



## “CUIDAR LA VIDA DESDE UNA FORMACIÓN DOCENTE COMPROMETIDA CON LA JUSTICIA Y LA PAZ”

*“Volvemos entonces a la imperiosa necesidad de proponer, vivir, aprender y enseñar un pensamiento complejo, que vuelva a tejer las disciplinas como posibilidad de humanidad en completud; y que sólo de esta manera se vencería la eterna limitación y fragmentación del sujeto separado de sí mismo en la búsqueda del conocimiento.”*

(Nicolescu, Basarab (1996): La Transdisciplinariedad. Manifiesto. Ediciones Du Rocher) **PROPÓSITO**

El Instituto de Educación Superior N° 4005 “Santísimo Rosario”, asume el desafío de poder ofrecer una formación docente inicial **integral** que recupere y fortalezca nuestra **identidad**, el sentido de Ser Dominicanos, desde la educación en, por y para la **Justicia**; la Cultura de la **Paz** y la defensa de los **Derechos Humanos**. Formar docentes capaces de comprender y comprometerse, desde la acción transformadora de la educación, reconectados con lo humano desde un sentido ético, político y cristiano. La construcción de una ciudadanía que potencie la vida democrática y participativa, la resolución pacífica de los conflictos y las prácticas de cuidado y protección de las infancias desde el hecho educativo.

Creemos que desde nuestras propias prácticas reflexivas de formación, podemos aportar a la sociedad, docentes capaces de construir prácticas pedagógicas que promuevan la paz y la justicia, la dignidad humana, el cuidado de la vida desde el sentido ético, filosófico y político del “Buen vivir”. Ser Anuncio explícito de un Jesús histórico que responde audazmente a los “signos de los tiempos” descalzados en una cartografía crítica sobre las injusticias humanas, especialmente desde los ojos de los pobres.

### METODOLOGÍA

A través de los ejes propuestos por el proyecto Institucional “**Educación para el cuidado de la Vida**”, nos encontramos con el desafío de la transdisciplinariedad, poder poner en diálogo los diversos saberes y conocimientos desde una relación dialéctica y dialógica, asumiendo la complejidad y su abordaje de forma sistémica e integral (holones)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> El modelo sistémico o el modelo Holístico se basa en la [Teoría General de Sistemas](#), propuesta por [Ludwig von Bertalanffy](#) (1984) a mediados del siglo. Un **holón** es algo que es a la vez un todo y una parte. La Teoría General de Sistemas, es que todos los sistemas están formados a su vez por sistemas en interacción, donde la modificación en alguno de ellos afecta al todo. Cada uno de estos han sido denominados **holones** para subrayar el hecho de que son partes constituyentes de un sistema global, (holos, en griego significa Todo).

Partimos de la necesidad de poner en revisión y transformar nuestras propias prácticas de formación, donde mayoritariamente responden a formatos academicista, catedráticos, fragmentadas. En ocasiones, nos atrevemos a “romper con el damero”, a poner en diálogo nuestra disciplina e integrarnos en lo interdisciplinar.

Consideramos oportuno encontrarnos en un lenguaje común en cuanto a poder definir:



Desde una visión ecológica todos los conceptos y todas las teorías están interconectados, no hay jerarquía de conceptos ni una disciplina más importante que la otra (en este caso ningún holon es más importante que otro). En consecuencia, se realizan esfuerzos para correlacionar disciplinas, para buscar una axiomática flexible común entre ellas. (Oliva Calvo, Marisel, 2011)

“La transdisciplinariedad es un enfoque reflexivo de investigación para abordar problemas sociales complejos a través de la cooperación interdisciplinaria y a través de una colaboración entre la ciencia y actores no científicos; el enfoque transdisciplinario se centra en los procesos de aprendizaje conjuntos entre ciencia y sociedad, en los que las tareas de integración son el desafío cognitivo esencial en el proceso de investigación (Jahn et al. 2012, 4).”

Es preciso reconocer que existen varias perspectivas sobre la transdisciplinariedad, término acuñado por Piaget (1970/79) y referido en

varios trabajos en la obra de Morín (1974, 1981, 1997). Para Nolescu (1996:121 a 122)) la visión transdisciplinaria es incompatible con el reduccionismo, pues reconoce la existencia de diferentes niveles de realidad regidos por lógicas diferentes, complementa el enfoque disciplinario, se funda en la unificación semántica y operativa de las acepciones “a través”, y es multidimensional y multirreferencial con relación a estas, a la vez que implica rigor, apertura y tolerancia.

La metodología de la transdisciplinariedad parte de

- a. múltiples niveles de realidad,
- b. la lógica del tercero incluido, y
- c. la complejidad

Su base reside en que:

1. hay diferentes niveles de conocimiento de la naturaleza como de la realidad y, en consecuencia, diferentes niveles de percepción;
2. se requiere de un lenguaje para un diálogo entre diferentes campos de conocimiento que permita entender las realidades múltiples y complejas de nuestro mundo actual. Este lenguaje comunica un nivel de realidad a través de la lógica del tercero incluido. Ésta lógica actúa como un mediador “entre, a través y más allá de las disciplinas” que permite establecer vínculos y significados entre la ciencia y la sabiduría. Fortalece así a la convivencia en la diversidad;
3. surge de la coexistencia de una pluralidad compleja o una “unidad abierta”. Esta unidad es “la estructura de la totalidad de los niveles de percepción de la realidad” y “cada nivel es lo que es porque existen todos los niveles al mismo tiempo” (Nicolescu 1996: 43)

Según la expresión de Edgar Morin, la transdisciplinariedad se concibe como una visión del mundo que busca ubicar al hombre y a la humanidad en el centro de nuestra reflexión, y desarrollar una concepción integradora del conocimiento.

## **OBJETIVOS:**

- Articular el curriculum de la formación docente inicial del Profesorado de Enseñanza Primaria (ISPI N° 4005 “Santísimo Rosario”) partiendo de la elaboración de un núcleo problematizador lo suficientemente potente para poder poner en diálogo a los saberes de los distintos campos de la formación.
  - Seleccionar un núcleo para cada año, elabora la trama de saberes y generar un proyecto que incluya los acuerdos interdisciplinarios necesarios para comenzar a transitar hacia la transdisciplinariedad.
  - Planificar acciones pedagógicas concretas (clases por parejas pedagógicas, jornadas interdisciplinarias, proyectos, muestras, etc.) con la participación y protagonismo de los estudiantes.

# TRAMA DE SABERES EN DIÁLOGO

Educación en y para una cultura de Paz.

Relaciones humanas fraternas  
Resolución pacífica de los conflictos  
Acuerdos de convivencia.  
Mediación. Diálogo.  
Perdón y reconciliación

Procesos de desnaturalización de la Violencia, Injusticias, abusos, etc. en todas sus manifestaciones  
Deslegitimación de toda violencia  
Producción y reproducción de pobreza estructural.

APRENDER A VIVIR CON Y

Oralidad, escritura, lectura. Pensamiento y lenguajes  
Pensamiento lógico matemático  
MACRO HABILIDADES

Encuentro con Otros Gestos cotidianos  
Servicios comunitarios  
Voluntariado  
Proyectos de desarrollo  
TRABAJO COOPERATIVO

Vida interior. Silencio. Consumo problemático

Contemplación – Escucha empática Inteligencia emocional  
ESPIRITUALIDAD

## DISTINTAS ÁREAS DEL CONOCIMIENTO

EN PAZ FORMACIÓN INTEGRAL PRÁCTICAS DIALÓGICAS

PENSAMIENTO CRÍTICO **“CUIDAR LA VIDA DESDE UNA FORMACIÓN DOCENTE”**

COMUNICACIONALES

Conocimiento de sí. Y LA SOLIDARIDAD

COLABORATIVO

**CURRÍCULUM EN**  
Personal

PROMOCIÓN DE LA COMPASIÓN IDENTIDAD

INTERIORIDAD

BIEN COMÚN

Apertura a la trascendencia Cuidado de los que cuidan **JUSTICIA SOCIAL**

**CONSTRUCCIÓN DEL REINO**

## DERECHOS HUMANOS

Reconocimiento – Construcción histórica y política.  
Educación en y para los DDHH Derechos de NNyJ  
Derechos específicos: mujeres,

Ambiente sostenible y saludable. Compromiso personal, social y político. ODS – Agenda 2030.  
Conciencia ecológica del Buen Vivir

CUIDADO DE LA CASA COMÚN

personas con discapacidad, pueblos indígenas, etc.

Autoestima.

**COMPROMETIDA CON LA JUSTICIA Y LA PAZ”**

Comunitaria  
IDENTIDAD  
AUTOCUIDADO  
Gestión de emociones  
Proyecto de vida Relaciones asertivas

Conciencia de ser-con otros. Pueblo con historia. Familia humana.  
Construir Comunidad

Es importante reconocer que la puesta en práctica de esta modalidad pedagógico-didáctica, aporta beneficios a los estudiantes, ya que estimula y promueve las siguientes habilidades cognitivas:

\* **Problematizar:** indagar mediante la duda sistemática, por lo tanto de hacer preguntas que lleven a la confrontación de ideas y a su análisis, y por consecuencia a la reflexión crítica de la realidad.

\* **Construcción de nuevas visiones del mundo:** con base en la investigación y reflexión de los temas que se problematizan, los estudiantes se posicionan de una manera diferente en relación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, tomando conciencia tanto de sí mismos como de todo lo que constituye el entorno pedagógico.

\* **Desarrollo de valores y posturas éticas;** reconocimiento del “otro”, tolerancia y establecimiento del diálogo de saberes.

\* **Solidaridad y responsabilidad social.** Respeto y reconocimiento a la multiculturalidad. Capacidad de “escucha” y de participación activa en la solución de problemas comunes, establecimiento del compromiso y responsabilidad social tanto en su propia formación como en su actuar cotidiano. Conciencia ciudadana.

\* **Reflexión sobre el desempeño profesional y vocacional de Ser docente;** atender a la noción de complejidad y consideraciones éticas en el desarrollo de la práctica profesional.

### **Diseño de la práctica atendiendo a la transdisciplinariedad de los holones propuestos:**

Para desafiar la evolución desde las disciplinas hacia la transdisciplinariedad, pensamos que el ABP (Aprendizaje basado en problemas) puede ser una de las metodologías para organizar la práctica. Aunque no siempre es necesario llegar a una resolución, sino bastará con poder desnaturalizar algunas situaciones a través de su problematización. La investigación – acción será la forma de recorrer el proceso hacia una conclusión que también se plantea como transitoria, inacabada, frágil al paso del tiempo y los avances de las ciencias. Se sugiere crear propuestas que orienten el trabajo de los estudiantes para que ellos mismos puedan construir proyectos o experiencias originales, creativas y relacionadas con su contexto sociocultural problematizando fundamentalmente su formación como futuros docentes.

La agenda temática es intencional en relación al Plan de Estudio vigente de la carrera del Profesorado de Educación

Primaria. **Componentes:**

**1- Núcleo Integrador Problematizador o problémico (NIP)<sup>2</sup>:**

<sup>2</sup> Los núcleos problémicos como estrategia curricular y como estrategia pedagógica se explica desde tres corrientes de pensamiento: la pedagogía crítica, el campo de la comunicación educación y el pensamiento complejo.

Los núcleos problémicos se entienden como la unidad integradora que posibilita el pensar en procesos de investigación alrededor de objetos de transformación y sugieren estrategias metodológicas que garantizan la síntesis creativa entre la teoría y la práctica de una manera dialógica y dialéctica.

El núcleo problémico es un problema recortado de la realidad, una necesidad, una oportunidad o un vacío en el conocimiento que aglutina diferentes disciplinas, permitiendo un abordaje integral, un tipo de mediación pedagógica y una propuesta didáctica específica, con el fin de contribuir a la formación del estudiante y, a la vez, generar conocimiento pertinente tanto para los contextos sociales como para las mismas disciplinas.



La integración es un principio pedagógico en esta forma de organizar el diseño, que promueve la vinculación permanente de todos los conocimientos de las áreas disciplinarias o campos de la formación que se presentan en el Plan de estudio del Profesorado. Relación entre sí y con el mundo de la vida cotidiana, buscando ante todo hacer verdad que el saber tiene sentido. (Montero, 2011).

Los núcleos integradores son una manera de concretar las propuestas conceptuales sobre la conversación para la formación, las competencias como expresiones de la totalidad de la persona, la complejidad del mundo y de la sociedad.

El tipo de integración lo selecciona el equipo docente, "...al analizar cuál es el eje, polo de atracción o punto de partida que estructura la unidad integrada, este puede ser un tema de cualquiera de las áreas curriculares; un proyecto; un problema o una actividad específica".

De acuerdo con Morales (2011) el diseño curricular de una institución es una muestra de su identidad; en tal sentido, éste no puede ser la copia, por exitosa que ésta sea, de otro modelo. La intención del Profesorado de definir el diseño curricular por núcleos problémicos como su modalidad de organización curricular, da respuesta a las necesidades, demandas y oportunidades de sus contextos de actuación y a algunos de los vacíos en el desarrollo de las disciplinas.

Por definición, el diseño curricular por núcleos problémicos trasciende la mirada asignaturista; es decir, evita los compartimentos estanco que dividen, la mayoría de veces, de manera arbitraria, el conocimiento. La funcionalidad de este tipo de diseño curricular no está mediada por los contenidos sino por los problemas que atraviesan los núcleos epistémicos; en este sentido se apoya en el principio de la Ecología formativa, entendida ésta como el uso responsable del tiempo, de la información, de los recursos, de los contenidos de aprendizaje, así como de los impactos del conocimiento generado; así mismo, propende por una coherencia entre los medios, mediaciones y mediadores en la construcción del aprendizaje.

El diseño curricular por núcleos problémicos implica la formulación de problemas fundantes, que representan de un modo estructural preguntas esenciales acerca de una disciplina y contribuyan a su desarrollo y al mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades; los núcleos problémicos, surgen entonces, de las demandas y necesidades de los contextos locales y regionales; así como del contexto disciplinar mismo; de allí su carácter dinámico y problematizador; en este sentido, el diseño curricular por núcleos problémicos, se constituye en una oportunidad de formación para la vida.

Por otra parte, los diseños curriculares por núcleos problémicos en su interés por dar respuestas y producir conocimiento pertinente expresan un conjunto de valores sociales tales como: la solidaridad, la responsabilidad, el compromiso ciudadano, la verdad, el desarrollo sostenible; éste carácter ético y moral de los diseños curriculares por núcleos problémicos imprimen una coherencia importante entre el marco teleológico y axiológico Dominico y su propuesta de operacionalización curricular.

El carácter dinámico, contextualizado, complejo, definible, evaluable en el proceso y los productos, con posibilidades de tratamiento interdisciplinar y transversal, son características del diseño curricular por núcleos problémicos lo que, en consecuencia, favorece la construcción de competencias. Si bien es cierto, la competencia no puede ser la finalidad de la formación educativa, el diseño curricular por núcleos problémicos permite su formulación en términos de aprendizajes complejos que pueden ser construidos en lógica de procesos; en este orden de ideas, el sistema curricular le ofrecería al estudiantando oportunidad para adquirir los recursos que requiere para construir competencias a la vez que lo expone a situaciones problémicas en las que pueda movilizar tales recursos. De allí precisamente su enorme potencial como dispositivo de aprendizaje para la construcción de competencias.

A nivel pedagógico y didáctico, los diseños curriculares por núcleos problémicos permiten la autogestión del conocimiento; es decir, hacen posible el aprendizaje autónomo, significativo y aplicado. Así mismo, los diseños curriculares por núcleos problémicos promueven la construcción de comunidades de aprendizaje, en donde el trabajo autónomo y la interacción dialógica se constituyen en estrategias para la producción colectiva del conocimiento, lo que necesariamente, implica una nueva organización administrativa de la oferta educativa, de los medios, las mediaciones y de los mediadores.

El tratamiento inter/multi y transdisciplinar que permite el núcleo problémico exige la reorganización del currículo y la de sus actores. El núcleo problémico como unidad integradora de conocimientos posibilita la mirada simultánea y sucesiva de distintos saberes sobre un mismo problema; para su operacionalización, se propone la organización de microcurrículos; es decir, la mediación a través de la cual se selecciona, clasifica, accede, distribuye y evalúa el conocimiento, esto con el fin de trascender el conocimiento disciplinar desde donde se formula el núcleo problémico y convocar a otras disciplinas y campos del saber a abordarlo desde su óptica.

Esta estructura origina un cambio en la mediación pedagógica y en la propuesta didáctica; por una parte, los contenidos de aprendizaje se organizan de manera articulada en microcurrículos, propiciando su comprensión y proponiendo nuevas formas de acercamiento y desarrollo del conocimiento mediante su problematización; lo que quiere decir, que los núcleos problémicos, descartan la existencia de docentes propietarios y poseedores de las disciplinas, en condición de superioridad con los aprendices, en razón a la cantidad de conocimiento acumulado o experiencia; así como la hegemonía de las disciplinas; por el contrario, el tratamiento del núcleo problémico amplía las fronteras a la construcción colectiva del conocimiento, a través de la consolidación de comunidades de aprendizaje conformadas por expertos disciplinares, aprendices e incluso expertos prácticos (comunidad académica y no académica, en los términos presentados en el PAPS), si así se decidiera. De la misma manera, el núcleo problémico en su constante desarrollo va sufriendo una serie de variaciones que amplían la posibilidad de generación de conocimiento y su potencial didáctico.

Según Morales (2011) la capacidad didáctica de los diseños curriculares por núcleos problémicos reside en la creatividad de la propuesta de aprendizaje; es decir, en la coherencia entre el medio, la mediación, los mediadores, las estrategias de aprendizaje y la propuesta de evaluación. En este último sentido los formatos que favorecen la autoconciencia del propio proceso de aprendizaje, los encontramos en dispositivos como la autoevaluación (entendida como una oportunidad para hacer la revisión y reflexión autocrítica de procesos, aprendizajes y productos del proyecto de formación que está llevando a cabo el estudiante. Tiene por objeto juzgar objetiva y constructivamente sus propios esfuerzos, resultados y productos con base en las metas trazadas por él mismo); la coevaluación (entendida como un proceso colaborativo para poner en común evidencias o productos de aprendizaje, identificar fortalezas, estrategias exitosas, posibles errores o limitaciones para convertirlos en situaciones de aprendizaje mediante la valoración y el reconocimiento del trabajo del otro, poniendo en juego la equidad, la honestidad y la ética para contribuir al crecimiento solidario del grupo. Se constituye de esta manera, en una herramienta pedagógica para afianzar comportamientos y actitudes propios de la democracia participativa. Se hace con el/los docente/s y los compañeros de curso como

proceso de retroalimentación cualitativa del proceso; y heteroevaluación (tiene por objeto verificar la adquisición de competencias y logros de

8

aprendizaje. Es orientada por cada una de las disciplinas o campos de la formación). Se trata de ir superando los modelos hegemónicos de evaluación donde prevalece el rol protagónico del docente.

El desafío está planteado: depende de nuestra flexibilidad llegar a flexibilizar el curriculum en beneficio de formar docentes con mayor autoría en la construcción de un saber sobre el oficio de enseñar. Saber enseñar, enseñar para aprender toda la vida.

### **Otros componentes del diseño:**

**Justificación:**

**Propósitos:**

**Objetivos:**

**Disciplinas que dialogan:**

**Trama de Saberes integrados:**

**AGENDA:**

**Tiempo:**

**Espacios:**

**Secuencia de Actividades:**

**Recursos:**

**EVALUACIÓN/RETROALIMENTACION:**

### **Bibliografía:**

- MANCIPAS, A. (2006) Elementos para una didáctica de la transdisciplinariedad y pensamiento complejo. En documentos de Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, Sonora, México.
- MONTERO, R. (2011). Currículo Problémico. Congreso Pedagógico Unadista. Docente Auxiliar Escuela de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente.
- MORALES, S. (2011). Currículo Problémico. Congreso Pedagógico Unadista. Docente Auxiliar Escuela de Ciencias de la Educación.
- MORIM, Edgar (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Francia.
- NICOLESCU, Basarab (2009): La Transdisciplinariedad. Manifiesto. Ediciones Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C. Sonora, México. Disponible en:

<http://www.edgarmorin.org/descarga-libro-la-transdisciplinariedad-en-manifiesto.html>

- JURJO TORRES SANTOMÉ (1989): El curriculum globalizado o integrado y la enseñanza reflexiva.
- MAGENDZO, A. & DONOSO, P. (1992) Diseño Curricular Problematizador en la enseñanza de los Derechos Humanos. Cuadernos de Educación en y para los derechos humanos n.4. IIDH-PIIE. Santiago de Chile, Chile: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.