

# Diálogos entre la articulación curricular y la formación investigativa\*

Connection between the curricular articulation and research training

Orfa Garzón Rayo  
Jessica Paola Gómez Álvarez

## Resumen

Este documento plantea elementos para la discusión sobre la comprensión, articulación y proceso pedagógico de la formación investigativa en el currículo, así como algunas ideas iniciales para abordar las implicaciones pedagógicas que de esta comprensión emergen, representadas en categorías que devienen en los procesos de articulación curricular. Dichas comprensiones evidencian nuevas y diversas aristas que entretajan el contexto epistémico en el que se debate la articulación curricular de la formación investigativa.

La investigación que da lugar a este documento, evidencia que la articulación de la formación investigativa al currículo ha sido entendida en la educación media y en la universitaria fundamentalmente en lo administrativo y hay pocas experiencias de su diálogo con lo pedagógico, asunto que sigue siendo abordado por la línea de investigación en currículo en sus trabajos de

grado en pregrado y postgrado, que considere la formación investigativa no como un proceso exclusivamente académico, sino como parte constitutiva de la formación humana. Este trabajo incorpora así mismo algunas explicaciones sobre cómo ha sido entendida su articulación al currículo.

**Palabras clave:** Currículo, formación investigativa, articulación curricular.

## Abstract

This document presents items for discussion on the understanding, the articulation, and the pedagogical process of research training in curriculum, as well as some initial ideas to address the pedagogical implications of this understanding, which are represented in categories that come from curricular articulation processes. These insights reveal new and different edges that undergo the epistemic context which discusses curricular

• Fecha de recepción del artículo: 25-09-2009 • Fecha de aceptación: 12-07-2010.

**ORFA GARZÓN.** Magister en Educación, Currículo y Evaluación de la Pontificia Universidad Javeriana Cali; Magister en Dirección Universitaria de la Universidad de los Andes. Docente de Tiempo Completo de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali - Colombia. Directora del grupo de Investigación Educación y Desarrollo Humano. Correo e: [ogarzon@usbcali.edu.co](mailto:ogarzon@usbcali.edu.co). **JESSICA GÓMEZ ALVAREZ.** Estudiante de Licenciatura en Educación con énfasis en Tecnología e Informática en la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali. Correo electrónico: [jegomez@colegiobolivar.edu.co](mailto:jegomez@colegiobolivar.edu.co)

\* Este artículo de reflexión incorpora posturas en el campo de indagación de currículo —que forma parte del grupo de investigación *Educación y Desarrollo Humano*—, en relación con el “campo curricular” y la “formación investigativa”, como parte del proyecto de investigación “*Articulación curricular de la formación investigativa entre educación media y educación superior en instituciones de Santiago de Cali*”.

articulation and research training. The paper resulting from this research shows that the articulation of research training to curriculum has been understood in secondary and tertiary education from administrative matters mainly and there is little experience of its relationship with pedagogical issues, which keeps being addressed to research in curriculum both in graduate and undergraduate degree papers.

**Keywords:** Curriculum, research training, curricular articulation.

## Inicio del recorrido Apuesta metódica

El presente escrito contiene una serie de reflexiones y hallazgos sobre los procesos de formación investigativa y su articulación curricular como un asunto de discusión pedagógica. Parte del supuesto de que el currículo, por ser un asunto pedagógico, demanda que las decisiones sobre la articulación en referencia reconozcan tanto elementos que competen a la organización del conocimiento como a perspectivas pedagógicas que dan norte a los procesos de formación.

Teniendo como horizonte que la búsqueda de conocimiento se centra en identificar los elementos que posibilitan la articulación curricular de la formación investigativa entre los niveles de educación media y educación superior en instituciones de Santiago de Cali, se decide optar por el enfoque cualitativo-interpretativo de la investigación social (De Tezanos, 1998), y es, desde luego, un estudio descriptivo (Hernández, et al, 2003). La recolección de los datos se hará en su escenario natural, con énfasis en el ser humano como fuente fundamental de información, es decir, que los significados estarán ligados a este contexto.

Se incorpora tanto la dimensión descriptiva para establecer qué dicen los interlocutores, como la dimensión hermenéutica para encontrar el sentido de la formación investigativa y sus posibles vínculos con el campo curricular. En esta investigación dichas

dimensiones convergen en el deseo de comprender dicha Formación en la enseñanza desde la perspectiva de las instituciones y de sus integrantes, para lo cual se reconstruyen los datos que aparecen en las observaciones hechas, en los diversos textos, en las diversas versiones, para lograr un “todo - con - sentido” dentro del proceso histórico, no sólo como tiempo pasado sino como momento actual para establecer el sentido de lo que expresan (Martínez M., 1991).

El diseño es no experimental transeccional, pues no pretende manipular variables y tiene como propósito ubicar, categorizar y proporcionar una visión de la formación investigativa en un momento dado, a través de la construcción del objeto de investigación —la articulación curricular de aquella— en el descubrimiento de las relaciones que le dan sentido. Este estudio no podrá, entonces, generalizarse a grupos de instituciones educativas en otras comunidades, ni permitirá sacar conclusiones definitivas ni acabadas. Son aproximaciones con muchos interrogantes, referidas sólo a los contextos estudiados. Se pretende que a partir de una profunda reflexión crítica de este trabajo, directivos y maestros de las instituciones educativas mencionadas intenten producir cambios transformadores en los currículos y, por supuesto, en las prácticas pedagógico-investigativas y en los programas de formación en investigación.

La población incluye, por un lado, todas las instituciones que ofrecen educación formal en el nivel de educación media académica en la ciudad de Santiago de Cali, y por otro, todas aquellas que ofrecen el nivel de educación superior en la categoría de universidades. La muestra intencional de caso típico está conformada, en primera instancia, por ocho instituciones que ofrecen educación media académica,<sup>1</sup> las cuales satisfacen como condiciones básicas, la presencia de un proceso investigativo en curso o recientemente finalizado, y la matrícula al menos de un estudiante en primer semestre para el periodo académico 2.005-02 en alguno de los programas de las universidades que forman la segunda parte

1. Colegio Franciscano de Fray Damián González, Colegio Pío XII, Colegio Lacordaire, Colegio Santa Librada, Colegio San Antonio María Claret sede Pance, San Antonio María Claret sede Aguablanca, Colegio Nuestra Señora de la Consolación y Colegio Departamental Alberto Carvajal Borrero.

de la muestra;<sup>2</sup> estas últimas seleccionadas por las relaciones de los investigadores con dichos contextos y por poseer un sistema propio de investigaciones.

De la muestra de estudio se deriva la muestra auxiliar de sujetos que se configuró así:

- a. Estudiantes de primer semestre de las universidades participantes: seleccionados de programas del ámbito de las ciencias sociales (pedagogía, psicología, sociología, filosofía...), y de programas de las ciencias naturales (ingenierías, matemáticas, física,...). Dichos estudiantes en cada universidad deberán ser egresados de cada una de las instituciones de educación media; uno de ellos pertenecerá a un programa de las ciencias sociales y el otro, a uno de las ciencias naturales, sin importar en qué universidad.
- b. Directivos, docentes, mínimo uno por cada una de las instituciones, con participación y autoridad directa en los procesos curriculares.
- c. Docentes, especialmente aquellos vinculados a procesos de formación investigativa en las áreas de ciencias sociales y de ciencias naturales.
- d. Otros actores institucionales que estuviesen vinculados a procesos relacionados con formación investigativa.

Revisados los documentos afines, tanto soportes teóricos y conceptuales como experiencias desarrolladas a nivel local, regional, nacional y latinoamericano, se generaron matrices de lectura e instrumentos para recuperar la información pertinente, de la mano de entrevistas semiestructuradas a directivos docentes líderes de los procesos curriculares investigativos, para reconocer la fundamentación, historicidad y desarrollo de las propuestas y proyectos en investigación planteados desde el PEI u orientados por iniciativas particulares; y a estudiantes, para identificar el concepto y sentido que tienen sobre la investigación, y la pertinencia de los

procesos investigativos vividos tanto en el colegio como en la universidad.

Se sistematizaron los datos y la información obtenida atendiendo a dos elementos fundantes de la investigación: formación investigativa y articulación curricular, que como unidades de análisis dan coherencia y sentido a las diversas fases que representan la ruta de trabajo investigativo.

Aunque en un principio se pretendió limitar toda la información a las encuestas y entrevistas, así como la recogida de información de grupos focales y de la lectura del PEI, en la ruta metódica se fueron haciendo ajustes, así:

1. Todos los docentes que fue posible convocar, organizados por áreas y equipos de trabajo, fueron incorporados al proyecto, variando las opciones: por ejemplo, en el colegio Lacordaire se trabajó, de un lado, con el grupo de docentes del área de ciencias sociales, y de otro, con el consejo académico; igual situación se vivió en el San Antonio María Claret. En el colegio de Nuestra Señora de la Consolación hubo intercambio tanto con el grupo total de docentes como con los docentes en grupos pequeños, vinculados a las ciencias naturales y a las ciencias sociales.
2. Los grupos de estudiantes de grado 10 y 11 fueron convocados de manera aleatoria y se realizaron con ellos grupos focales, que se fueron transformando en grupos de discusión por la dificultad de entablar relaciones semánticas asertivas sobre las categorías que se trabajan en el proyecto.
3. La lectura de los PEI de cada institución fue realizada directamente del documento impreso en cuatro de los ocho colegios, en medio magnético incompleto en dos de los ocho colegios y dos de ellos –los colegios oficiales– no aportaron la información aduciendo diferentes razones administrativas y logísticas. Esto retrasó un poco la complementación de

2. Universidad de San Buenaventura Cali y Universidad del Valle.



la información por lo cual, finalmente, se decidió no tener en cuenta esta fuente.

4. En la metódica del proyecto no estaba previsto que los investigadores participaran directa o indirectamente en actividades vinculadas con los procesos de formación investigativa realizados en la institución; sin embargo, ante esta realidad se tomaron como escenarios muy valiosos para recuperar información pertinente.

## Contexto epistémico

Es prudente hacer un abordaje preliminar al campo curricular como espacio de problematización, porque son las tensiones que se generan en su interior las que configuran el problema formación investigativa - articulación curricular.

En el siglo XVII se acuñó el vocablo currículo, del latín *currere*, que significa “recorrido”, “ciclo”, “círculo”, aplicando a la educación, para significar el “recorrido de formación”, cuyas pretensiones disciplinares y científicas han devenido en la configuración de tensiones a partir de las tendencias pedagógicas, didácticas y evaluativas mediadas por el correlato sociedad-educación.

Un campo puede entenderse como un espacio pluridimensional, cuya “estructura representa el estado de las relaciones que generan los agentes participantes por conservar

o modificar su posición dentro del campo” (Bourdieu: 1985). Estos agentes tienen en común ciertos intereses fundamentales, ligados, desde luego, a su existencia y además dotados de formas de representarse su propia historia, la que traducen en prácticas; y es posible reconocer la vinculación de estas prácticas con las diversas condiciones en que existen los sujetos.

En consecuencia, un campo es flexible y permanentemente se están redefiniendo las relaciones entre quienes se encuentran comprometidos en su configuración; de la misma manera se definen y redefinen permanentemente sus límites y sus relaciones con los demás campos.

*“Cada campo goza de una autonomía relativa que está en relación con la complejidad y el grado de desarrollo del mismo. Supone entonces considerar y definir intereses específicos que se constituyen en principios de estructuración de las prácticas de los diversos agentes comprometidos en la lucha y por lo mismo en principios de comprensión y explicación de las prácticas sociales. El grado de autonomía de cada campo está en relación con su peso específico en ese contexto de interdependencia. Por eso decimos que las leyes de funcionamiento propias del campo actúan mediatizando la influencia de los demás campos”*  
(Bourdieu y Waquant, 1995, 66).

En el campo curricular siempre hay un algo en juego y que representa la posición que se quiere obtener, por lo que las prácticas en su interior pueden ser reconocidas por lo menos en dos vías: aquellas que buscan conservar, perpetuar y defender ortodoxias fundantes, y aquellas que pueden reconocerse como “subversivas”, interesadas en redefinir su estructura y su dinámica, situación que se traduce en tensiones que permiten medir las fuerzas de los diversos vectores que entran en juego.

Como producto histórico, todo campo genera una forma específica de interés (*illu-*

sio) que es la condición de su funcionamiento, contrario a la ataraxia (impasibilidad), como lo plantean Bourdieu y Waquant (1985); dicho interés representa que lo que se moviliza en el campo tiene sentido y merece ser abordado en su propia dinámica. Se reconocen intereses genéricos e intereses específicos. Los intereses genéricos están asociados al hecho de participar en la dinámica del campo –comunes a todos los que se encuentran en el campo–; y los intereses específicos se relacionan más concretamente con la estructura del campo, es decir, con las posturas asumidas.

En este sentido, el currículo es una realidad histórica enmarcada en los procesos educativos, que ha evolucionado tanto en su práctica como en la forma de ser concebido. Abordar el campo curricular es abordar el problema de su teoría y su práctica, al igual que las tensiones en la relación educación-sociedad. Estas relaciones se dinamizan de manera diversa, de acuerdo con el momento histórico en que se lleven a cabo, pues entablan diálogo con la forma como una sociedad se representa a sí misma en los conocimientos, relaciones sociales y acciones que la constituyen; igualmente, dichas relaciones se dinamizan a través de los actos pedagógicos, que como escenarios policéntricos participan en la configuración de comunidades de pensamiento.

No es suficiente para abordar las discusiones sobre el campo curricular<sup>3</sup> remitirnos a la definición de currículo, sobre lo cual hay suficiente literatura, tanto que el “estado del arte” de estas definiciones ha arrojado pistas que permiten significarlo como campo de problematización: unos centrados en aspectos técnicos (Bobbitt, 1918; Tyler, 1949; Taba, 1962; Tanners, 1975), y otros, en aspectos teóricos y metodológicos fundamentados en enfoques retomados de diferentes disciplinas. De hecho, son numerosos los autores centrados en la orientación técnica, que sigue siendo dominante en muchas instituciones educativas y que, en términos de Donald Schön, se inscribe dentro del modelo de racionalidad técnica.

Los enfoques diferentes a esta orientación han permitido trascender el repertorio de medios y técnicas relacionados con un conjunto de objetivos y fines que estructuran las experiencias de aprendizaje. Así como el campo del currículo se ha vuelto más complejo al permitir el planteamiento de nuevos problemas (De Alba, 1998), lenguajes, prácticas, instituciones y productos, que incluyen desde el surgimiento de nuevos procedimientos para el reparto institucional del saber y del poder legítimo<sup>4</sup> hasta discursos y prácticas mediados por la emergencia de posiciones teóricas críticas y radicales que ven el currículo como el producto social de fuerzas en contienda (Apple, 1988; Bernstein, 1998; Wexler, 1987, y otros).

Esta nueva perspectiva no es gratuita ni original del campo curricular. La cada vez más volátil y compleja geografía del conocimiento y de las prácticas ha multiplicado los campos del saber y dado origen a nuevas relaciones para su producción y reproducción. En este último caso, el currículo conecta –crítica o acriticamente– los modos de reproducción del conocimiento con los modos de producción de diferencias y estratificaciones sociales y culturales, por la vía de nuevos lenguajes y de nuevas expresiones de lo social, de la identidad, del valor del conocimiento y, recientemente, de la competencia.

Las diferentes nociones y los diferentes lenguajes construidos sobre el currículo, se caracterizan por lo general por su debilidad descriptiva y explicativa. En la mayoría de los casos se considera el currículo como una totalidad de eventos, acciones, procesos y recursos implicados en la enseñanza y el aprendizaje. No es posible definir, en este caso, ningún principio que garantice una selectividad y jerarquía de los elementos estructurales constitutivos de la noción de currículo.

Si se entiende por currículo la selección de la cultura que se organiza y distribuye como conocimiento oficial, o conocimiento legítimo, está regulado socialmente. Esta es una forma de estratificar a las instituciones educativas encargadas de su transmisión y

3. Como aparece en el documento colectivo de la línea de investigación en currículo.

4. Estas versiones no se apartan mucho de las definidas por la orientación técnica que hacen del desarrollo curricular y del diseño curricular su fuente de acción y que se centran en la estructura superficial de las instituciones, sin considerar los principios regulativos subyacentes, las voces y, sobre todo, las implicaciones de los diseños y desarrollos.

reproducción, atendiendo a que se espera que la formación implique relaciones entre un campo de conocimientos y un campo de prácticas seleccionadas; de hecho, este hace equivalente la noción de conocimiento con la noción de contenidos de formación, no su sumatoria.

Todo currículo se formula en términos de selección y combinación, lo cual significa que los contenidos educativos se seleccionan como unidades o dominios separados y que una vez seleccionados se combinan. El principio de selección es un requisito fundamental para su reconocimiento. Sin este principio, sería un universo indefinido, un *continuum* indiferenciado de conocimientos y experiencias. De hecho, la selección es profundamente arbitraria.<sup>5</sup>

Entendido así, el currículo establece relaciones con la cultura de diversas maneras, entre ellas, aquellas mediadas por las relaciones de poder que subyacen a la selección de los contenidos, las cuales se ocultan y diluyen en las múltiples justificaciones que se esgrimen para legitimar una u otra selección de contenidos; justificaciones que van desde lo epistemológico hasta lo pedagógico pasando por lo social, lo psicológico, lo histórico, entre otros.

En consecuencia, es este una “forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas” (Grundy: 1996) y desde un enfoque conceptual tendría que ver con lo que “es”, con lo que se ha dado por llamar currículo; sin embargo, si se enfoca desde una perspectiva cultural, se refiere a las vivencias de las personas que han permitido “configurarlo”, y no exclusivamente a los diversos elementos que lo conforman. A partir de este presupuesto, Gimeno Sacristán ha persistido en señalar cómo por contenidos se entiende algo más que una selección de conocimientos pertenecientes a diversos ámbitos del saber formalizado, y en consecuencia han emergido diferentes tendencias que reconocen el currículo como una “selección de la cultura” (Sacristán, 1986), en primera instancia y como una “construcción cultural”, en la medida que los grupos humanos construyen

y reconstruyen sus comprensiones sobre el mundo, al entrar en relación explícita con los contenidos de la enseñanza, con las fuentes de dichos contenidos y con la función que se otorgue a la institución escolar y al currículo.

La cultura es así mismo considerada como emergente, reconstruida y construida cotidianamente, situación que permite establecer una relación con el aporte que en 1984 hizo Stenhouse al considerar el currículo como una “tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”, por lo que si los contenidos forman parte del acervo cultural y este, así como tiene elementos que permanecen también tiene mucha movilidad, el currículo es una “hipótesis”, pero una hipótesis construida culturalmente, ya que no se trata de un concepto abstracto fuera de la existencia humana, sino de una forma de organizar un grupo de prácticas educativas.<sup>6</sup>

Muy relacionado con lo que se acaba de expresar se plantea la controversia sobre dónde se encuentran las fuentes originarias de los contenidos escolares. Al respecto se evidencian dos posturas: una que acentúa la trascendencia de las disciplinas; y otra que, sin obviarlas, defiende que este primer punto de referencia ha de estar ocupado por la cultura. Aun admitiendo la relevancia histórica que tienen las disciplinas como fuente de conocimiento para entender el mundo circundante, lo cierto es que numerosos estudiosos apuestan a favor de que el contenido del currículo se seleccione prestando también atención a consideraciones distintas de las relacionadas con la dimensión epistemológica del conocimiento; con lo que, de modo explícito, se pone de relieve que las disciplinas no pueden agotar la totalidad del marco referencial que es necesario considerar a la hora de seleccionar los contenidos del currículo.

Desde la perspectiva disciplinar se considera el conocimiento como algo dado, y la escuela como una institución transmisora del modo como la ciencia lo produce; y desde la perspectiva sociológica el contenido del

5. Arbitraria en el sentido de que no existen instrucciones específicas que siguiéndolas garanticen la decisión más asertiva; normalmente las decisiones curriculares dependen de la experiencia e intereses de quienes toman la decisión; de las tendencias de formación de la época, de la menor o mayor comprensión de quienes suponen comprender el campo curricular, e invariablemente de los asuntos políticos, de poder y afectivos que involucra. Apartes del documento de Línea de investigación en Currículo 2006.

6. Una representación de cómo se hace visible esta postura la realiza Abraham Magendzo en 1991 quien desde una mirada particularmente contextualizada en América Latina propone el currículo como un proceso de construcción, comprensivo, multicultural, democrático, de búsqueda, de negociación, de valoración, de crecimiento, de “confrontación entre la cultura universal y la cultura de la cotidianidad”.

currículo se analiza como producto social: es decir, ha de entenderse como una construcción socio-histórica, cultural y, por tanto, negociable, en transformación permanente, en construcción permanente. Con mucha frecuencia se pueden considerar complementarios estos dos enfoques, atendiendo a que los dos se preocupan por el mismo objeto: los contenidos del currículo. Sin embargo, tienen finalidades diferentes: si en el caso de la orientación disciplinar el centro de interés se asienta en la naturaleza del conocimiento y busca cuál es intrínsecamente más valioso, en el segundo las motivaciones son distintas al subrayarse la relevancia que tiene el conocimiento para que, una vez aprehendido, los sujetos puedan emanciparse socialmente aquí y ahora.

Subyacen en consecuencia múltiples indagaciones que permiten intentar otras formas de comprensión del campo curricular, no para “defenderlo” como tal, —ese no es el objeto— sino para deconstruirlo y situarlo al servicio de la formación humana.

### **La formación investigativa como problematización del campo curricular<sup>7</sup>**

Como punto de partida supone el campo curricular como una hipótesis en configuración permanente para entenderlo como un medio de comunicación que mediante la enseñanza y el aprendizaje establece declaraciones específicas acerca de la naturaleza del conocimiento que circula en su interior. Es decir, ante el amplio espectro de enfoques que giran en torno al currículo y sus implicaciones, se opta por una visión lo más amplia posible, de tal manera que pueda abarcar y relacionar todos los factores que lo impactan y definen como especialidad: antropológicos, estéticos, filosóficos, culturales, sociales, históricos, ideológicos, epistemológicos, éticos y pedagógicos, que concurren en la articulación de su conocimiento.

Esta visión del campo curricular permite pensar en comunidades de sentido, entendidas como organizaciones complejas, en red,

en comunicación, en cultura de contexto que potencian la riqueza, la elaboración, la versatilidad, la incertidumbre, y diversas posibilidades que construyen saber en la reflexión y desde la reflexión de las propias prácticas, desde la investigación en diversos escenarios que conforman la sociedad del conocimiento, entendida como una sociedad con capacidad para generar y utilizar conocimiento que permita construir futuro al convertir dicho conocimiento en elemento importante en las transformaciones sociales que se fraguan día a día.

En consecuencia, el campo curricular en el cual se pretende desarrollar procesos investigativos se constituye en un espacio dialógico de construcción de identidad de los sujetos y de la sociedad mediante el conocimiento de diversas realidades, lo cual permite asumir que la investigación se convierte en uno de los escenarios de configuración de la realidad.<sup>8</sup>

La formación en investigación se fundamenta en la búsqueda de lo “posible”, más allá de lo “verdadero” o “falso”; pretende establecer mediaciones<sup>9</sup> que permitan la reforma del pensamiento, así como la comprensión de las ciencias y de la sociedad y su transformación. Dicha comprensión ha significado el esfuerzo del ser humano, a lo largo de la historia, por liberar el pensamiento de absolutismos, de extremos discursivos, de fundamentalismos, de paradigmas que pretenden vivir a pesar de que se ha demostrado sus desaciertos, de interpretaciones distorsionadas, buscando en todo caso abrir espacios para discernir sobre los conflictos a los que nos enfrenta el mismo conocimiento.<sup>10</sup>

El campo de investigación surgido a partir de las preguntas por las relaciones entre formación investigativa y campo curricular indaga, de un lado, sobre las necesidades de formación del sujeto, y de otro lado, sobre los procesos de aprendizaje y de enseñanza que soportan la formación investigativa, atendiendo a la fundamentación epistémica del pensamiento investigativo, el cual convoca a re-conocer el mundo, a re-conocer el sujeto, partiendo de las imágenes, sensaciones, per-

7. En la línea de investigación en currículo se han ido configurando tendencias de problematización e investigación alrededor de: currículo y cognición; currículo e interculturalidad; y currículo y formación investigativa.

8. Situación que remite especialmente a la relación dinámica entre práctica e investigación; a no pensarlas independientes y a evitar actuaciones en las cuales la teoría está primero y posteriormente la práctica.

9. Entendiendo la mediación como un elemento que permite establecer puentes entre dos sujetos, entre sujeto y objeto; mediaciones que en gran manera están imbricadas con el lenguaje, con lo simbólico, con lo cultural, con lo discursivo del ser humano

10. Como plantea Germán Guarín en su investigación *Hermenéutica reconstructiva para el saber psicológico*. Desde la “consolidación moderna del pensamiento dialéctico en el intento por salvar la brecha existente en cada disyunción (sujeto-objeto, espíritu-materia, mente-cuerpo, teoría-práctica, razón-sentidos, conciencia-mundo, individuo-sociedad, especie-género, entre otras) hasta el anuncio de pensamientos alternativos como el pensamiento crítico, el pensamiento sistémico, el pensamiento comunicativo, el pensamiento complejo, el pensamiento débil, el pensamiento vacío”.

cepciones y conocimiento previo que de él se tiene; re-conocimiento que permite descubrir nuevas y asombrosas relaciones, diversas e impactantes lógicas de funcionamiento e incluso, nuevas y diversas comprensiones que pueden llegar a fortalecer la racionalidad práctica, tan necesaria para la contextualización y aplicación del conocimiento.

Es, en consecuencia, un cúmulo de búsquedas que partiendo de la naturaleza social del conocimiento pretenden leer, interpretar, deconstruir, re-escribir, re-conocer y reorientar la concepción y actuación curricular en relación con la formación investigativa, buscando develar el sentido y significado del ser humano en el currículo como campo que participa de su formación; ser humano entendido como un ser integral. Estas búsquedas se entrecruzan en diversos planos (Guarín, 2007): las relaciones intersubjetivas presentes en el aula y que tienen como pretexto tanto el conocimiento como el otro y/o la negación del otro; las dificultades que se encuentran a partir de los diversos lenguajes académicos y no académicos que circulan en el aula; las diversas interpretaciones que desde los saberes pretenden lograr un escenario especial en el currículo; y, finalmente, las diversas demandas culturales que se le hacen al currículo, entre otros.

Es indispensable pensar, entonces, la formación humana en diálogo permanente con la de investigación, del mismo modo que la formación de la persona no se aísla de la formación intelectual y profesional. La formación humana persigue una comprensión integral, holística del ser humano en su ser sensible, inteligente, emocional y sentimental, lúdico, social, simbólico, todo lo cual auspicia una personalidad investigativa compleja, como un proceso que permite la construcción cultural de la ciencia, es decir: “una cultura científica humanamente formada, investigativamente construida, políticamente democratizada, civilmente responsable y comprometida”.<sup>11</sup>

En ese mismo sentido, las relaciones entre currículo y formación investigativa son relaciones entre procesos que no tienen

ubicación definitiva en el tiempo, entre procesos que contienen en sí mismos a los sujetos, entre procesos que se preguntan por su devenir desde el pensamiento de los sujetos actuantes, no desde las estructuras curriculares.

Investigar es un proceso que si bien permite reconocer y/o asumir algunas realidades, también permite invalidar otras, frustrar las expectativas de los actores, desvirtuar diversos asuntos que a través del tiempo se venían considerando incólumes y reconocer que existen procesos de enseñanza y aprendizaje que permiten a los sujetos instalarse en una perspectiva mucho más creativa y propositiva que las tradicionalmente usadas, o, tal vez, en diversas formas de uso de las mismas perspectivas conocidas.

El conocimiento científico, sin llegar a ser un sistema de enunciados verdaderos, ni un sistema que progresa regularmente hacia un estado final, puede ser concebido –a partir de la obra de Popper– como una búsqueda crítica, obstinada y audaz de la verdad, o mejor, de verosimilitudes, es decir, de explicaciones que para el contexto particular y la situación histórica, social y cultural específica adquieren cierta validez.

En esta búsqueda de comprensión y explicación del saber científico se pasó de la universalidad a la extrema especificidad al ponderar excesivamente el saber reducido a un sector de la realidad y la configuración de las disciplinas como campos de estudio, como ramas de la ciencia que conllevan un tipo de aproximación particular al conocimiento que cada una de ellas maneja. La disciplina designa, entonces, la ejecución de un discurso particular según un método específico, aunque asume una forma de conocimiento que a su vez coexiste con otras miradas frente a su objeto de estudio, lo que significa que cada disciplina permanece abierta a las otras disciplinas que la delimitan.

Por esto, la necesidad de articulación entre campos disciplinarios que abordan objetos y problemas semejantes ha marcado nuevas visiones en torno a la constitución de las ciencias; este desborde de límites particulares ha

11. Como afirma Germán Guarín: “La formación de una personalidad investigativa en el estudiante, de un espíritu científico, implica la confluencia de formación humana e investigación, tanto como aunar libertad y verdad, democracia y ciencia, actitud y aptitud, sensibilidad y competencia, lúdica e inteligencia, postura y decisión, identidad y alteridad”... La formación humana entendida como “un proceso que no se separa hoy de la investigación, aun en su contrariedad y contradicción”.

posibilitado la formulación de interrogantes interdisciplinarios y transdisciplinarios, lo que exige una reorientación tanto del sujeto investigador como de la lógica de conocimiento en las disciplinas; por un lado, con las nuevas relaciones con el conocimiento, y por otro lado, con la redefinición del propio objeto de estudio.

Las exploraciones iniciales han permitido considerar a la interdisciplinariedad como una de las categorías de análisis para investigación en el campo curricular, entendiéndola en dos sentidos:

- Como estructura de aproximación al conocimiento, basada en relaciones simétricas, dinámicas e interactivas de diversas disciplinas, relaciones que son posibles en la medida que se propicie el diálogo que permita la construcción de una unidad a partir de la pluralidad de voces provenientes de diversos campos.
- Como proceso investigativo, ya que como considera Piaget, la interdisciplinariedad en tanto que principio de organización o de estructuración del conocimiento es capaz de modificar los postulados, los conceptos, las fronteras, los puntos de unión o los métodos de las disciplinas científicas, ya que deja de ser un resultado de ocasión para convertirse en la condición misma del progreso de las investigaciones.

La construcción de una unidad como objeto de estudio en procesos interdisciplinarios supone cuatro grandes pasos (Bialakowsky, 1992),<sup>12</sup> que aunque secuenciales están teñidos de diversas mezclas y múltiples posibilidades: la búsqueda de la horizontalidad disciplinaria; el desarrollo de conceptos conectivos; la mutua interrogación y la construcción de un marco común.

De esta manera, la interdisciplinariedad parte del reconocimiento de las posibilidades de las disciplinas que entran en juego (La búsqueda de la horizontalidad disciplinaria); permite reconocer intereses en común (El desarrollo de conceptos conectivos); crea el espacio de diálogo para generar miradas nue-

vas al objeto de estudio (La mutua interrogación); y finalmente alcanza el consenso sobre cómo abordar un evento (la construcción de un marco común).

Es así como la interdisciplinariedad como imaginario que orienta la búsqueda de respuestas verosímiles a interrogantes planteados por los diversos campos disciplinares puede entenderse como una actitud epistemológica que tiene su fundamento en la complejidad de la realidad, lo que impone a “cada especialista que trascienda su propia especialidad, tomando conciencia de sus propios límites, para acoger las contribuciones de las otras disciplinas. Una epistemología que da complejidad, o mejor da convergencia, sustituyendo así la disociación”.<sup>13</sup>

De hecho, la formación investigativa promueve la constitución del pensamiento involucrando desde insumos neurológicos hasta procesos de comunicación y problematización crítica, para buscar el logro de las diferentes potencialidades del pensamiento en relación con su aprehensión de lo real de manera crítica, interpretativa, comunicativa, organizadora.

## La articulación como elemento que vincula la formación investigativa al campo curricular

Articulación se define como “unir, ensamblar dos cosas permitiéndoles algún movimiento”,<sup>14</sup> de tal manera que estamos atendiendo a un código que permite expresar diversas formas y estilos para establecer relaciones entre objetos, entre sujetos, entre sujeto y objeto, entre conceptos, entre procedimientos, entre procesos, entre dos dudas... La articulación establece un diálogo móvil o inmóvil según lo sea el medio utilizado para la articulación. Prevé roces, diálogos, olvidos, giros, bucles, espirales, o simplemente goznes que eliminan la posibilidad de violentar límites.

Una articulación puede permitir el goce de estar muy cerca sin invadir; o negarse a entrar en contacto; o redimir al otro desde su

12. En su ponencia *La mono-multi-inter y transdisciplina. El objeto, los sectores y el sujeto. Algunas reflexiones sobre el proceso interdisciplinario*, presentada en el Primer Congreso Latinoamericano de Investigación Cualitativa en Medellín. 1992.

13. Según Gusdorf en *Interdisciplinidades y patología del saber*, referenciado por Tamayo: 96.

14. Definición básica del *Diccionario Larrousse*.

luz; o excluir lo otro y el otro sin permitirle su emergencia. Articular no es inmovilizar; articular no significa empobrecer; articular está más en la línea de que los esfuerzos colaborativos bien pensados producen siempre mejores resultados que los esfuerzos aislados.

Así mismo, entendido el currículo como una construcción cultural –en cuyo campo se reconoce como una tensión la articulación– que da cuenta del significado de las prácticas curriculares de personas pertenecientes a una sociedad, y dicho significado se encuentra transversado por el conocimiento que se tenga del contexto social en el que se encuentra la escuela, se supone una construcción cultural en dos sentidos: de un lado, un currículo contextualizado y en diálogo con la cultura institucional, a partir del reconocimiento del contexto político, social y cultural que atraviesa la enseñanza institucionalizada; y de otro lado, un currículo que se gestiona mediante la articulación de acciones que dan vida a las intenciones de una institución educativa. A este último se hace referencia al hablar de articulación curricular, sin perder de vista que por haber diversas perspectivas para enfocar la articulación curricular es un imperativo pedagógico abordarla como gestión académica, circulante cotidiano del proceso formativo de los individuos.

Se reconocen actualmente diversas clases de articulación:

- Si la articulación se lleva a cabo entre la educación media y la básica e inicial se denomina articulación vertical descendente; y si las acciones permiten articular la educación media con instituciones de nivel superior, articulación vertical ascendente. De otro lado, las instituciones superiores no universitarias podrán optar por otras modalidades de articulación, además de articular sus carreras con la universidad a través del reconocimiento de materias, módulos, títulos, créditos o el acuerdo de regímenes de equivalencias.
- La articulación intradisciplinar se da entre los componentes de un campo disciplinar, centrada en un solo saber,

y en ella se definen objetos de conocimiento, los conceptos y las metodologías específicas. Se delimitan problemas e hipótesis que solo conciernen al saber curricularizado.

- La articulación pluridisciplinaria o multidisciplinaria, esencialmente temática, se apoya en los temas, ideas, proyectos e implica la especificación de los aportes particulares de diferentes disciplinas.
- La articulación transversal se basa en la identificación de principios organizativos comunes a diferentes disciplinas (tales como la terminología, los conceptos, los procedimientos, las técnicas) y que luego se emplean de manera común en diferentes materias del currículo. En educación los contenidos a enseñar tienen en cuenta ejes comunes de diferentes saberes que se organizan en forma conjunta. Y la articulación complementaria que remite a encabalgamientos entre dominios de conocimientos diferentes, se basa en el tratamiento de problemas complejos que exigen la cooperación de saberes. La formulación de problemas se expresa mediante la articulación de discursos, métodos y teorías provenientes de distintas disciplinas.
- La articulación estructural supone lazos de complementariedad e igualdad entre las disciplinas; implica la definición de líneas de trabajo e investigación que apuntan a síntesis de procedimientos, conocimientos y estrategias mediante la adopción de un marco común. La articulación interdisciplinaria trata de garantizar la concurrencia de conocimientos provenientes de distintas disciplinas en torno al estudio de problemas. De este modo el objeto de estudio no es la disciplina, sino los problemas que resultan relevantes para los ciudadanos. En educación se evidencian a través de proyectos curriculares, dado que la naturaleza misma del proyecto implica centrarse sobre problemas que serán abordados por saberes articulados.

Los currículos integradores, fruto de la articulación interdisciplinaria, parten de la formulación de núcleos problémicos en los cuales se articulan relaciones entre disciplinas para la comprensión y solución de interrogantes acordes con los propósitos formativos. Suponen la investigación como eje transversal. Se evidencia la urgencia de establecer interrelaciones entre los diversos niveles y ciclos del sistema educativo.<sup>15</sup>

Sin embargo, las experiencias recuperadas sobre articulación curricular, como veremos en el siguiente aparte, distan mucho de la perspectiva anterior. ¿Qué variables intervienen en la diferencia de perspectiva? ¿Cuál es la vía pedagógica más pertinente para la articulación curricular? Estas y otras preguntas hacen más apasionante la búsqueda porque llevan en sí misma la posibilidad de comprensiones emergentes.

### Algunas experiencias en articulación curricular

Como un referente para la elaboración metódica del problema de conocimiento que aborda la investigación se revisaron experiencias que hubiesen asumido el compromiso de materializar procesos de articulación curricular en instituciones de educación formal en Latinoamérica; se revisaron registros documentales que permitieron entender que existen tantos modos o tipos de articulación curricular como instituciones que hayan adelantado proyectos para hacerlo. Así mismo, los modos de articulación curricular surgieron especialmente a partir del análisis de los desempeños, de las autoevaluaciones, de los diseños y rediseños curriculares de las instituciones educativas involucradas, algunas de ellas con la pretensión de vincular población estudiantil que permita su supervivencia institucional y otras con el interés de lograr una mayor visibilidad y credibilidad social, con diversas razones, enmarcadas en una pretensión mayor: la de atender a las necesidades sociales, culturales y administrativas muy particulares de cada institución. Las preguntas a plantear son: ¿Realmente

esas necesidades son las que deben atenderse de manera urgente? ¿A qué comprensión y análisis estuvieron sujetas?

Es Argentina el país que más aporta en experiencias de articulación curricular en la actualidad, como en el caso de su Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, que pretende alcanzar criterios nacionales referidos a los procesos de articulación de la educación superior, en busca de lograr una efectiva complementación de esfuerzos destinados a la articulación entre instituciones como medio para la interrelación de la educación Superior.<sup>16</sup> Esta experiencia entiende la articulación como el proceso que permite “facilitar el cambio de modalidad, orientación o carrera, la continuación de los estudios en otros establecimientos, universitarios o no, así como la reconversión de los estudios concluidos”.

Los estudiantes se enfrentan con un sistema desarticulado y con caminos terminales al momento de decidir por estudios de nivel superior. De esta forma se dificulta la movilidad tanto en el nivel institucional—es decir, entre distintas carreras de una misma institución— como en el nivel interinstitucional—ya sea entre iguales o diferentes carreras de distintas instituciones. Este sistema desarticulado se moviliza cuando no se ignora que la articulación entre niveles constituye un eje político que abarca tanto lo pedagógico como lo organizativo y muestra coherencia a lo largo de los ciclos y niveles del sistema educativo para lograr la conformación articulada y coordinada de su estructura.

Los procesos de articulación permiten la movilidad y continuidad de estudios de los alumnos de una institución a otra, así como la promoción y circulación de innovaciones y experiencias exitosas entre instituciones educativas interesadas en interactuar y orientadas al interés común, lo cual

15. En Colombia se encuentra vigente la distribución en los niveles de educación preescolar, básica y media, y en la educación básica se encuentran dos ciclos: el de básica primaria y el de básica secundaria.

16. Se presentará con un poco más de detalle que las otras experiencias porque atiende específicamente a una forma de comprender la articulación entre educación media y educación superior, en cuyo objeto coincide con el proyecto de investigación de la línea de currículo que ha permitido construir estas reflexiones.



responde a los requerimientos institucionales y conduce al crecimiento y fortalecimiento de las mismas, de las relaciones con la comunidad y, por sobre todo, al intercambio de experiencias y prácticas que promuevan el mejoramiento de la calidad educativa, como es el caso del Programa de Articulación Nivel Medio con la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina, cuyo eje fundamental es generar igualdad de oportunidades para quienes deciden recibir enseñanza universitaria, convencidos de que es posible producir el ascenso y la movilidad social de los diversos sectores de la comunidad.

Tal como se dijo anteriormente, la reestructuración curricular llevada a cabo surge de una problemática específica de la institución, ya que se observó que en los niveles medio y superior había un desfase entre el perfil real de quien ingresa y el perfil deseado por la universidad, lo cual llevó a la institución a desarrollar acciones de articulación con los actores de las escuelas secundarias. Esta propuesta constituyó el ingreso a la universidad como el punto de partida para avanzar en una coordinación de ambos niveles para la superación de problemáticas de fondo como la permanencia, la deserción, el rendimiento académico y el egreso.

El proyecto empezó en 1992 y va en su quinta etapa, uno de cuyos logros ha sido conseguir perfilar la articulación como “la condición de unidad vertical del sistema educativo que se traduce en graduación y enlace curricular y que facilita a los estudiantes la continuidad de sus estudios de un nivel a otro en condiciones de mayor justicia y equidad”.

En este mismo sentido, en el Programa de Cooperación Iberoamericana para el Diseño de la Formación Profesional, Iberfop,<sup>17</sup> el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, plantea una mirada de articulación curricular que tiene como eje el diseño de un manual básico para la movilidad entre los trayectos técnico-profesionales a partir del intercambio de módulos, fundamentalmente. Esta articulación se basa en el principio de que los módulos permiten organizar procesos contextualizados de

aprendizaje de las competencias en relación con las exigencias del trabajo en áreas técnico-profesionales. Desde esta perspectiva pueden establecerse equivalencias entre espacios curriculares de la formación orientada y/o de definición institucional y los trayectos técnicos profesionales.<sup>18</sup>

Para hacer efectiva esa articulación se tienen en cuenta criterios como el establecimiento de un límite máximo de horas que las instituciones puedan asignar a los módulos de los trayectos técnico-profesionales dentro de la carga horaria de la educación polimodal; la integración de itinerarios formativos y no módulos aislados; definición de las directrices de secuenciación entre módulos de cada trayecto técnico profesional y los espacios curriculares del sistema básico de formación argentino.

## Emergencias con base en la experiencia

Como se expresó en experiencias como las anteriores existen diversas modalidades de articulación, visualizadas desde mecanismos interinstitucionales de cooperación y colaboración, los cuales involucran a docentes y directivos, hasta intercambios de tipos y/o modalidades de enseñanza, evaluación y acreditación. En todos los casos alcanzar la articulación supone resolver, entre otros elementos:

- a. El problema de la segmentación de un sistema educativo en que las posibilidades de éxito de un nivel a otro se asocian al origen social y cultural de los estudiantes.
- b. La tensión entre la necesaria continuidad entre contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación de ambos niveles y el respeto por las identidades propias de cada nivel.

Queda claro que cada nivel tiene propósitos formativos, estructuras organizativas y curriculares, lógicas institucionales y subculturas académicas diferenciadas, que

17. Presentado en el seminario sobre formación profesional y empleo del Encuentro Iberoamericano de Responsables de la Formación Profesional, llevado a cabo en México en 1998.

18. Nominaciones que corresponden al sistema educativo argentino, entendiéndose que las diversas modalidades ofrecidas permiten una selección.

se explican por sus desarrollos históricos y tradiciones particulares, por lo que las políticas de articulación son orientadas hacia acciones de trabajo conjunto y colaborativo entre diferentes profesionales para una articulación entendida como enlace y continuidad con base en las propias identidades y no como imposición curricular o cultural de un nivel a otro.

La articulación implica un sinnúmero de mecanismos interinstitucionales que van desde la formación y capacitación docente hasta el diseño de planes y programas de estudios conjuntos, los cursos de apoyo para alumnos, la orientación vocacional, la utilización de recursos e infraestructura, entre otros, por lo que se caracteriza como un “proceso” dinámico, flexible y continuo que exige una construcción conjunta entre instituciones a lo largo del tiempo, y que depende fundamentalmente de los objetivos, características y requerimientos de las instituciones dispuestas a vincularse.

Es evidente que las instituciones de educación superior que han tenido como propósito llevar a cabo procesos de articulación curricular han transitado por diversos caminos traducidos en convenios como el reconocimiento parcial de tramos o trayectos de los planes de estudios de carreras no universitarias para la prosecución de estudios universitarios, o la vinculación de los estudiantes a un curso específico en la otra institución con la que se celebra el convenio. Parece, entonces, que se ha intentado resolver *a priori* el engorroso mecanismo de reconocimiento de equivalencias que de manera individual venían realizando los estudiantes una vez cursados estudios en instituciones superiores no universitarias. Sin embargo, los mecanismos de articulación más utilizados han sido el reconocimiento global de títulos para la continuidad de estudios mediante homologaciones o, como las experiencias en Colombia, la articulación entre la educación media técnica y la educación superior mediante ciclos propedéuticos que pretenden, de un lado, incrementar la cobertura de la educación superior, y de otro, generar for-

mación que les permita a los estudiantes en un corto período vincularse laboralmente.<sup>19</sup>

Las crisis que han generado procesos de articulación curricular pensados exclusivamente en lo administrativo han sido altamente dañinas para comprenderlos como procesos académicos, pedagógicos y curriculares fundamentalmente. Existen casos de articulación entre instituciones en los que los convenios han sido firmados por los responsables principales de la ejecución de la articulación,<sup>20</sup> pero se ha desconocido este tipo de acuerdo por los principales responsables institucionales, lo que ha dificultado, por tanto, la ubicación de estos casos en el marco de los proyectos y políticas institucionales respectivos.

La recuperación de experiencias sobre la articulación curricular nos moviliza a identificar los elementos que han facilitado a las instituciones la implementación de cambios curriculares en el marco pedagógico de su estructura organizacional, y nos permite identificar que estos rediseños curriculares expresan distintas formas de acceder al conocimiento, diferentes formas de movilizar los modos de conocer; cambios que implican una alteración en los modelos pedagógicos, en las estrategias de enseñanza, en las formas de aprendizaje y en las dinámicas ocultas en las comunidades educativas.

No se evidencia en la recuperación de experiencias que se han ido vinculando al proyecto una propuesta de articulación curricular cuyo eje sea la formación investigativa en sí misma. Aunque se encuentran ejemplos de articulaciones mediante grupos de dos o más instituciones que tienen un objeto de estudio en común, no es lo general y de hecho no están vinculadas al currículo que se propone en la institución.<sup>21</sup>

Si entendemos el currículo como un asunto pedagógico, la articulación curricular de la formación investigativa estaría ligada a procesos pedagógicos, no exclusivamente a determinaciones estructurales y organizativas. Tal como se planteó previamente, esto es una discusión que cada vez se hace más interesante para quienes manifiestan una

19. Este tema será objeto de otra discusión. En el caso particular del proyecto de investigación que nos convoca, “Articulación curricular entre educación media y educación superior”, las instituciones de educación media que forman parte de la muestra no tienen la modalidad técnica.

20. Decanos, rectores y/o directores de programas.

21. El mayor porcentaje de experiencias de articulación curricular se encuentra en Argentina y especialmente, como se ha venido planteando, realizadas en lo administrativo y en búsqueda de la visibilidad de vinculación formal entre las instituciones, y deja de lado un tanto las pretensiones de formación específica y el control y seguimiento de la calidad de la misma.

preocupación en su ejercicio profesional en relación con la formación investigativa como un componente esencial en la formación humana en las esferas de la educación formal.

La mayoría de las experiencias recuperadas surgen de necesidades administrativas con relación a la estructura organizacional de las instituciones como empresas y los educandos como clientes. Los hallazgos nos permiten pensar que si bien la interdisciplinariedad, la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad no son la solución para la problemática de la articulación curricular para la formación investigativa, sí son modos de organización del conocimiento que podrían, con las lógicas institucionales, involucrarle principios importantes. Por esto las condiciones encontradas en el trabajo de campo son propuestas que apuntan a articular el conocimiento y dejar de parcelarlo como tradicionalmente se hace. Por lo tanto, cambiar lo tradicional significa cambiar los constructos y los modos de vivir lo académico, es decir, cambiar la cultura de la comunidad educativa. En este sentido se observa que los cambios requieren una serie de procedimientos que les permitan al contexto y a los sujetos que actúan estar preparados para ellos; por ejemplo, asumir los propósitos que comporten una formación investigativa dentro de una institución implica generar un ambiente propicio en el que todos los agentes que se involucran en este proceso conozcan las necesidades y características de esta nueva manera de acceder al conocimiento.

De hecho, la formación investigativa ha de constituirse en actitud de vida frente a los diferentes campos de conocimiento; en una posición crítica y analítica frente al mundo circundante, y vivir un ambiente de cultura investigativa en la vida cotidiana. En este sentido, queda mucho por construir y aunque el trabajo de campo del proyecto de investigación que genera estas reflexiones evidencia aun más esta dificultad, permite igualmente la reflexión crítica del proyecto y su abordaje en otros contextos.

## Bibliografía

- BERGER y LUCKMAN (1968). *La construcción social de la realidad*. México: Amorrortu Editores.
- BRUNNER, J.J. (1990). *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. Chile: Fondo de cultura económica.
- DE ALBA, Alicia (1988). *Currículo: crisis, mitos y perspectivas*. Buenos Aires: Niño y Dávila Editores.
- DE TEZANOS, Araceli (1998). *La tarea descriptiva: En: Una etnografía de la etnografía: Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-imperativo para la investigación social*. Santa Fe de Bogotá: Ediciones Antropos Ltda.
- DÍAZ VILLA, Mario (2000). *La formación de la educación superior en Colombia*.
- GARZÓN, Orfa, et al. (2006). *Línea de currículo*. Cali: Universidad de San Buenaventura.
- GRUNDY SHIRLEY (1998). *Producto y praxis del currículo*. Madrid.
- GUARÍN, GERMÁN (2007). *Hermenéutica reconstructiva para el saber pedagógico*. Reflexión sobre Investigación. Armenia.
- HERNÁNDEZ S, et al. (2003). *Metodología de la investigación*. Tercera edición. México: Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- JARAMILLO, H. (1998). *Colombia: en búsqueda de jóvenes talentos para la investigación*. Bogotá: Colciencias. Educación Agenda Siglo XXI.
- LURIA (1979). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Editorial Paidós.
- MARTÍNEZ M., Miguel (1991). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico-práctico*. Caracas: Editorial Texto.
- MOCKUS, A. (1997). *Presupuestos filosóficos y epistemológicos del currículo*. Conferencia.
- RESNIK, L y KLOPFER, L. (1996). *Curriculum y cognición*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- SACRISTÁN, G. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

- STENHOUSE, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Editorial Morata.
- TORRES, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Ediciones Morata.
- TOURAINE, A. (1999). *¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- VYGOSTKI, L. Et al. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.