fundamentación teórica de los DBA que indique justificación, antecedentes, referentes legales, teóricos, conceptuales que sustentan la propuesta. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/fundamentacioncienciassociales.pdf>