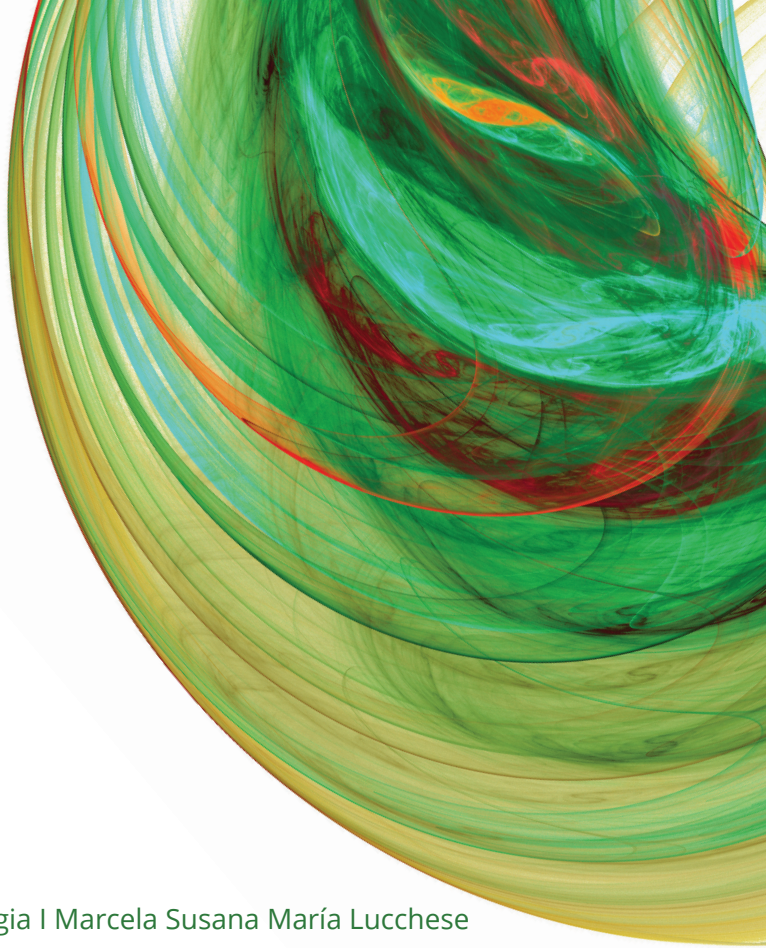




María Isabel Calneggia | Marcela Susana María Lucchese
Adriana Carlota Di Francesco | Ana Carolina Parma

LA INTEGRACIÓN CURRICULAR COMO PROYECTO TRANSFORMADOR: RESTAURAR EL ESPEJO

**LA INTEGRACIÓN
CURRICULAR COMO
PROYECTO TRANSFORMADOR:
RESTAURAR EL ESPEJO**

María Isabel Calneggia
Marcela Susana María Lucchese
Adriana Carlota Di Francesco
Ana Carolina Parma

LA INTEGRACIÓN CURRICULAR COMO PROYECTO TRANSFORMADOR: RESTAURAR EL ESPEJO



La integración curricular como proyecto transformador : restaurar el espejo /
María Isabel Calneggia ... [et al.] ; Prólogo de Juan José Ramírez. - 1a ed. - Cór-
doba : EDUCC - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba, 2025.

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-626-628-4

1. Educación. I. Calneggia, María Isabel II. Ramírez, Juan José, prolog.
CDD 370.711

La presente publicación contó con la colaboración de Susana Berardo,
Susana Reyes, Daniela Gigena, José Daniel Pedernera, Marcela Ferreyra y
Mariana López.

De la presente edición:

Copyright © *by* Educc - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

Diseño interior y de tapa: Gabriela Callado.

ISBN: 978-987-626-628-4



La presente obra se publica bajo los términos y condiciones de la licencia.
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.

© EDUCC - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.



Obispo Trejo 323. X5000IYG
Córdoba. República Argentina
educ@ucc.edu.ar - libros.ucc.edu.ar

ÍNDICE

Prólogo.....	7
Capítulo 1. Del origen al futuro: claves en la construcción histórica del currículum, <i>por María Isabel Calneggia</i>	11
Introducción.....	11
Orígenes del currículo: desde la época medieval hasta la posmodernidad	12
Perspectivas teóricas del currículum	15
El currículum como proyecto social y político	21
Globalización e innovación en el currículum.....	24
La construcción del conocimiento científico y su incidencia en el currículum	32
Integración curricular: un desafío para la educación.....	33
Aprendizajes y antecedentes globalizadores-integradores	38
Conclusión	47
Referencias bibliográficas	48

Capítulo 2. Investigación en movimiento: progresos y logros alcanzados, <i>por Marcela Susana María Lucchese</i>	52
Antecedentes en integración curricular como comprensión de lo investigado	52
Criterios y categorías para el abordaje de los diseños curriculares de la formación docente	86
Contexto y decisiones respecto del estudio sobre percepciones y reflexiones en torno al uso de recursos metodológicos en la carrera de formación para la enseñanza primaria en lengua extranjera.....	94
Reconstrucción analítica de los proyectos de integración curricular.....	96
Referencias bibliográficas	98
Capítulo 3. La integración (curricular) como experiencia en un profesorado universitario. Proceso dialéctico de práctica y evaluación reflexiva, <i>por Adriana Carlota Di Francesco y Ana Carolina Parma</i>	106
Las singularidades de la experiencia de integración.....	111
Las propuestas didácticas en las diversas modalidades	115
Las voces de los estudiantes.....	121
A modo de cierre	125
Referencias bibliográficas	126

PRÓLOGO

La idea de “currículum” se traduce en una expresión ineludible para cualquier obra académica que emprenda la cuestión educativa. Independientemente de la matriz disciplinar de esos textos, un discurso que emprenda la tarea de reflexionar respecto de la educación, debe encarar una determinada perspectiva respecto de la cuestión del currículum. Afirmar que la idea de currículum constituye una *quaestio* implica la consideración de que el término refiere a un asunto en disputa, a una pregunta con múltiples y disímiles respuestas. Como señalan las autoras del texto, existen diversas perspectivas teóricas respecto de qué sea el currículum, sin embargo, estas perspectivas no han logrado conformar un “paradigma curricular”, y entonces, la *quaestio* del currículum permanece en un estado de anormalidad epistemológica que provoca, una y otra vez, numerosas controversias.

El currículum puede ser considerado como un espejo cuya función es reflejar un proyecto educativo. Este proyecto es, siempre y en todo caso, un proyecto político y, en este sentido el reflejo curricular, deja ver los propósitos e intereses de quienes han diseñado el espejo. El currículum, en tanto espejo, no proporciona una imagen fiel de la realidad cultural; su finali-

dad no se reduce a la descripción de la cultura existente; por el contrario, su tarea consiste en expresar el capital cultural deseado para los miembros de la institución o de la comunidad que se educa. La imagen que devuelve el currículum en tanto espejo no es real. Se trata de una representación que enmascara una forma de entender la realidad, y una manera de proyectar la realidad deseada.

Las instituciones educativas no se limitan a la producción y transmisión de conocimientos. Estas instituciones promueven también valores, actitudes y competencias, pero, si el conocimiento constituye la esencia de la escuela y de la universidad, entonces, el conocimiento y el conocimiento científico, como el tipo de conocimiento con mayor legitimación social, tienen una incidencia significativa en la imagen del espejo curricular.

Entre los rasgos científicos del saber propios de la modernidad, se encuentra la emancipación respecto del conocimiento filosófico y religioso. El término ciencia tiene una significación nueva respecto de la que poseía en el mundo antiguo y, esta nueva concepción de la ciencia es la que atraviesa, no sin numerosas tensiones, el conocimiento escolar explicitado en el currículum de las diversas instituciones educativas. El canon disciplinario de la modernidad se erigió sobre las bases de la especialización y la consecuente atomización del saber. Las diversas disciplinas científicas se constituyeron en entidades culturales aisladas definidas por objetos y métodos propios y distintos. Estas entidades conformaron un archipiélago epistemológico que se traduciría, casi simultáneamente, en una forma particular de organización para las universidades y los colegios europeos. La organización administrativa del pensamiento ilustrado no es más que una consecuencia del positivismo científico y de la fragmentación propia de la cultura moderna.

Ahora bien, mientras que el desarrollo del conocimiento científico ha llevado al abandono de la idea de que existen

entidades científicas aisladas como la física, biología o la arqueología, las instituciones educativas quedaron atrapadas en aquellos compartimentos estancos de antaño. Los científicos han superado la idea de que estudian objetos o temas que son dominio propio de una disciplina, para estos científicos no hay objetos de estudio sino problemas y, estos problemas atraviesan casi siempre, los límites de cualquier objeto de estudio o disciplina. Las instituciones educativas, a diferencia de las comunidades de investigación, organizan el conocimiento escolar en monadas sin puertas ni ventanas.

La burocracia de las universidades y los centros educativos es la única justificación para continuar sosteniendo un currículum basado en una clasificación disciplinar que en la actualidad se revela como anacrónica. En este escenario se vuelve relevante y necesario abordar lo que las autoras de esta obra consideran un desafío para la educación de nuestro tiempo: la integración curricular.

La idea de integración curricular supone disquisiciones respecto de nociones como disciplina, interdisciplina y transdisciplina que son dilucidadas en el texto con actitud paciente y rigurosa. El análisis de experiencias en torno a la idea de un currículum integrado es realizado con una serie de procedimientos meticulosos y exentos de pretensiones desmesuradas. La actitud de las investigadoras persigue rigurosidad y, en el ámbito de las investigaciones educativas, la rigurosidad siempre es inexacta.

La idea de “integración curricular” puede tener para el lector, la apariencia de un enfoque novedoso, no obstante, se trata un intento por restaurar el espejo curricular, para que este refleje con mayor nitidez las expectativas de una educación transformadora. Un currículum fragmentado solo se condice con un sujeto educativo de rasgos esquizoides y, es en este sentido que la integración curricular emerge como una propuesta terapéutica de una pedagogía edificante que reflexiona

sobre los procesos de enseñanza para formar ciudadanos y profesionales. El desafío no es una apuesta cerrada ni validada en términos de políticas institucionales. El reto de las profesoras Calneggia y Lucchese es una invitación para imaginar otras formas de enseñar.

Dr. Juan José Ramírez

Capítulo 1

DEL ORIGEN AL FUTURO: CLAVES EN LA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DEL CURRÍCULUM

María Isabel Calneggia

Introducción

La historia y evolución del currículo educativo reflejan los cambios sociales, políticos y culturales a lo largo de los siglos. Desde sus raíces en la educación medieval hasta la modernidad y postmodernidad, el concepto de currículo/currículum ha pasado de ser un mero esquema organizativo a un campo teórico multidisciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario, que articula experiencias de selección del conocimiento, valores sociales y objetivos educativos. Este capítulo tiene como objeto analizar las transformaciones del currículo, sus fundamentos históricos y las perspectivas contemporáneas que lo integran con la pretensión de lograr un sistema más

inclusivo, reflexivo y adaptado a las necesidades globales. Los criterios analíticos elegidos han sido historizar, en términos genealógicos, como proyecto social, disputas y prácticas curriculares, el giro disciplinar a la integración curricular, la internacionalización y reconceptualización del currículum, y la innovación como desafío de las prácticas. En suma, sus modos de constitución no exentos de una perspectiva topológica, político-ideológica, científico-social y cultural.

Orígenes del currículo: desde la época medieval hasta la posmodernidad

El concepto de currículum cobra presencia significativa a partir de los años 60 del siglo XX (Stenhouse, 1987). Sus antecedentes históricos se remontan al siglo XVI, en Escocia, y XVII, conforme Inglaterra intenta unificar cursos de estudio, pero no es sino a lo largo del siglo XX, a través de los trabajos que van desde Bobbit (1912) hasta Pinar (2016), que logra su consolidación como campo de discusión de la educación.

Hamilton (2009) recupera el concepto de currículum y sus antecedentes en los registros de la Universidad de Glasgow en 1633, donde aparece asociado a la idea de reformas educativas. No obstante, el término puede rastrearse en la reforma protestante de 1577, que incidió sobre el enfoque y los fundamentos de la educación para transformar y educar al pueblo. Ya en aquellos momentos, el concepto se asocia a la idea de clase como una unidad a seguir en un curso, en la que se concilia la disciplina como una estructura coherente, y el orden como un recorrido secuencial. En ese sentido, el currículum establece un recorrido a ser seguido y completado. Con independencia de algunos antecedentes rastreables en la época medieval en Bolonia y París, el surgimiento del currículum agregó un sentido de control tanto a la enseñanza como a los

aprendizajes (Hamilton, 2009, p. 52, como se citó en Baker, 2009).

Hamilton sostiene la hipótesis de que la inclusión del currículum en Glasgow se debió al escocés Andrew Melville, quien había sido influenciado por las ideas de Pedro Ramo en su docencia en Ginebra. En Glasgow, Escocia, habría asumido la responsabilidad de incorporar las ideas de la reforma ramista, de inspiración calvinista y antiaristotélica. Afirma el autor: "Fue durante la estancia de Melville en Glasgow (1574-1580) cuando la Universidad experimentó la importante reorganización mencionada" (Hamilton, 2009, p. 57, como se citó en Baker 2009). Consecuente con la influencia del calvinismo, la organización de la universidad se ciñó a planes rígidos, prescripciones estrictas para directivos, docentes, estudiantes y currículum, atendiendo a procesos de control y seguimiento desde el inicio hasta la finalización de la formación. Los estudiantes debían dar cuenta de un cumplimiento satisfactorio de progreso y promoción: *"these proposals not only meant that teaching was to follow a 'rigid plan', but also that the 'whole life' of each student was to be rendered open to teacher supervision"* (p. 57). La inspiración ideológica se sintetiza en el aporte de la enseñanza de la dialéctica ramusiana aplicable a todas las disciplinas, inspirada en el calvinismo y el significado del currículum como un nuevo orden de la educación.

En definitiva, el giro político del currículum producido en el siglo XVI combinó dos reformas: por un lado, la división en clases y seguimiento de los estudiantes; por el otro, la focalización en una pedagogía centrada en contenidos y métodos. Esta conjunción derivó, con el tiempo, en una trama de enseñanzas y aprendizajes más visibles desde la evaluación externa. Por otra parte, la escolarización municipal, fuera del dominio de la iglesia católica, incluyó a una mayor parte de la población. Pero, bajo el paraguas del espíritu calvinista, la escolarización de estudiantes implicaba una nueva evangelización.

En síntesis, Hamilton (2009) afirma:

First, that schooling is not the same as education; secondly, that schooling and instruction are mutually constitutive; and thirdly, that the label "turn" denotes a slow revolution. Over a prolonged period, measured in decades not years, schools were invented or re-constituted as sites of instruction rather than as places of learning or education. And, by such means, schooling became a technology of modernism (p. 65, como se citó en Baker 2009).

Furlán (1991) distingue la noción de currículum respecto de plan de estudios. El concepto, como se mencionará, tiene antecedentes en las universidades escocesas en el siglo XVI en momentos en los que estas afrontan una reforma educativa. Sus significados pueden aplicarse a dos versiones posibles, uno remite al recorrido de una persona en sus trayectorias de vida, situado en la recuperación de lo pasado, currículum vitae, mientras que el segundo refiere al recorrido que realizaban los caballos en carreras, el camino que efectuaban para llegar a la meta (currículum, del latín *currere*, 'correr'). Este se analoga con los recorridos que deben realizar en el contexto educativo para arribar a un resultado.

La noción de plan de estudios era aplicable a la tradición europea continental y significaba la organización racional de contenidos relativos a una formación. En el caso del currículum, de tradición anglosajona, luego de largo período de similitudes y analogías, se orientó a una noción herramental, con la misión de transformar las sociedades y adecuarlas a cambios económicos, políticos y sociales. El papel de las universidades, y luego el de las escuelas, era avizorar ese proyecto e inscribirlo en el imaginario socioeducativo a través de la educación. Esta última perspectiva se evidencia entre el siglo XIX y XX, y cobra protagonismo en las reformas educativas de EE. UU. a partir del proceso de inmigración e industrialización.

El campo se compone a través de dos miradas acerca del papel de la educación en tiempos de necesidades de cambio. Por un lado, el pragmatismo de Dewey, orientado a estimular las enseñanzas y aprendizajes a través de la experiencia vivencial, compartida, democrática y justa en el marco de una formación ciudadana y ética. El sentido se orienta a formar al individuo para una sociedad de convivencia. La segunda perspectiva, inspirada en la perspectiva taylorista de formar para una sociedad de desarrollismo económico-productivo, encuentra en Bobbit la inspiración intelectual de la educación funcionalista: formar para desempeñar funciones en la cadena productiva. Solo cobra sentido aquello que sea aplicable a conocimientos útiles para la sociedad industrial. El punto de partida y de llegada es la pedagogía por objetivos contruidos desde la perspectiva de los adultos. El currículum se convierte en el instrumento privilegiado para ambas perspectivas de proyecto educativo (Furlán, 1991).

Estas dos perspectivas confrontadas tienen puntos de partida y de llegada diferentes: la primera, inspirada por Dewey, busca la formación del niño en valores sociales para la vida democrática, teniendo en cuenta sus posibilidades de experimentar bajo la mirada atenta de la enseñanza del docente. La segunda, bajo la inspiración de Bobbit, centra el eje de la educación en los aprendizajes considerados necesarios para la inserción laboral en el mundo adulto.

Perspectivas teóricas del currículum

Desde la perspectiva de Inglaterra, Stenhouse (1987), conceptualiza el currículum como una “tentativa para comunicar principios y rasgos esenciales de un propósito educativo de forma tal que permanece abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”. En su definición considera expresiones como “propuesta educativa”,

“no solo contenido”, sino consideraciones de aplicación con arreglo a su “realización en las instituciones del sistema educativo”. Algunos autores lo han asimilado a plan de estudios o de carrera, otros a prescripciones de políticas educativas (pp. 29-30).

Como campo proyectual, provee de principios de selección de contenido, desarrollo de estrategias de enseñanza, criterios de secuenciación y evaluación relativos a avances y dificultades. Por otra parte, como investigación propone bases para evaluar su proceso y orientaciones de adecuación según contextos diversos.

Respecto del contenido de la educación seleccionado, transformado y construido en la escuela y puesto a disposición de los actores estudiantes, docentes, directivos y familias, el currículum contiene tradiciones públicas como conjuntos de conocimientos, artes, habilidades, lenguajes, convenciones y valores. Por otra parte, esta perspectiva toma de diversos orígenes cuerpos de conocimientos que están fuera del ámbito escolar, disciplinas científicas generadas en universidades y centros de investigación, disciplinas artísticas, habilidades y destrezas vinculadas a saberes profesionales y vocacionales, y las referidas a las lenguas. Contiene “convenciones y valores” que guardan estrecha dependencia con sectores o clases sociales considerados como referenciales. Esta vinculación con sectores sociales se constituye en aspecto crítico y punto de inflexión de esa concepción del currículum, en tanto son selectivos y en algún punto excluyen a grupos de estudiantes del sistema educativo.

Desde la perspectiva de Bruner (1966), se trata de proponer un contenido organizado a partir de las estructuras disciplinares, sus métodos y lógicas específicas. Por otra parte, Phenix (1964) formula una sistematización de modelos o formas de significado: simbólico, empírico, estético, sinnoético, ético y sinóptico, que devienen en disciplinas del conocimiento a

transmitir. En el modelo simbólico, incluye los lenguajes, matemáticas y formas simbólicas no discursivas. En el empírico, las ciencias físicas, sociales y de la vida. En el estético, las disciplinas artísticas. El sinnoético contiene a la filosofía, entre otras. El modelo ético, a la ética y moral, mientras que el sinóptico, a la perspectiva comprehensiva de historia, filosofía y religión. Desde la perspectiva de Phenix, la organización de los contenidos deviene de cómo es concebida la educación: “como una recapitulación guiada de los procesos de investigación que dieron lugar a fecundos conjuntos de conocimiento organizado que comprenden las disciplinas establecidas” (1964b, p. 60-61).

Preguntarse acerca de los contenidos del currículum supone trascender el debate entre la sociología del conocimiento, que sostiene como tal a la construcción social de la realidad, y la epistemología o la filosofía, que pretenden un conocimiento objetivo, cargado de un estatus de verdad, distanciado de la perspectiva precedente.

Respecto de las estrategias o los modos en cómo se accede a la transmisión de la enseñanza, Stenhouse incluye a todas aquellas que sean concebidas en un proceso colaborativo entre docentes profesionales e investigadores en el marco de investigación en la práctica.

En cuanto a la evaluación del desarrollo del currículum, Stenhouse (1987) define cinco criterios aplicables: sentido, potencial, interés, condicionalidad y elucidación. Sentido es el significado que se deriva de la lógica interna del proyecto que ha ordenado un conjunto de ideas, intereses y contenidos en proyectos del currículum explicables por los protagonistas docentes. El potencial alude a la capacidad de desarrollo o proyecciones de los contenidos del currículum. El interés tiene que ver con la posibilidad de promover búsquedas y respuestas de problemáticas vividas. La condicionalidad supone explorar alternativas varias a preguntas formuladas como

anticipaciones. Y, finalmente, la elucidación es la inducción a interrogarse e interpretar acerca de la capacidad de cambio o innovación. En definitiva, el desarrollo del currículum propone generar investigación educativa construida entre docentes, gestores y/o investigadores externos integrados, no como evaluadores externos (pp. 165-171).

Los aportes de Bernstein (1971), desde la sociología del currículum, indagan respecto de códigos restringidos o ampliados en la enseñanza, teniendo en cuenta que los primeros establecen una separación cultural respecto de los estudiantes y su extrañamiento, mientras que los segundos acortan el hiato o distancia entre cultura cotidiana y cultura escolar-conocimiento escolar. El desafío consiste en explorar diversos estilos de enseñanza que trabajen el conocimiento en el marco polémico de sus tensiones profesionales y reflexivas.

Los currículums integrados se fundamentan en principios de relaciones posibles entre conocimientos y se sostienen a partir de la iniciativa de docentes o grupos de docentes. (Bernstein, 1971, como se citó en Stenhouse, 1987, pp. 82-83). La problemática del control como uso del poder ideológico en las escuelas parece emerger del sostenimiento de estructuración del conocimiento, de estados del conocimiento y de los modos de conocer.

Asimismo, Bernstein (1971) distingue dos tipos de currículum: yuxtapuestos e integrados. Los yuxtapuestos se caracterizan por su delimitación y el aislamiento de los contenidos; mientras que los de tipo integrado se encuentran en relación abierta y recíproca. Por otra parte, distingue dos conceptos analíticos: los de clasificación y los de enmarcamiento en el conocimiento educativo. La clasificación establece el grado de mantenimiento de los límites entre contenidos; el enmarcamiento, en cambio, “se refiere al grado de control que el profesor y el alumno poseen sobre la selección, la organización y el ritmo de los conocimientos transmitidos y recibidos en la

relación pedagógica" (Bernstein, 1971, como se citó en Stenhouse, 1987, pp. 85).

Por otra parte, Lundgren (1992) afirma que el estudio del concepto del currículum implica no solo investigación de cómo se organiza el conocimiento para su transmisión (la educación), sino también de los fines que subyacen detrás de la transmisión del conocimiento. La teoría curricular comprende qué conceptos, cómo se relacionan, qué explican, cómo se selecciona y organiza el conocimiento para la enseñanza y el aprendizaje.

Con ese objetivo, Lundgren propone, para el análisis y la investigación del currículum, los conceptos de procesos de producción, de reproducción, el contexto social y cultural, las condiciones del contexto cultural y la producción del conocimiento. El trabajar desde esos conceptos constituye para el autor la clave de la investigación curricular.

La producción social no solo implica la creación de objetos materiales en función de las necesidades, sino también de lo simbólico que sustenta la posibilidad de la construcción de vida en sociedad. La reproducción social consta de procesos por los cuales se reproduce la vida social, material y cultural y es necesaria para transmitir a las generaciones venideras. Se trata de un proceso de socialización en el sentido de Durkheim (1922), mediante el cual las generaciones maduras adultas transmiten a las nuevas generaciones las bases culturales y los valores de la sociedad (Durkheim, 1922, como se citó en Lundgren 1992).

El contenido de nuestro pensamiento es el reflejo de nuestro contexto cultural y social. Al mismo tiempo la reconstrucción cognitiva subjetiva del mundo que nos rodea interviene en nuestras acciones y, al ser así, modifica las condiciones objetivas de nuestro contexto social y cultural. (Lundgren, 1992, p. 13)

La transmisión pedagógica en esta perspectiva de culturas relativamente homogéneas se realiza por medio de la socialización de la transmisión que los mayores hacen del conjunto de valores, conocimientos y destrezas necesarias y sostenidas social y culturalmente. La transmisión de la educación, entonces, es por vía generacional. Quienes socializan no son únicamente las familias ampliadas, sino todos aquellos que están en contacto directo con el individuo. En este tipo de sociedad, la división del trabajo es limitada. La reproducción del conocimiento se orienta a la reproducción tal y como es vivida y sentida. El niño aprende los valores, la cultura, las habilidades y las destrezas relativas al trabajo y a la vida social en contacto directo con las actividades específicas. Producción y reproducción están íntimamente relacionadas. Los grados y niveles de aprendizaje del aprendiz se ponen de manifiesto en la calidad del producto y en el ritmo de la producción.

Ahora bien, en sociedades complejas, cuando producción y reproducción se disocian, aparece la dimensión de la representación, es decir, el proceso a través del cual se enseña un determinado oficio, un determinado conocimiento, una determinada habilidad o destreza y allí cobra lugar específico el discurso pedagógico. Cuando los procesos de producción y reproducción se separan, emergen dos contextos diferenciales. Se produce una división social del trabajo y la única manera de conectar producción y reproducción y ambos contextos es a través del discurso pedagógico traducido en textos. El problema, entonces, de la representación debe resolverse mediante los textos. El niño no está en contacto directo con la realidad, construyéndola o viviéndola, sino que está a distancia, posiblemente, en un tiempo posterior.

El concepto de currículum ha sido utilizado y significado de diversas maneras, pero básicamente, para Lundgren, representa una solución del problema de la representación: es una selección de contenidos, habilidades y destrezas deseables en

una cultura y en una sociedad que prescribe o sugiere una progresión y un ordenamiento, una organización del contenido y la propuesta de métodos para ser aplicados en su transmisión. Se trata de una serie de principios para seleccionar, organizar y dispensar el conocimiento. El autor señala que el currículum es un sistema de codificación que él denomina el “código curricular”, que, a su vez, implica también dos contextos diferenciados, el contexto de formulación y el contexto de realización:

Yo defino el “currículum” como la “Solución necesaria al problema de la representación”, y el problema de la representación como el “objeto del discurso pedagógico”.

Me he centrado en el establecimiento de la enseñanza por medio de textos. Hay que entender los textos pedagógicos como el vínculo entre el contexto de producción y el de reproducción. Así pues, representan la solución al problema de la reproducción que es una consecuencia de la creación de instituciones específicas educativas: el establecimiento de la escolarización. (Lundgren, 1992, p. 21; p. 32)

El currículum como proyecto social y político

Un apartado específico implica la historia del currículum en EE. UU. y sus variaciones hasta la contemporaneidad a propósito del aporte sistematizador realizado por Pinar (2014) durante décadas. Una primera etapa marca el origen de la disciplina a través de la obra de Bobbit, como se señaló previamente. Las décadas posteriores estuvieron signadas por el debate entre estos eficientistas y los progresistas liderados por Dewey.

La segunda etapa estuvo marcada por el estudio de los ocho años, de 1933 a 1941, de la Asociación progresista de la educación, integrada, entre otros, por Rugg, Cobb y Dewey. Una de sus comisiones, que se dedicó a la relación escuela-

universidad, concluyó que la educación en las escuelas de EE. UU. había fracasado, no había cumplido su misión de apreciación de su herencia y transmisión cultural, ni de llevar a sus estudiantes al máximo de sus posibilidades; y las currículas estaban poco relacionadas con los intereses de los estudiantes (Cremin, 1964). Estos resultados impulsaron un estudio experimental realizado en casi 1500 estudiantes de 30 escuelas públicas y privadas. Cada una diseñó su propio currículum en función de sus intereses y contextos, y se les solicitó a las universidades que no evaluaran a los estudiantes en examen de admisión. El resultado fue muy favorable. Los estudiantes desempeñaron trayectorias superiores a los del grupo control. Ralph Tyler fue designado en la evaluación de los resultados, a lo que luego se suma a Hilda Taba, pero los miembros de la Comisión entre la escuela y la universidad acotaron que habían elaborado un modelo de evaluación y no un modelo de currículum. En 1949 se publicó la obra de Tyler, *Principios básicos del currículum*, que se constituyó en la obra más significativa en la temática y cuya perspectiva era producto de la combinación del progresismo de Dewey y el conductismo influenciado por Thorndike, Bobbit y Charters.

El modelo decayó y fue cuestionado a propósito de acontecimientos históricos, como el lanzamiento del satélite ruso Sputnik y la reacción de EE. UU. Jerome Bruner será el encargado de producir un giro en 1960, con un proyecto que parte de la configuración de un currículum basado en la enseñanza de las estructuras disciplinares. No obstante, Pinar considera que también fracasó porque ignoró los movimientos, los acontecimientos sociohistóricos y políticos, tales como la guerra de Vietnam y el movimiento hippie, lo cual impulsó en los años 70 un segundo momento de revisión crítica de la obra de Tyler que se denominó la “reconceptualización”.

Esta tercera etapa fue liderada por el pedagogo norteamericano, William Pinar. Este reunió a los más destacados críti-

cos de Tyler con la primera publicación en 1975 de *Curriculum theorizing. The reconceptualists*, que abrió el camino a la revisión crítica, a la teorización del currículum y a la integración de intelectuales de la izquierda, como Giroux y Apple. Tuvo una clara influencia de la sociología de la educación inglesa, de la escuela de Frankfurt, del marxismo, de la fenomenología y de Freire, que posibilitaron la teorización de la experiencia subjetiva del currículum, de la trascendencia, de la hegemonía y del poder.

En la etapa actual, la posreconceptualización en la perspectiva de Pinar produce dos movimientos: el primero es el de los llamados a intelectuales del campo para discutir la constitución de la teoría del currículum con los aportes del posestructuralismo y posmodernismo, y el segundo, la internacionalización que involucra a 34 países en todo el mundo. Se editan *The International Handbook of Curriculum Research* y *The International Association for Advancement of Curriculum Studies*.

Pinar hace hincapié en el sentido verbal de Currículum, derivado del verbo latino *currere*, que denota la acción de correr y no entiende tanto el término como un sustantivo sino como verbo, como acción. Por otra parte, Pinar focaliza en los problemas de la constitución del campo del currículum y la comprensión de sus discursos, como textos: histórico en EE. UU.; político conforme las teorías críticas de la reproducción son superadas por las de resistencia (Giroux y Willis); racial; de género; autobiográfico; posmoderno, posestructuralista y deconstructivo; estético; institucional; teológico e internacional.

En suma, se precisan aspectos fundamentales de la teoría de currículum, a saber: la posición crítica respecto de Tyler y Bobbit; la reconceptualización y la controversia de la orientación hacia sociedad y gobierno, y el eclecticismo teórico de diversos discursos provenientes del psicoanálisis, la fenomenología, la hermenéutica, las corrientes narrativas, de género, multiculturales y las corrientes críticas de izquierda.

El compromiso durante los años 90 y 2000 respecto de la internacionalización del currículum coincide en definir al currículum como “disciplina académica, compleja, multidiscursiva dedicada a la comprensión de la experiencia educativa pero difícilmente abocada a la codificación de la mencionada experiencia en el currículum escolar” (Pinar, 2016, p. 85).

Globalización e innovación en el currículum

Díaz Villa (2002), respecto de América Latina, suma el fenómeno al cambio desde una racionalidad moderna a otra posmoderna acompañada por nuevas definiciones y lecturas: de teorías críticas a poscríticas, de políticas educativas curriculares nacionales a transnacionales, de conflictos entre posiciones epistémicas a ideológicas que conmueven profundamente las estabildades y uniformidades pretendidas por la racionalidad moderna. Según el autor:

observar un fuerte desbalance entre lo considerado campo curricular como un amplio escenario de prácticas y procedimientos relacionados con un quehacer genérico de las instituciones dedicadas a la formación en las diversas áreas del conocimiento (...) y el campo curricular considerado como un espacio en el cual converge una multiplicidad de discursos, prácticas y posiciones de agentes y agencias (...) currículum como medio, disciplina o principio clasificatorio. (Díaz Villa, 2016 como se citó en Morelli, 2016, pp. 17-18).

A su vez Morelli expresa “El currículum como significante flotante” (2016, p. 18). En un apartado relativo a este nudo, Morelli analiza la constitución de estos debates que articulan lo moderno y lo posmoderno. Conforme las teorías críticas, los aportes frankfurtianos -en la perspectiva de Lyotard (2004) muestran signos de agotamiento, se configuran nuevos dispositivos analíticos vinculados a la teoría del discurso, al

deconstructivismo no esencialista, que confronta con la posición habermasiana, que trabaja desde las racionalidades, lo instrumental, la hermenéutica y la crítica. En esa controversia, articula la teoría del currículum y la constitución del campo del currículum como definición y como campo-objeto de una metateoría.

El currículum se analiza discursivamente apelando a teorías y autores posestructuralistas en los que cobra relevancia la relación subjetividad-identidad, como por ejemplo Foucault, Lacan y Laclau. Morelli expresa, citando a Pinar, que el campo y sus problemáticas se entienden como “conversación complicada”, en la que confluyen lo autobiográfico, lo histórico, lo local, lo global nacional e internacional (Pinar 2011b, como se citó en Morelli, 2016, p. 34.)

Por su parte De Alba expresa:

el currículum es una propuesta político-educativa que se constituye a partir de una síntesis abierta y compleja, sujeta a constantes resignificaciones. Se arriba a tal síntesis a través de mecanismos de sobredeterminación de las luchas, los acuerdos, las imposiciones, los encuentros y desencuentros de diversos grupos, sectores, gremios, instituciones, organismos nacionales e internacionales. Tal síntesis se vincula con la voluntad de formar y educar de acuerdo al proyecto cultural y político – educativo de una nación, pueblo, organización internacional, una asociación de países, un sector. (De Alba, 2012 como se citó en Morelli, 2016, p. 38)

En términos del análisis del discurso, Morelli conceptualiza a través de la metáfora del punto nodal que revela las superficies de la trama, en las tensiones y en el reverso, los modos de constitución. Anverso y reverso, superficie y reverso, conjugan la complejidad del “significante flotante” de “las articulaciones entre sujeto pedagógico, social y político, las interacciones sociales, los juegos de poder y las valoraciones sociales del saber” (Morelli, 2016, p. 36).

El “significante flotante” se denomina así por la fluctuación y variación de sus significados, según situación y contexto, lo que limita la posibilidad de atribuirle significados únicos toda vez que articula de manera contingente. El currículum en estos autores emerge como “significante flotante”, “conversación complicada”, “dispositivo educativo de podersaber” (Morelli, Pinar y De Alba, (1016, p. 36).

Cobra relevancia el interrogante de Morelli acerca de la importancia del campo del currículum en América Latina, tanto en la producción de los intelectuales universitarios como en otros espacios vinculados con intereses y juego de fuerzas puestas en relación (instituciones, docentes, decisores de políticas, editoriales). En el análisis de dos casos, como México y Argentina, el resultado es diverso, casi opuesto. Mientras que el primero ha construido desarrollos significativos bajo la influencia de autores como Pinar y ha cobrado también autonomía local, el segundo muestra una gran dispersión casi limitada a subcampos como el diseño curricular, la evaluación curricular o la gestión curricular, entre otros. Morelli expresa que han dominado el espacio intelectual los discursos pedagógicos, didácticos y disciplinares específicos. El campo teórico del currículo no se ha configurado en los discursos de la academia como campo teórico ni se han creado alternativas de discusión en relación con su autonomía. La autora llega a denominarlo como significante vacío en el contexto de Argentina.

Por otra parte, en términos de tensiones y discrepancias respecto de lo anteriormente señalado por Morelli, Díaz Barriga (2003) considera que el campo disciplinar se ha complejizado y, simultáneamente, enriquecido. Analiza la perspectiva teniendo en cuenta la realidad de México y España respecto de los países anglosajones y la propia historia disciplinar. Si bien el currículum como concepto y como objeto de estudio ha tenido un desarrollo y difusión singular en los países anglosajones, a partir de EE. UU., el estudioso expresa que América

Latina ha construido profusamente, tanto en aspectos del currículum como en perspectivas.

Pero esto no significa que en el mundo de habla hispana no existieran desarrollos importantes y significativos. En México, por ejemplo, había aportaciones a conceptos como “diagnóstico de necesidades” (Taba, 1974) o “fuentes y filtros” para el diseño curricular al establecer conceptos como marco de referencia de un plan de estudios, análisis de la práctica profesional, objeto de transformación (Díaz Barriga, 1997) y se generaba una significativa experiencia en relación con el llamado sistema modular. Por su parte, en España, Zabala (1981) proponía en la década de los ochenta, el concepto de “desarrollo curricular” frente al de “diseño curricular” (*curriculum design*). (Díaz Barriga, 2003, pp. 6-7)

Díaz Barriga analiza las tensiones producidas en la historia del siglo XX en la configuración y señala la primera relativa a los fines. Se construye un currículum centrado en el estudiante y sus experiencias, o bien se orienta a la formación del ciudadano, de la institución educativa y del sistema. Una segunda tensión considera la oposición histórica entre currículum ordenado a rendimientos y resultados, a diferencia del enfoque de influencia microsociológica, interpretativo, que explora el aula y lo no visibilizado: oculto, vivido, implícito, situado. Una tercera distinción es la representada por el currículum formal versus vivido, currículum establecido versus oculto, currículum formal versus currículum como proceso. Críticamente afirma: “incluso se llegaron a formular ‘sinsentidos’ en estas categorizaciones al hablar de ‘currículum nulo’” (Díaz Barriga, 2003, p. 9).

La definición y elaboración de teoría del objeto currículum se desarrolla de manera compleja como conocimiento multidisciplinario con aportes de diversos campos disciplinares sociológicos, históricos, administrativos y económicos, psicológicos y didácticos, tanto en su versión de los planes de estudio

y sistemas como en la perspectiva micro de los acontecimientos del aula en la que toman relevancia las microsociologías de la interacción, la antropología cultural, entre otros. En paralelo se construyen perspectivas epistemológicas y filosóficas relativas al valor de la educación.

Gimeno Sacristán (1994), desde España, propone una perspectiva analítica de pluralidad de definiciones del currículum: como función social, como proyecto o plan educativo, como expresión formal y material de ese proyecto, como campo práctico de procesos educativos, como territorio de intersección de prácticas diversas, como vertebrador del discurso entre teoría y práctica y tipo de actividad discursiva académica e investigadora. El autor adhiere al concepto de Grundy (1987), quien lo considera “una construcción social no únicamente como abstracción sino como modo de organización de prácticas educativas” (Grundy en Gimeno Sacristán, p. 5). En su historicidad pone en juego el complejo de luchas y tensiones que se producen en el sistema en su realización social. Lundgren (1981, como se citó en Gimeno Sacristán, 1994), alude a su posición por detrás de todos los procesos que acontecen en los niveles del sistema. Como contenido de la educación el currículum nunca es neutro, en tanto selecciona, organiza y secuencia lo científico-formal, las formas que se presentan según configuración histórica y contextual y los conflictos entre intereses y valores presentes en los procesos educativos. Su análisis posibilita develar qué se selecciona, cómo se enseña, evalúa y distribuye el conocimiento socialmente (Young, 1980 en Gimeno Sacristán), o bien “qué formas y a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye y evalúa el conocimiento educativo considerado público refleja la distribución del poder y los principios de control social” (Bernstein, 1980, p. 47 en Gimeno Sacristán). Gimeno Sacristán afirma que ningún currículum, por obsoleto que sea, es neutro, sino que siempre atiende a intereses. La ausencia de contenidos valiosos es parte del currículum oculto.

El currículum como praxis significa que muchos tipos de acciones intervienen en su configuración, que el proceso tiene lugar dentro de unas acciones concretas, que se configura dentro de un mundo de interacciones culturales y sociales, que es un universo construido no natural. Esa construcción no es independiente de quien tiene el poder para constituir-la (Grundy, 1987). Esta perspectiva supone para Gimeno Sacristán una concepción procesual del currículum, en el que se conjugan y anudan diversas operaciones (político-administrativas, materiales) y sujetos o agentes que dan forma a cierto producto compartido. A los fines analíticos, distingue ocho subsistemas que mantienen interrelaciones de codeterminación y que se influyen mutuamente en el sistema escolar: 1) ámbito de la actividad político-administrativa; 2) ámbito de participación y control; 3) ámbito de ordenación del sistema educativo; 4) el subsistema de producción de medios; 5) los ámbitos de creación culturales, científicos, etc.; 6) el subsistema técnico-pedagógico; 7) el subsistema de innovación; y 8) el subsistema practico-pedagógico (Gimeno Sacristán, 1994).

Gimeno Sacristán (1994) define al currículum como “el proyecto selectivo de cultura, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada” (p. 40). En este marco complejo, posibilita analizar los contenidos, los formatos adoptados y las condiciones en los que se concreta. Se ponen en juego tres grandes grupos de problemáticas: la selección de aprendizajes; las condiciones políticas, administrativas e institucionales que son fuente del currículum oculto realizado en paralelo y, por último, su carácter de proyecto inscripto en marcos más amplios que conjugan “posiciones filosóficas, epistemológicas, científicas pedagógicas y de valores sociales” (p. 41). Cada componente del currículum supone concepciones curriculares que son esquemas de racionalidad denominados códigos curriculares predeterminados a la práctica que condicionan

los aprendizajes áulicos. En suma, el currículum como cultura de la escuela es producto de una selección cultural, condiciones institucionales y concepciones curriculares que se traducen en contenidos, códigos y en su carácter explícito u oculto.

Por otra parte, y a los fines de sintetizar, se identifican al menos cuatro modelos teóricos en la historia del currículum que sirven a los fines analíticos y, especialmente, a las reflexiones sobre el objeto teórico del currículum como metateoría. El primero, academicista, enfatiza las disciplinas y es tributario de los antecedentes del trívium y el cuadrivium en el que se destacan las exigencias académicas. El segundo, el currículum de las experiencias, que tiene como eje las actividades integradas vivenciales de los estudiantes en su ingreso en los saberes escolares, con precedentes en la escuela nueva europea y el progresismo inspirado en Dewey (1967) en EE. UU. El tercero, tecnocrático-eficientista, que se inspira en el taylorismo norteamericano y prevé un currículum planificado y gestionado a fines útiles y productivos. Y el cuarto, el currículum configurador de la práctica, que toma el relevo entre la teoría y la acción, tributario de los aportes de Carr y Kemmis (2003), Grundy (1987), Stenhouse (1980), Schwab (1983) y Habermas (1982), se sitúa en los problemas reales derivados de los profesores y estudiantes, la capacidad deliberativa y reflexiva del docente y la posibilidad transformadora.

Opperti (2013) expresa que el currículum se configura como un dispositivo fundamental en los procesos educativos. Los abordajes y perspectivas contemporáneos enfatizan el concepto de desarrollo curricular como superación del mero desarrollo de planes de estudio. Se trata de una perspectiva más comprehensiva del currículum, cuya finalidad es identificar las dificultades específicas y generales en todos los niveles. "Refleja el tipo de sociedad que aspiramos a construir (...) es un componente esencial de todo el proceso educativo y que representa para el sistema lo que una constitución es para la

democracia" (Jonnaert et al., 2009, como se citó en Opperti, 2013, p. 56). Los enfoques curriculares han cobrado relevancia en el mundo en tanto se constituyen en los ejes de cambios. Se pretende conciliar los cambios sociales con la educación. Es un compromiso permanente de tensiones y adecuaciones entre los actores sociales y la naturaleza pedagógica del currículum. En América Latina, se ha convertido en parte de los debates centrales que concilian y pretenden respuestas sobre el cambio educativo para dar réplica a una nueva generación de políticas sociales y educativas. Su función política va cobrando significatividad, pero con limitaciones entre intercomprensión, valores y comportamientos demandados por la sociedad del conocimiento.

Las experiencias de procesos de descentralización en diversos países son dispares. A priori, porque otorgan autonomías regionales que posibilitan adecuaciones a los contextos singulares. No obstante, en regiones de escasos recursos los procesos de descentralización han generado mayores desigualdades estudiadas como resultado de aprendizajes. Las experiencias de México y Argentina en los años 90 del siglo pasado dieron cuenta de ello. Se advierten vacíos y disparidades "entre el currículum prescripto, implementado, vivido y logrado, así como en la concepción y el enfoque del currículo y su evaluación" (Opperti, 2013, p. 58).

Opperti advierte brechas entre los diversos niveles del currículum: supra (Bolonía, Pisa, etc.); macro (nacionales), meso (escolares), micro (áulicos) y nano (estudiante). Si bien hay experiencias de países con logros, como Finlandia, otros se debaten entre currículum y evaluación curricular inclusiva o excluyente. Una de las mayores tensiones se orienta a procesos y resultados de aprendizaje; no obstante, contenidos y objetivos no son coherentes en relación con los procesos y resultados.

El segundo dilema, derivado del primero, es la insistencia en obtener resultados vinculados a estándares internacionales

por dos vías: el enfoque por competencias y contextualización. El reto parece situarse en conciliar conocimientos, procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los desafíos señalados por Opperti tienen que ver con los docentes y estudiantes en otras claves de acción. Los primeros, como agentes dinámicos de cambio y no retardatarios (como lo han sido en varias experiencias). Los segundos, con participación más activa y autónoma, propiciada por la interacción entre los actores en tiempos de desafíos tecnológicos. Asimismo, el autor se muestra partícipe del enfoque por competencias, habida cuenta de que se constituirían en hojas de rutas flexibles y dinámicas. Para ello, analiza la experiencia de la Unión Europea, que ha comportado logros superadores de las fronteras disciplinares. Propende, además, a una concepción holística del currículum situada en una perspectiva de educación democratizadora e inclusiva. Reitera el enfoque por competencias como una opción controversial pero contributiva.

La construcción del conocimiento científico y su incidencia en el currículum

Dos dinámicas han caracterizado el siglo XX en la construcción y difusión del conocimiento: 1) la superespecialización disciplinaria y 2) las tendencias a compartir conocimientos entre diversos equipos por coincidencia en temas o metodologías con surgimiento de equipos interdisciplinarios. Ello no implica que la comunidad científica haya acordado, antes bien, todo lo contrario. La disputa continúa a pesar de la complejidad cada vez mayor observada en los problemas de la realidad. Torres Santomé (2006) considera que parte de la disputa y de los limitantes de integración radican en la balcanización producida por las corrientes posmodernas que inducen a la segmentación y aislamiento.

Integración curricular: un desafío para la educación

Torres Santomé (2006) sostiene la tesis de la analogía de los sistemas y procesos productivos acontecidos durante el siglo XX con la educación y sistemas educativos. En la primera parte del siglo, se analogan con las “revoluciones” del taylorismo y la producción en línea, fragmentación de las tareas, conocimiento de procesos en tiempos acelerados y fragmentación respecto del producto total y enajenación del trabajador. Los cambios que han impulsado los sistemas educativos son radicales, fragmentando el conocimiento disciplinariamente, la productividad de los aprendizajes de estudiantes en términos de conocimientos recortados y abstractos con aprendizajes por memorización y acumulación. También generaron una docencia que trabaja en soledad, enmarcada en sistemas verticalistas desvinculados de los procesos y decisiones de la institución escolar y el currículum. Se trata de una réplica histórica de la “producción en línea” del docente, estudiante y del sistema que concentra el poder en la cúspide de la pirámide.

La taylorización supuso la fragmentación de procesos productivos reproducida en la educación y una docencia carente de reflexión crítica y los hallazgos del currículum oculto que muestran qué se aprende en las aulas: obediencia, sumisión y subordinación (Jackson, 1990; Torres Santomé, 1998). No obstante, sectores progresistas de la educación ofrecerán resistencia, como Dewey, quien realiza estudios en instituciones educativas y advierte la análoga segmentación y compartimentalización del conocimiento: “fragmentos inconexos, sólo aceptados basándose en la repetición o en la autoridad” (Dewey, 1989, p. 159, como se citó en Torres Santomé, 2006, p. 20).

El concepto de disciplina, producto de la referida transformación que se da especialmente en países europeos, implica la necesidad de precisar requisitos en la conformación disciplinar: un objeto de estudio, marcos conceptuales, métodos y procedimientos específicos. Desde el positivismo, se impul-

san condiciones como: objetos observables y formalizados, fenómenos materializados por las interacciones y formulación de leyes.

La oposición más fuerte va a provenir desde la escuela de Frankfurt, que denuncia la cosificación de la cultura occidental a la que propone alternativas de las ciencias sociales y la autorreflexividad. Max Horkheimer expresa: "Que la transformación de las estructuras científicas dependa de la situación social respectiva, es algo que se puede afirmar, no sólo de las teorías tan generales como el sistema copernicano, sino también respecto de los problemas especiales de la investigación corriente" (Horkheimer, 1974, p. 229). En la perspectiva de Morin (1999), "la ciencia se ha vuelto ciega por su incapacidad de controlar, prever, incluso concebir su rol social, por su incapacidad de integrar, articular, reflexionar sus propios conocimiento" (p. 79).

Como señalan Fehrman Blanco (2014) y Morin (1999), el currículum disciplinar predominante en el mundo dividió desde hace tiempo en disciplinas, impidiendo la conexión y relación del conocimiento con efectos significativos en enseñanzas y aprendizajes. Los estudiantes son afectados por la segmentación, que impide internalizar conocimientos relacionados. La propia organización escolar ha limitado la interrelación e interacción de los docentes: en cada disciplina se trabaja de manera aislada sin que una aporte sus conocimientos a la otra. Las consecuencias se advierten en la propia segmentación del mundo disciplinar. El enfoque de la escuela, consecuente con la predominancia del científico disciplinar, ha consolidado modelos de sociedad incapaces de interactuar.

No se trata únicamente de concepciones curriculares que quedan solo en la educación, sino que trascienden en la investigación y en concepciones y prácticas políticas al punto de constituirse en dispositivos implícitos y explícitos en el mundo. Perrenoud (2012, como se citó en Fehrman Blanco, 2014)

señala que “los conocimientos escolares no fueron escogidos prioritariamente para preparar la mayoría para la vida. Se enseñan porque son considerados bases indispensables para quienes profundizarán en la misma disciplina en los siguientes años de estudio” (p. 29). “Al pretender preparar para la vida a los ciudadanos del siglo XXI, las escuelas deben reconocer que la sociedad está en constante cambio” (p. 6).

En la actualidad continúa vigente el modelo disciplinar caracterizado por disciplinas yuxtapuestas con sólidas fronteras distintivas entre sí. Las instituciones escolares han adoptado estos modelos lineales, con fuerte enmarcamiento y de tipo colección (Bernstein, 1988), en el interior de aquellas en donde se enseñan contenidos, metodologías y lógicas de razonamiento, análisis e intervención de la realidad distintivos. Ambos conceptos aportados por el autor refieren a una “clasificación fuerte”, es decir a separaciones entre disciplinas y “enmarcamiento fuerte”, en tanto el poder y el control externo de los contenidos es significativo en todos los aspectos: “Controlan por entero la selección, la organización, ritmo, criterios de comunicación y la posición (...) además de la disposición de la localización física” (Bernstein, 1993, p. 48).

Las implicancias del modelo disciplinar han significado la fragmentación del conocimiento, la memorización, limitaciones al establecer relaciones acompañadas de procesos burocrático-organizativos consecuentes. Esta transmisión de una “cultura abstracta y fragmentada” ha impedido la adquisición de conocimiento para la comprensión analítica, crítica y reflexiva de la realidad vivida por estudiantes (Torres Santomé, 2006, p. 106).

Apple y King (1983 como se citó en Torres Santomé, 2006) afirman que estos contenidos manifiestos y encubiertos, principios de selección y organización, entrañan estrechas relaciones entre ideología y conocimiento, lo cual es necesario problematizar (pp. 3839). Por otra parte, el estudio del currí-

culum oculto, realizado por autores como Tabachnik y Wehlage (1982), Apple (1986), Aranowitz y Giroux (1995, 2021), aporta que la clasificación y abstracción disciplinar limita y hasta imposibilita que los estudiantes apliquen conocimientos a situaciones de la realidad vivida u otras áreas del conocimiento; genera cierta jerarquía de unas disciplinas sobre otras y la naturalización de éxitos y fracasos en los aprendizajes. En términos de Freire (1973), “cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la cual resultaría su inserción en el mundo como transformadores de él” (p 79).

Los correlatos críticos del currículum disciplinar generan desinterés en los estudiantes, descontextualización de los contenidos respecto de su propia realidad, disociación respecto de las problemáticas históricas, políticas, sociales y económicas del mundo actual, multiplicación de fragmentos horarios de disciplinas en el cotidiano escolar, desconexión entre asignaturas, rigidez organizativa y horaria. En fin, desalientan las iniciativas propias del estudiantado (Torres Santomé, 2006).

El surgimiento de equipos interdisciplinarios en la concepción de un currículum integrado comporta un diseño que persigue la integración personal y social mediante la organización de saberes en torno a problemas significativos, definidos de manera colaborativa entre los educadores y los alumnos. En este tipo de diseño curricular, la idea de límites disciplinarios no constituye un criterio para la definición de áreas cognitivas (Beane, 2010). En este sentido, un currículum integrado tiene rasgos holísticos.

La integración social propone una construcción curricular colaborativa entre docente y alumnos, centrada en problemáticas sociales y culturales básicamente democráticas. A pesar

de la significatividad de la experiencia realizada por Beane y otros, la mayoría de los docentes y sistemas siguen adhiriendo a un currículum disciplinar.

La integración de los conocimientos, por otra parte, se centra en trabajar y definir las problemáticas sociales y culturales que afectan a las personas. Supone la posibilidad de rescatar los propios conocimientos, investigar lo que no se conoce. Se trata de un poder del conocimiento que la escuela convencional ha negado con el currículum disciplinar culto y abstracto, ajeno a la vida cotidiana de los estudiantes. Lejos de postular problemáticas personales y grupales, abarca cuestiones sociales y culturales ampliadas, fomentando el compromiso con un otro mayor (Beane, 2010). En contraposición, el currículum disciplinar es conceptualizado como elitista.

Una distinción importante es la de currículum integrado y currículum multidisciplinar. El integrado parte de temas, las disciplinas intervienen en él y la resolución es centrada. En el multidisciplinar, el resultado es siempre disciplinar.

Al igual que el planteamiento de las asignaturas separadas, el multidisciplinar también se inicia y concluye con los conocimientos y destrezas basadas en las asignaturas, mientras que la integración del currículum empieza y termina con los centros organizadores dirigidos al problema y el tema. (Bellack y Kliebard, 1970, como se citó en Beane, 2010, p. 33)

En las experiencias estudiadas predominan enfoques multidisciplinarios que resguardan la identidad de las disciplinas. Esto no implica menospreciar el intento y sus resultados toda vez que cooperen con los aprendizajes, pero no son integrados. Estos parten de problemáticas e intereses y prescinden de la preservación de las identidades disciplinares (Beane, 1998).

Aprendizajes y antecedentes globalizadores-integradores

Los antecedentes históricos de la Revolución Francesa (1789) con la Declaración de los Derechos del Hombre y ciudadano en paralelo a la Constitución de los EE. UU. se constituyen en hitos emergentes de procesos históricos en los que el capitalismo industrial da cuenta del individuo singular. Si bien el liberalismo económico enfatiza esta perspectiva, en la educación surgen corrientes que intentan revertir los efectos excluyentes que afectan a sectores sociales más vulnerables. Desde una educación adultocentrista, que consideraba a la infancia como un individuo subdesarrollado, miniaturizado, a fines del siglo XIX, Édouard Claparède (1928) advierte una revolución en tanto la educación centra su mirada en la infancia. Como efecto de una perspectiva roussoniana de la infancia como etapa “idílica”, corrientes progresistas y psicológicas contribuirán a crear/producir/confeccionar una mirada del individuo. Desde Rousseau hasta Freud, se buscarán respuestas educativas que enfaticen la libertad y creatividad como eje de la educación de la infancia.

Surgen los primeros antecedentes de teorías globalizadoras, tales como Montessori y Decroly, inspirados en concepciones sensualistas u holísticas, en parte provienen de la psicología de la Gestalt, y se inician escuelas pedagógicas que obtendrán significatividad. Una de las principales afirmaciones es que el conocimiento no es producto de la suma de las partes ni acumulativo. Antes bien, según la percepción global, el estudiante percibe una unidad desde el primer momento y luego esta se va profundizando y detallando. Max Wertheimer (1991) distingue un pensamiento productivo y otro reproductivo; el primero, descubridor y explorador, tiene un producto singular, mientras que el segundo simplemente es memorístico y mecánico. Kilpatrick (1918), discípulo de Dewey, desarrolla el aprendizaje basado en problemas, vigente hoy en el mundo

como ABP, mediante el cual los estudiantes definen problemas e intereses, diseñan proyectos y procedimientos, y evalúan procesos y resultados. El ciclo cierra con la presentación pública del producto terminado. El docente se traslada desde la enseñanza al acompañamiento de la elaboración autónoma de los estudiantes.

El movimiento de la Escuela Nueva en Europa y la Asociación Progresista en EE. UU. son las expresiones más significativas en este sentido. Dewey, como representante del segundo y los posteriores aportes de la psicología de Piaget, respecto de los aprendizajes y desarrollos del pensamiento en el niño, van a constituirse en marcas influyentes en las teorías pedagógicas respecto de enseñanzas y aprendizajes. Se trata del aprendizaje por descubrimiento, en síntesis. Ello podría haber influido en la segmentación por asignaturas que se instrumenta en el nivel secundario, teniendo en cuenta el nivel de conceptualización formal al que está accediendo el adolescente en esa etapa de su vida. Surgen dudas y cuestionamientos respecto de las capacidades para reconstruir y componer en un conocimiento personal toda esa segmentación producida en la escuela y si, adicionalmente, lo que “descubre” en su aprendizaje es suficiente, considerando las variaciones singulares de los individuos. El solapamiento y la superposición o repetición de contenidos es moneda corriente en las instituciones educativas, universitarias y no universitarias. Representan una de las consecuencias del aislamiento disciplinar en el desarrollo curricular. En investigación, dados los crecientes niveles de especialización, se fragmentan y segmentan aún más las construcciones del conocimiento.

Como contraparte, se advierte que los resultados producidos por equipos interdisciplinarios, tanto en la investigación como en otras prácticas sociales, ofrecen panoramas enriquecidos y promisorios. Sin embargo, los subsidios y apoyos a estas manifestaciones son escasos o nulos. Las políticas socia-

les y de investigación no son propiciatorias, en tanto sería necesario hacer cambios estructurales en las organizaciones, en particular, las educativas universitarias.

Entre los fines más relevantes de la educación, el currículum se orienta a preparar al ciudadano para un sistema democrático sostenido por valores y prácticas consecuentes. En ese sentido, el colectivo docente se ve desafiado a trabajar en su propia formación y de manera colaborativa, construyendo y recuperando los contenidos culturales actualizados. Supone, en el análisis de Torres Santomé (1998), no solo aquellos contenidos prescritos por el sistema en sus diseños, sino también los que fomentan proyectos críticos emancipadores de los precedentes tecnocráticos o fordistas. Formar un ciudadano crítico implica trascender las barreras de la escuela e incorporar problemáticas sociales globales que han sido invisibilizadas y acalladas. Tal es el caso del análisis de las culturas nacionales, las etnias minoritarias, el feminismo, las identidades LGBTQ+, la diversidad, las discapacidades, los territorios del mundo postergado, colonizados y subalternizados.

En definitiva, se trata de construir y formar proyectos curriculares antidiscriminatorios, integradores e inclusivos con énfasis analíticos en las ideologías que han hegemonizado y cristalizado los constructos de la realidad social, naturalizándolos. “Tratar que el alumnado se vea involucrado en debates sobre la construcción del conocimiento, acerca de las interpretaciones conflictivas del presente y se vea obligado a identificar sus propias posiciones, ideologías y asunciones” (Banks, 1993, p 5).

La constitución del currículum contempla la formación y desarrollo crítico del arte, la historia cultural, los acontecimientos de la realidad, a la par de conocimientos, habilidades y destrezas de campos del conocimiento relevantes. Hirst y Peters (1970, como se refirió en Torres Santomé, (1998) conceptualizan acerca de los modos en los que los contenidos cultu-

rales se construyen y aprenden. Estas formas de conocimiento son: científica, matemática, religiosa, moral, histórica, sociológica y estética, a partir de características generales como conceptos centrales, relaciones conceptuales específicas, afirmaciones y metodologías diferentes para estudiar la realidad con la consecuencia de la creación asignaturas en centros de investigación y universidades para luego ser trasladadas a la escuela (Hirst y Peters, 1970 en Torres Santomé, 1998).

A la pregunta de qué contenidos culturales seleccionar le sigue la respuesta de Lawton (1983 en Torres Santomé), quien sugiere revisar qué sociedad tenemos, cómo se desarrolla, qué desea la sociedad como desarrollo y qué valores, principios y modos para obtenerlos (p. 28). No obstante, la duda que persiste es determinar quiénes, cómo, qué y por qué se selecciona, aun teniendo en cuenta la diversidad de culturas y territorios.

Por otra parte, Banks (1993) distingue modalidades de conocimientos de las personas teniendo en cuenta cómo construyen sus interpretaciones y distingue cinco tipos de conocimiento: uno personal y cultural, compuesto por la historia familiar, es decir, de carácter biográfico y contextual; uno popular, aportado por los entornos de medios de comunicación; uno académico dominante, aportado por la academia universitaria; un conocimiento académico transformador, cuya contribución consiste en poner en cuestión lo cristalizado y explorar otras posibilidades a fin de provocar giros de significados; y, por último, el conocimiento escolar, que se conforma a partir del currículum editorial y las prescripciones implícitas. "Sirven para reforzar los discursos y prácticas económicas, sociales y políticas dominantes" (Banks, 1993, p. 6).

En los niveles educativos relativos a la infancia, cobraron relevancia los aportes de la psicología, cuya indagación analiza los modos de conocimiento del niño. Piaget, con su enfoque de psicología genética, influyó al estudiar cómo evoluciona en diversas etapas de conceptualización, lo que conllevó a la

subordinación y adecuación de contenidos en función de las etapas señaladas por el autor. Torres Santomé analiza críticamente la trasposición de la investigación de Piaget al aula con el objetivo de “preparar las mentes para el conocimiento” y advierte acerca del vaciamiento de contenidos (Torres Santomé, 2006, p. 340).

Actualmente, en algunos países se realizan experiencias de enseñanzas y aprendizajes acerca de temáticas integradas relativas a problemáticas globales, como el medioambiente, el cambio climático, los derechos humanos y la alimentación, entre otros. Las dificultades advertidas son que, en esa visión internacionalista, no se efectúan análisis interdependientes ni se apela a la información global existente. En algunos casos, porque las instituciones educativas no pueden conciliar los modelos actualizados con recursos ni organización burocrática; en otros, porque persisten desarrollos curriculares disciplinares y segmentados que se reúnen en intentos de integración. Las consecuencias en los estudiantes es que persisten las desmotivaciones para la indagación y la tarea escolar (Morelli, 2017).

Los beneficios en contextos de formación docente y algunas formas de llevar adelante el currículum integrado serían proyectos compartidos y de investigación-acción que conjeturaran la posibilidad de explorar “objetos de enseñanza” de manera inter-, multi- o transdisciplinaria.

La investigación-acción comporta una contribución de la ciencia social crítico-interpretativa, ya que las personas pueden resignificar conscientemente las reglas y transformar reflexivamente las interacciones sociales a partir de la consideración intersubjetiva de los contextos de enseñanza. En este sentido, la investigación-acción es una promesa: el reposicionamiento de los actores educativos para introducir innovaciones que repercutan en un mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanzas y aprendizajes (Achili, 2005).

Asimismo, en las teorías del siglo XX la investigación acción se la define como una indagación sistemática y autocrítica (Stenhouse, 1987), como introspección colectiva que tiene como objetivo mejorar y comprender sus prácticas sociales o educativas (Kemmis et al., 2014). La investigación acción se la implementa a través de diferentes fases y configura un espiral de retroalimentación. Igualmente, se plantea como una metodología que resultó innovadora al generar una ruptura con las prácticas tradicionales habituales: aprender haciendo, con libertad de movimiento, incentivando la autonomía, las actitudes de cuidado y el intercambio de ideas, priorizando la confrontación de ideas en la construcción del conocimiento, superando la concepción del docente como el único poseedor de saber. Además, se presentan posiciones metodológicas e ideológicas que cuestionan los modelos naturalizados para hacer ciencia.

En cualquiera de los niveles del sistema educativo no resulta común que se analicen los principios de selección de contenidos curriculares. Se aceptan como implícitos sin más. El currículum es construible no solo por asignaturas, sino que se puede planificar en torno a núcleos problemáticos que no ignoren y devalen condiciones institucionales, sociales, históricas, espaciales, geográficas, humanas, filosóficas, éticas, entre otras. Cuando los actores del sistema educativo pierden de vista las necesidades y los fines del currículum, este pierde sentido.

Las instituciones educativas, durante el transcurso del siglo XX, parecen haberse cerrado a la observación crítica de la realidad social y sus necesidades. No obstante, corrientes teóricas se han resistido a esa desconexión con la realidad, Illich con la desescolarización y Reimer (1973) con la muerte de la escuela (como se citó en Torres Santomé, 2006).

El currículum globalizador-interdisciplinario emerge como una corriente intelectual, ideológicamente situada, que

propone rupturas con la fragmentación disciplinar, atendiendo a contenidos culturales y, especialmente, a procesos puestos en juego. Bajo la metáfora del “paraguas”, el currículum alberga un conjunto de prácticas educativas que se producen en el aula y las instituciones con el interés de analizar qué se produce allí, cómo mejorarlo.

En la perspectiva de Torres Santomé (2006), la concepción del currículum interdisciplinario globalizador puede ser tomada por cualquiera de las corrientes teóricas del siglo XX, desde el conductismo hasta las teorías críticas. Desde otra perspectiva, se trata de poner el eje en la institución escolar como productora de un “espacio ecológico” en el que se posibiliten compromisos entre los actores, actividades en equipo e investigación docente (p. 33).

Otras formas de integración se ponen en práctica, ya sea por conceptos compartidos, períodos históricos, indagación en colectivos y contextos singulares, inventos y descubrimientos o, el más común, por áreas de conocimiento (ciencias naturales, sociales, educación artística, entre otras).

Por su parte, Scurati (1977) propone una clasificación según grado de integración, en la medida en que se incrementan las interrelaciones, y considera seis niveles: 1) Interdisciplinariedad heterogénea (cierto enciclopedismo por diversidad); 2) Pseudointerdisciplina o metadisciplina, que comparten una estructura y modelo teórico entre disciplinas muy diferentes; 3) Interdisciplinariedad auxiliar, toda vez que se recurre a metodologías de otros campos; 4) Interdisciplinariedad compuesta, por la complejidad del objeto deben incorporarse equipos de especialistas de múltiples disciplinas; 5) Interdisciplinariedad complementaria, cuando se producen superposiciones y coinciden en el mismo objeto y 6) Interdisciplinariedad unificadora, producto de un acuerdo y construcción en común compartiendo la totalidad (Scurati y Damiano, 1977, pp. 27-28 como se citó en Torres Santomé).

Miller (1982) afirma que se han construido modelos transdisciplinarios aplicables y transferibles a otras problemáticas: el estructuralismo, la teoría general de los sistemas, el marxismo, la fenomenología y las teorías de género. No obstante, resulta difícil pensar en la unidad de la ciencia: “es evidentemente imposible e incomprensible dentro del marco actual en el cual miríadas de datos se acumulan en los alvéolos disciplinarios cada vez más estrechos y taponados” (Morin 1994, p. 7).

Estas prácticas de pedagogía democrática, según Beane (1997), son preparatorias para la inserción del estudiante en la sociedad. En su construcción no hay barreras disciplinares, se diluyen. Se amplían los horizontes al ser abordadas las problemáticas locales, nacionales e internacionales, y los estudiantes se responsabilizan en la elección y asunción de una temática con consecuencias. La modalidad colaborativa se extiende dentro y fuera del aula, y puede resultar en proyectos de investigación. Se apela a recursos didácticos y modalidades de indagación libres, creativas, innovadoras y comunicaciones de resultados en el interior y exterior del aula. Preguntarse por la relevancia de las problemáticas que se desean abordar implica internalizar una dinámica que busca la autorreflexión del estudiante acerca de ese interés personal-biográfico, en algunos casos, y sus supuestos como la reflexión de la visión del problema en el mundo, abriendo horizontes (Lacueva, 2008, Beane, 1997, Dowden, 2007, Brough, 2012 como se citó en Beane 1997).

El punto de partida es disciplinar, debido a que cada campo disciplinar aporta los conceptos pertinentes, pero no se diluyen identidades ni estructuras originarias, antes bien se confluye en una problemática y se van complementando en el tratamiento. Los estudiantes distinguen esta interacción interdisciplinar y aprenden de la dinámica en la resolución (Boix-Mansilla et al., 2003; Bondarenko Pisemskaya, 2009). Se

trata de “reconceptualizar el conocimiento disciplinar en las escuelas de forma que enfaticen su generatividad y dinamismo” (p. 45), para invitar a los docentes a complementar el trabajo disciplinario e interdisciplinario, entendiéndolos como mutuamente necesarios (Boix-Mansilla et al., 2003, p. 45, como se citó en Fehrman Blanco, 2014).

La transdisciplinariedad es una construcción curricular que crea una nueva metadisciplina, un nuevo “metalenguaje”, que intenta resolver cuestiones no estudiadas por los campos originarios. Bondarenko Pisemskaya (2009, p. 471) expresa que su creación se basa en el “principio epistémico de complementariedad o incapacidad humana de agotar la realidad en una sola perspectiva”.

Fehrman Blanco, por otra parte, afirma que existen ejemplos de currículum transdisciplinares, como la etnohistoria, la astrofísica, la sociosemiótica, la sociolingüística, la bioética, entre muchos otros generados a propósito de diversas disciplinas. Son construcciones fundamentalmente generadas en y a través de la investigación en ámbitos de educación universitaria y con enseñanza posterior en posgrados universitarios. La pregunta emergente es: ¿qué condiciones de posibilidad tiene la construcción metadisciplinar en los diversos niveles del sistema y en los estudiantes? Fehrman Blanco (2014), Bondarenko Pisemskaya (2009), Motta (2002) y Flórez-Malagón (2002) consideran que una respuesta a este interrogante tiene que ver con la formación previa de estudiantes y docentes en campos originarios, con manejo de lógicas, estructuras, conceptos y metodologías, a los fines de advertir los vacíos y necesidades de creación de nuevos modelos. Cabe acotar que en las últimas décadas se han advertido surgimientos y ejemplos que incursionan en estas creaciones, en investigación y propuestas curriculares de posgrado.

Resumiendo, según Fehrman Blanco, se destacan los siguientes aspectos:

1. Todas las variantes de la integración abordan problemáticas susceptibles de ser compartidas.
2. Dichas variantes aportan una mirada más actual de los problemas de la realidad compleja en la que son convocadas a interactuar.
3. Las tres primeras variantes, multidisciplina, pluridisciplina e interdisciplina, se pueden proponer para estudiantes de diversas edades con el propósito de devolver al currículum y su enseñanza la realidad social nacional e internacional, la vida cotidiana, y tal vez, la epistemología social propuesta por Popkewitz (2007). La cuarta, transdisciplina, requiere de otras condiciones que se generan en ámbitos de investigación y producción del conocimiento, atentas a las nuevas configuraciones de este.
4. Las variantes requieren de condiciones institucionales y sujetos preparados para realizar esos cambios curriculares.

Conclusión

A lo largo de los siglos, el currículum ha evolucionado desde sus bases medievales hasta convertirse en un campo de reflexión interdisciplinario e inclusivo. Enfrentando los retos de la globalización, la diversidad y las transformaciones sociales, este capítulo plantea que el currículum es una herramienta para el cambio educativo, orientada a la formación de ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con la construcción de un mundo más justo y sostenible. El recorrido se ha efectuado a través de la relectura de algunos autores clave en el estudio reflexivo y crítico de un campo que no ha conseguido un lugar distintivo en las Ciencias de la Educación, en la Argentina.

Referencias bibliográficas

- Bobbit, F. (1912). *La eliminación del despilfarro en la educación*. Universidad de Chicago Pres.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Furlán, A. (1991). *Currículum y enseñanza: Fundamentos para una teoría curricular*. Grupo Aique.
- Hamilton, D. (1989). *Towards a Theory of Schooling*. Routledge.
- Pinar, W. F. (2016) *La teoría del currículum*. Narcea.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Banks, J. A. (1993). The Canon Debate, Knowledge Construction, and Multicultural Education. *Educational Researcher*, 22(5), 4-14. <https://doi.org/10.2307/1176946>
- Beane, J. A. (2010). La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática. Morata.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control I* (Vol. 1). Akal.
- Bernstein, B. (1993). Pedagogic Codes And Their Modalities. *Hitotsubashi Journal of Social Studies*, 25(2), 115-134. <http://www.jstor.org/stable/43294345>
- Bondarenko Pisemskaya, N. (2009). El componente investigativo y la formación docente en Venezuela. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 253-260. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100015>
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.
- Carr, W. y Kemmis, S. (2003). *Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research*. Routledge.

- Fehrman Blanco, B. M. (2014). *Estado del arte acerca de las aproximaciones teóricas referidas al problema de la configuración disciplinar del diseño curricular*. [Tesis de maestría, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile]. <https://doi.org/10.7764/tesisUC/EDU/2941>
- Giroux, H., Rivera-Vargas, P. y Neut-Aguayo, P. (2022). De una pedagogía de la clausura a una pedagogía de las posibilidades. Aprender y enseñar la agencia. En J. León (Ed.), *Educación con sentido transformador en la universidad* (pp.25-34). Octaedro.
- Sacristán, J. G. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículo*. Morata.
- Grundy, S. (2009). Los profesores como creadores del currículum. CLACSO 6(27). <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324023557/11.pdf>
- Horkheimer, M. (1974). *Teoría crítica*. Amorrortu.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method. *Teachers College Record*, 19(4), 1-5. <https://doi.org/10.1177/016146811801900404>
- Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Morata.
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Santillana/UNESCO.
- Phenix, P. H. (1964). *Realms of meaning: A philosophy of the curriculum for general education*. McGraw Hill.
- Popkewitz, T. S., Tabachnick, B. R. y Wehlage, G. R. (2007). *El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. UNIV. COLIMA/IISUE/Pomares.

- Schwab, J. J. (1971). The Practical: Arts of Eclectic. *School Review*, 79(4), 493-542. <http://links.jstor.org/sici?sici=00366773%28197108%2979%3A4%3C493%3ATPAOE%3E2.0.CO%3B2-B>
- Schwab, J. J. (1973). The Practical 3: Translation into Curriculum. *School Review*, 81 (4). <http://links.jstor.org/sici?sici=00366773%28197308%2981%3A4%3C501%3ATP3TIC%3E2.0.CO%3B2-F>
- Schwab, J. J. (1983). The Practical 4: Something for Curriculum Professors to Do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265. <http://www.jstor.org/stable/1179606?origin=JSTOR-pdf>
- Schwab, J. J. (2013). The practical: a language for curriculum. *Journal of Curriculum Studies* 45(5), 591-621. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.809152>
- Torres Santomé, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Morata.
- Beane, J. A. (1995). Curriculum Integration and The Disciplines of Knowledge. *Service Learning, General*. 44. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/44>
- Morelli, S. (2016). *Las tensiones del currículum. Debates político-educativos en México y Argentina*. Miño y Dávila.
- Cremin, L. A. (1964). *The transformation of the school: Progressivism in American education, 1876-1957*. Vintage Books.
- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Díaz Villa, M. (2002). *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES.
- Habermas, J. (1982). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Cátedra.

- Opperti, R. (2013). Visión del currículo y debates curriculares: Una perspectiva interregional. En Ferreyra, H., & Vidales, S. (Comps.), *Hacia la innovación en la Educación Secundaria. Reconstruir sentidos desde los saberes y experiencias*.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Akal.
- Claparède, E. (1928). Feelings and emotions. En Numerous Contributors, *Feelings and emotions: The Wittenberg Symposium* (pp. 124-139). Clark Univ. Press.
- Kemmis, S., McTaggart, R. y Nixon, R. (2014) *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Motta, R. (2002). Complejidad, educación y transdisciplinariedad. *Polis. Revista Latinoamericana*, 3.

Capítulo 2

INVESTIGACIÓN EN MOVIMIENTO: PROGRESOS Y LOGROS ALCANZADOS

Marcela Susana María Lucchese

En este capítulo se abordan los avances y resultados obtenidos en relación con los ejes de la investigación en términos de construcción sistemática y colectiva vinculados a: antecedentes de integración curricular, criterios y categorías para abordar los diseños curriculares de formación docente, percepciones y reflexiones en la carrera de formación para la enseñanza primaria en lengua extranjera y reconstrucción analítica de los procesos de integración curricular.

Antecedentes en integración curricular como comprensión de lo investigado

Construir un estado de la cuestión comporta un desafío siempre inabarcable. Resulta dificultoso recorrer la totalidad

de lo investigado a la luz de la circulación abierta de publicaciones en línea, que ha posibilitado acceder a través de múltiples buscadores indexados, algunos de ellos con acceso abierto y otros no. Esta sola tarea, “investigar las investigaciones” según Guevara Patiño (2016, p. 166), resulta difícil de alcanzar. No obstante, el intento del proceso no pretende exhaustividad, sino más bien intensidad. El período abarcado se extiende a publicaciones de las últimas décadas, habida cuenta de que la temática cobra cierta vigencia desde inicios del siglo XXI hasta la actualidad. Artículos publicados en los últimos 18 años dan cuenta de su creciente existencia en el ámbito de la educación. La mayoría de estos trabajos recopilados están divulgados en español, no obstante, se han colectado algunos en inglés.

Un importante número de investigaciones tienen como eje experiencias de integración curricular y están orientadas a proponer alternativas didácticas con el fin de mejorar la enseñanza y los aprendizajes. En casi todos los casos se trata de investigaciones aisladas y realizadas en diversos países. Las indagaciones, predominantemente, asocian el currículum integrado con la interdisciplinariedad. Prevalen las investigaciones inscriptas en experiencias de formación de grado y formación docente orientadas a los distintos niveles de los sistemas educativos: inicial, primario, secundario y universitario. Tanto las experiencias de integración como la interdisciplinariedad son un correlato del interés por la mejora de la enseñanza en la formación docente, en general, o de la formación docente con orientación a campos disciplinares de las ciencias naturales y sociales. La integración e interdisciplina son concebidas como instrumentos o herramientas, ejes de fines didácticos y mejores aprendizajes.

En la investigación *Integración curricular* del año 2007, Escanero Marcén da cuenta del camino recorrido en experiencias relativas al currículum por parte de las carreras de Medicina en España y propone un modelo de integración denominado

la *Escala de Harden* con once escalones graduales en la construcción de experiencias que ha liderado en diversas universidades de su país. A partir de significativos argumentos a favor de la integración en la formación profesional y teniendo en cuenta las debilidades del modelo disciplinar anterior, Escanero Marcén afirma que este modelo de estructuración de la docencia obliga a planificar las asignaturas en equipos conjuntos de profesores de básicas y clínicas, lo que fuerza a la selección de contenidos con criterios de relevancia, soslayando una de las debilidades del modelo anterior (basado en materias o asignaturas). La *Escala de Harden*, con antecedentes en los aportes de Jacobs, Fogarty y Drake, analiza que en los primeros cinco escalones se enfatiza sobre las materias o asignaturas; en los tres siguientes se realiza el tránsito hacia la integración y, en los tres últimos, se plantean currículos cada vez más integrados. En el *Escalón 1*, tenemos el *aislamiento*, en donde los departamentos o las diferentes disciplinas organizan sus enseñanzas sin tener en cuenta el resto. En el *Escalón 2*, el *conocimiento* (concienciación), en el que los profesores de las diferentes materias conocen lo enseñado por las otras materias del currículum. De esta manera se pretende evitar las repeticiones, redundancias, referencias cruzadas, etc. En el *Escalón 3*, se da una *armonización* (conexión, contacto), en donde los profesores responsables de las materias se consultan y comunican entre sí. El *Escalón 4* se denomina *anidamiento*: aquí las asignaturas toman aprendizajes de otras asignaturas, temas o tópicos dentro de una misma asignatura, se da la consulta con otras materias, etc. En el *Escalón 5*, el horario se ajusta para que los temas relacionados sean programados para el mismo tiempo, de forma que temas similares o relacionados entre sí se enseñan el mismo día o semana. Debe quedar claro que los alumnos estudian los conceptos de las diferentes materias separadamente y deben ser ellos mismos quienes descubran las relaciones. En el *Escalón 6*, o *compartición* (enseñanza conjunta), dos disciplinas pueden ponerse de acuerdo para planear

e implementar conjuntamente un programa de enseñanza. La planificación y enseñanza compartida en dos disciplinas tiene lugar cuando los solapamientos de conceptos o ideas emergen como elementos organizativos. En el *Escalón 7*, llamado *correlación* (programa concomitante, programa democrático), se pone énfasis en la existencia de disciplinas que establecen acuerdos para la mayor parte del programa en currícula con cursos basados en asignaturas. El *Escalón 8*, o *complementariedad* (programas complementarios o mezclados), contempla tanto la enseñanza basada en asignaturas como la integrada, y su esfuerzo se orienta a generar actividades de integración como seminarios y problemas, en donde se refleje el conjunto de materias. El *Escalón 9*, o *multidisciplinar*, proporciona conjuntamente, desde diferentes materias, un número de temas determinado para un curso normal. La característica esencial de la integración multidisciplinar es que, independientemente de la naturaleza del tema, este es tratado bajo el prisma de las diferentes disciplinas. El *Escalón 10*, llamado *interdisciplinar*, incluye una batería de problemas o preguntas acordadas por las especialidades que generan condiciones para que los estudiantes integren guiados. En el último paso, el *Escalón 11* o *transdisciplinar*, las asignaturas llegan a ser parte de la experiencia real globalizada del estudiante, que es conducido a averiguar los conceptos y hechos a través de las tareas prescritas. En este nivel, denominado integración “auténtica”, se refleja cómo el aprendizaje tiene lugar en el mundo real (pp. 26-29). Se trata de una investigación comparativa, cuyo modelo analítico posibilita la confrontación de resultados, predominantemente favorables.

En el artículo “Competencias básicas: currículum integrado y aprendizaje cooperativo”, publicado en 2008, Guarro Pallás reflexiona acerca de las ventajas y posibilidades del currículum basado en competencias propicias para la integración curricular, pero advierte inconsistencias en el caso de que se proponga una mezcla entre el antiguo currículum académico

ilustrado y el desarrollo de competencias desarrollables para la vida. En énfasis instrumental puesto en el currículum por competencias obvias, en el caso analizado, la consideración de qué códigos curriculares se ponen en juego, qué concepciones de estructura y secuencia curricular, además de los fundamentos normativos de organismos internacionales entre cuyos objetivos se pretende el desarrollo de capacidades para aprender y ser en la vida, considerando la finitud del conocimiento por acumulación y memorización. Guarro Pallás da cuenta, por otra parte, de la resolución de estas cuestiones y construye un modelo basado en la coherencia curricular para la selección cultural, la organización integradora, la enseñanza y el trabajo cooperativos y la evaluación que opera en un ejemplo del diseño del nivel primario para el currículum de España. El autor recupera el concepto de territorialidad como eje para su elaboración de Skilbeck.

Iniciar a los estudiantes en el acceso a los modos y formas de conocimiento y experiencia humanos; la participación en una sociedad democrática; definir y controlar su propia vida; facilitar la elección y la libertad en el trabajo y en el ocio; y que capaciten al alumnado para aprender por sí mismo (p. 30, según citado en Guarro Pallás 2008).

Finalmente, el estudioso sugiere analizar los niveles y grados de especialización y complejidad que se pondrán en juego conforme avance el cursado del nivel.

El proyecto llevado a cabo por Chacón Corzo (2008), titulado “Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente”, explora la experiencia realizada en la formación docente en el espacio de prácticas o pasantías del último semestre de la carrera. La investigación -acción - crítica (Carr y Kemmis, 1988) es el enfoque elegido a partir del cual se conjugan herramientas metodológicas para reflexionar *en y sobre* la acción (Perrenoud, 2004). Chacón Corzo propuso como objetivos a) crear un programa orientado al desarrollo de es-

trategias para la enseñanza reflexiva de estudiantes de carrera docente integral a fin de mejorar su formación profesional; b) aplicar el programa de enseñanza reflexiva con los pasantes; y c) valorar su pertinencia para mejorar la formación docente. La relación de inmersión en una investigación-acción, el empleo de herramientas metodológicas como estrategias propiciatorias de observación, el relato e intercambios semanales, el trabajo dialéctico entre acción y teoría, etc., posibilitaron aprendizajes y resultados favorables, en particular, con respecto a la concientización en torno a la relevancia que tiene el trabajo colaborativo, la reflexión sistemática y compartida, como así también el desarrollo profesional docente.

En otras experiencias universitarias de grado, como la de Chávez Álvarez et al. (2011), la integración curricular se efectúa a partir de fundamentos teóricos y epistemológicos con el fin de cohesionar la docencia en torno al proyecto compartido entre la totalidad de disciplinas que conforman la malla curricular de la carrera de formación docente para el nivel inicial. La universidad de Costa Rica propone un modelo común que se concreta e investiga en una de las carreras de formación docente a través de la elaboración de un trabajo final que busca integrar todos los procesos de los estudiantes y que pone en relación todas las disciplinas constitutivas de la malla curricular. Se concretan dos dimensiones de trabajo: la primera, relativa a los docentes, que deben acordar la temática compartida, los aportes de cada docente y disciplina, los tiempos y protocolos en la elaboración de la producción y experiencia estudiantil y la secuencia progresiva de elaboraciones. La docencia experimenta un proceso que va desde el hecho de conocer acerca de la integración hasta el pensar integradamente. El eje de convergencia es el proyecto construido como documento gradual por los estudiantes desde el aporte y trabajo de las disciplinas curriculares que inciden en la docencia y en la significatividad de aprendizajes. La investigación resalta la importancia de la integración curricular en la formación do-

cente, cómo afecta a las relaciones interpersonales, promueve la conexión entre áreas del currículo y fomenta la reflexión y colaboración entre docentes. También destaca que existen desafíos a abordar para una implementación efectiva y sostenible de la integración curricular. Asimismo, son analizadas las valoraciones de los estudiantes del primer nivel de un diplomado en la carrera de Licenciatura en Pedagogía con énfasis en educación preescolar. Estas apreciaciones se relacionan con la experiencia de integración curricular que tuvo lugar durante el primer semestre de 2011, en la que se destacan algunos aspectos importantes: a) valoraciones positivas de la integración curricular: los estudiantes expresaron mayoritariamente opiniones favorables sobre la experiencia de integración curricular y encontraron beneficios y valor en la forma en que los diferentes elementos del currículo se relacionaron y se conectaron en su aprendizaje; b) importancia de las relaciones interpersonales, la interacción entre las estudiantes del diplomado, así como su interacción con niños de edad preescolar: esto resalta la importancia de las relaciones interpersonales en la educación y pone énfasis en cómo las conexiones humanas son fundamentales en los procesos educativos y en aulas que valoran el componente humanizador; c) familiarización con contextos educativos y programas de atención infantil: esta experiencia reafirma la importancia de que los estudiantes se integren en espacios educativos y contextos desde el principio de su carrera; d) relación entre contenidos y análisis investigativo: los estudiantes señalaron que la integración curricular les permitió relacionar e integrar los contenidos de los cursos al abordar un análisis investigativo, y ratificaron que la integración curricular puede ayudar a ver conexiones y aplicaciones prácticas en diferentes áreas del conocimiento; e) necesidad de estrategias de integración curricular: los estudiantes resaltaron la importancia de que los grupos de académicos se interesen en desarrollar estrategias de integración curricular, lo cual sugiere la necesidad de que los educadores colaboren

para diseñar y aplicar métodos que integren diferentes aspectos del currículo; f) integración de áreas del currículo: en este punto, se destaca que algunas estudiantes expresaron que el esfuerzo por integrar todas las áreas del currículo las llevó a pensar de manera integrada; este enfoque pedagógico es considerado importante, ya que supera la fragmentación del conocimiento y fomenta una visión holística e integral desde el inicio de la carrera; g) coordinación y comunicación entre docentes: esto es, la importancia de la colaboración y la planificación entre el cuerpo académico, que logró crear un clima de solidaridad, compañerismo y empatía, y esto generó deseos de buscar estrategias de integración curricular, lo cual resalta la importancia del trabajo en equipo y la construcción de relaciones positivas en la academia. Se mencionan retos para promover procesos de integración curricular más profundos y extensos, y se sugiere la necesidad de considerar la continuidad de las experiencias de integración, la coordinación y la creación de equipos de trabajo.

Cruz, P., Vienni, B., Aguiar, X., y Repetto, L. (2012), en “Situación actual de la Interdisciplina en la Universidad de la República de Uruguay, se enmarca en el plan de trabajo de la Unidad Académica del EI. (Espacio Interdisciplinario de la Universidad de la UdelaR)”, a través de un estudio exploratorio de espacios interdisciplinarios de la Universidad de la República (Uruguay), analizan la existencia, estadios y procesos de consolidación en los que estos se encuentran. Del trabajo en terreno emergen conceptos de complejidad, disciplinariedad, dinámicas interdisciplinarias, construcción interdisciplinar e interacciones interdisciplinarias. Por una parte, afirman que el afianzamiento y la solidez disciplinar, esto es, ser fuertes en la propia disciplina como condición *sine qua non* de las prácticas interdisciplinarias, contribuyen a que el docente no pierda profundidad. A la interdisciplina se va, pero se vuelve. La integración se da por momentos y en este sentido parece un intercambio más específico. En otros casos, se percibe que el

trabajo interdisciplinario ha modificado la forma de concebir los problemas y cómo abordarlos. Las fronteras de las disciplinas, en muchas ocasiones, son advertidas como un freno, como una limitación a lo que podemos ver y lo que no, ya que estructuran nuestra forma de pensar los problemas. Desde esta lógica, que tiende hacia la transversalidad de los saberes, algunos plantean la dificultad de volver a pensar de forma disciplinar: “en ese proyecto ya no queda casi nada disciplinar”. (Cruz, P., Vienni, B., Aguiar, X., & Repetto, L., 2012, p. 25).

Por otra parte, Chacón Corzo, Chacón y Alcedo (2012), en “Los proyectos de aprendizaje interdisciplinarios en la formación docente”, analizan experiencias de investigación acción colaborativa en espacios curriculares de práctica de residencia desde los fundamentos de la incompletud del conocimiento personal y disciplinar por lo que buscan favorecer esas experiencias interdisciplinarias, multidisciplinarias y transdisciplinarias en estudiantes. Los logros emergen en aprendizajes integrados que pueden trasladarse eventualmente a la formación docente. Se podría afirmar que la inclusión de proyectos interdisciplinarios en la formación docente constituye una fortaleza para promover el aprendizaje sobre cómo enseñar esta estrategia. Los proyectos de aprendizajes interdisciplinarios en la formación docente contribuyeron a ampliar la perspectiva de los practicantes en relación con la innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y la concientización sobre la diversidad y el multiculturalismo que caracterizan esta lengua, además de contribuir al desarrollo de la competencia reflexiva para el análisis y toma de decisiones durante el desarrollo de las prácticas.

López Pérez et al. (2012) elaboran un proyecto de desarrollo de líneas experimentales para su aplicación en los Trabajos de Fin de Grado en Química. Esta experiencia se basa en los principios de actuación ya presentados en la anterior convocatoria del I Plan de Docencia bajo el título: “Diseño e Implementa-

ción de un Laboratorio Avanzado de Química: Plan Piloto de Aplicación a los Trabajos Fin de Grado”. El equipo docente se ha planteado en esta experiencia realizar una aproximación integral y multidisciplinar a los trabajos finales de grado, en lugar de proponer diferentes líneas de trabajo propias. Si bien el proyecto se orienta al aprendizaje integrado de estudiantes en una experiencia de trabajo final, los docentes pertenecientes a tres disciplinas de Química elaboran y concretan el proyecto y los procesos supervisados por expertos europeos. En los objetivos se proponen que los estudiantes aborden las situaciones con desarrollo personal para la resolución de problemas, la aplicación de competencias aprendidas y el trabajo con un tema común en el estudio de un sistema químico real. La experiencia resulta muy satisfactoria para el aprendizaje integrado en los estudiantes, pero los investigadores-docentes advierten condiciones institucionales y organizacionales que limitan la labor multidisciplinaria integrada.

Arandia Loroño y Fernández (2012), en su contribución titulada “¿Es posible un currículum más allá de las asignaturas? Diseño y práctica del grado de Educación Social en la Universidad del País Vasco”, se refieren a la experiencia de integración curricular en una carrera de grado a partir del análisis de las normativas de la comunidad europea y del País Vasco, teniendo en cuenta las diferencias y fisuras que se producen en esa triangulación de perspectivas y propósitos, el conservadurismo disciplinar en los diseños y prácticas curriculares del nivel y las necesidades de abordar nuevos modelos holísticos que posibiliten avanzar en la dinámica formativa exigida socialmente. Con la participación de docentes y otros agentes universitarios elaboran un diseño curricular modulado que se compone de las disciplinas tradicionales y un módulo interdisciplinario integrador en cada cuatrimestre de la carrera, en el que intervienen todas las disciplinas. La secuencia modular se construye sobre la base de la narrativa de módulos que abordan dónde (contextos educativos), quiénes (las profe-

siones educativas), por qué y para qué (los fundamentos), qué (planificación y gestión de programas), el sentido y el cómo de las intervenciones educativas y la reflexión del desarrollo y práctica profesional. Los acuerdos, el trabajo colaborativo, la incorporación de figuras de coordinación y la creación de una comisión que integra actores institucionales y corporaciones profesionales y sociales externas contribuyen al avance del proyecto, no exento de dificultades vinculadas a culturas institucionales conservadoras e interacciones conflictivas en el colectivo docente.

De Monte (2013), en “High-Quality Professional Development for Teachers Supporting Teacher Training to Improve Student Learning”, procura un análisis minucioso del desarrollo profesional docente sobre la base de diversas experiencias realizadas en EE. UU. A partir de la afirmación de Heather Hills, profesor de la Universidad de Harvard, según el cual el sistema de desarrollo profesional docente está quebrado, De Monte analiza que por cada logro estudiantil en sus aprendizajes hay un soporte de 14 h de capacitación y formación docente. Esto quiere decir que el mejoramiento de los aprendizajes se encuentra en relación directa con el desarrollo profesional docente. El desarrollo profesional docente es el vínculo entre el diseño y la implementación de reformas educativas. La evaluación de la efectividad docente basada en los resultados de los estudiantes y la observación de clases posibilita el análisis de las *performances* de clases acompañadas de devoluciones y algunas estrategias posibilitadoras del mejoramiento de las prácticas. El organismo *National Comprehensive Center for Teacher Quality* resume algunas prácticas arraigadas en el trabajo cotidiano docente: revisión y ajuste en grupos docentes de las enseñanzas centradas en cada estudiante; acompañamiento en las clases por tutores, expertos o colegas; registros de las clases, registros fílmicos a los fines de facilitar el análisis reflexivo y compartido; revisión de clases modelo grabadas; acompañamiento y *coaching* de expertos

en enseñanza; sugerencias a los docentes de las formaciones específicas y las ofertas existentes a los fines de su mejora, acompañamiento permanente basado en conferencias previas y posteriores a cada observación con sugerencias específicas; acuerdos docentes acerca de protocolos o modelos que se expresan de formas diversas -las rúbricas como una de tantas-; empleo inteligente de tecnologías que permiten compartir las clases, recursos innovadores y exitosos, entre otras posibilidades en las que intervienen docentes de diversos estados o regiones. Todo esto, acompañado de un sistema de evaluación docente que posibilita evaluar la efectividad de sus enseñanzas en los aprendizajes de los estudiantes. Ello define quiénes están en el aula frente a los estudiantes y cómo reconstruir las formaciones de docentes ineficientes en otros espacios y proponer programas mejoradores de áreas críticas. Para la concreción de las propuestas se necesita asegurar condiciones institucionales y políticas pertinentes.

En Ferreira et al. (2014), “El modelo didáctico interdisciplinar. ¿Realidad o utopía en la Educación Técnica y profesional? Didáctica e interdisciplina en la enseñanza técnica y la formación para el trabajo”, se trata la experiencia de la integración de disciplinas técnicas con la Física y se diseña un modelo de enseñanza interdisciplinario entre instituciones técnico-profesionales. Los docentes involucrados en la propuesta advierten la parcialización y unilateralidad que ha persistido en los modelos disciplinares. Se integran interdisciplinariamente en equipos y atienden a los diversos tipos de enseñanza.

Karrera et al. (2014) dan cuenta de una experiencia iniciada en el primer cuatrimestre del profesorado de formación de docentes primarios, cuya primera finalidad es formar profesionales docentes con capacidad de responder a demandas sociales desde la integración interdisciplinaria y de romper con la compartimentación de asignaturas, departamentos y disciplinas. Interviene en ello la totalidad de departamentos

de la carrera y las asignaturas del primer cuatrimestre. Una segunda finalidad es trabajar las competencias básicas necesarias tanto para la carrera como para la práctica educativa posterior, al mismo tiempo que aceptar el desafío de interactuar con innovaciones en el marco de los acuerdos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Desde el momento de la elaboración a su concreción se suceden cuatro fases que van desde los acuerdos de los docentes y la elaboración de materiales, recursos didácticos, pautas de organización de los equipos de estudiantes, tiempos y temáticas a abordar, etc., hasta el cierre formal con producciones en común evaluadas por pares docentes y encuestas a los estudiantes y docentes. De acuerdo con los autores, las condiciones institucionales debieron ser facilitadoras de cambios en el momento en que se componían las currículas, como la cantidad de horas presenciales y la dedicación de tutores al proyecto, condicionados por el numeroso grupo de estudiantes. Los resultados desde la primera cohorte posibilitan mejorar sustancialmente las competencias de los estudiantes, asignar relevancia al trabajo interdisciplinario y promover un trabajo sistemático de desarrollo profesional docente con resultados multidisciplinarios. Un logro adicional fue la decisión de generalizar el proyecto y sus prácticas a la totalidad de la carrera.

En el proyecto de investigación relativo a la integración interdisciplinaria en los aprendizajes de la educación de adultos (EDA), Ortega Martínez et. al. (2014) abordan un enfoque sistémico que busca revertir los resultados negativos del subsistema en Cuba. El proyecto se encara en cuatro fases que combinan la formación y el desarrollo profesional docente a través de talleres en los que se articulan y estudian los momentos y modos de integración interdisciplinaria, sus fundamentos teóricos y epistemológicos hasta la elaboración y aplicación. Los resultados, estudiados en docentes y estudiantes, son beneficiosos, razón por la cual se decide extender la experiencia de Guantánamo a otros espacios.

En su trabajo “El portafolio digital como soporte de la práctica reflexiva en la formación docente”, Rodríguez y Rodríguez Llera (2014) llevan a cabo un proyecto de investigación en el marco de la formación docente universitaria, que incluye un seminario en la última etapa, cuyo foco consiste en la implementación de un e-portafolio como práctica innovadora. Participa un grupo de docentes universitarios de diversas disciplinas y facultades, quienes comparten la experiencia en, al menos, una o dos cohortes de sus propias cátedras. Se implementa una matriz que posibilita el seguimiento y evaluación, la formación y aplicación de una estructura compartida. La estructura básica del portafolio contempla los siguientes componentes: información inicial identificatoria del autor; contextualización de sus creencias docentes y actuación (planeación didáctica y documentos relativos); colecta de los trabajos de los estudiantes y del avance en su aprendizaje, seleccionados según pautas y preguntas formuladas previamente; valoración y reflexión sistemática de la acción pedagógica, de los aprendizajes adquiridos y dificultades encontradas por el profesor y estudiantes e informe final con identificación de lecciones aprendidas, el relato del proceso vivido y análisis de los resultados de la innovación educativa. A su vez, la investigación contempla un eje conceptual con categorías analíticas enmarcadas en organización del portafolio, reflexión de su práctica docente, planificación de su enseñanza y cambios producidos a partir de su reflexión, interacción entre profesor y estudiantes, cambios producidos y mejora en su práctica educativa. A los fines de la sistematización de resultados se implementa una matriz facilitadora de las conclusiones, a saber: la implementación formativa y aplicativa del e-portafolio resultó una práctica innovadora autorreflexiva, posibilitó cambios en planificaciones y selección de materiales, identificó diversos niveles de reflexión entre los docentes, carencias en conocimientos pedagógicos y didácticos y en el propio programa de formación docente

de la universidad, limitaciones en la lectura de cuestiones internas y externas al aula. Finalmente se propuso un plan de mejora en función de los resultados.

Costley (2015), por otra parte, analiza los resultados más significativos de experiencias e investigación en currículum integrado, tales como los elaborados por De Corse, Harrell y Malik, entre muchos otros en su estudio “Research Supporting Integrated Currículum: Evidence for Using This Method of Instruction in Public School Classrooms”. Los resultados de experiencias e investigación en currículum integrado en estos estudios indican logros en el rendimiento de los estudiantes como resultado de la integración en la instrucción en las aulas. En algunos de ellos, con grupos experimentales y de control, los estudiantes en cursos de currículum integrado se desempeñan mejor que estudiantes en cursos no integrados; son capaces de establecer conexiones entre disciplinas, contenido académico y experiencias de su vida cotidiana; hay un aumento en sus habilidades de pensamiento crítico, en la confianza en sí mismos y en el trabajo con otros, de modo que pueden proponer problemas y temáticas en discusión con docentes. Los estudiantes entrevistados valoran las integraciones entre disciplinas artísticas, sociales, naturales y exactas. Los docentes también tenían una perspectiva más positiva sobre la integración del currículum, de tal forma que se generaron ambientes de enseñanza y aprendizaje más entretenidos y un entorno atractivo en el que aprender. No obstante, se advierte que algunos docentes se resisten a la integración y conservan los espacios separados. Las clases en las aulas que incorporan un currículum integrado pueden ser alternativas efectivas para el currículum tradicional separado por asignatura. Costley (2015) considera relevante el hecho de que los educadores de todos los niveles educativos analicen y se informen acerca de los resultados positivos del alumno, el logro y la confianza en sí mismo, causados por la implementación de un currículum integrado.

Algunos proyectos de trabajo compartido en equipos posibilitan el desarrollo profesional docente. Estos equipos en contextos universitarios se articulan en torno a investigación interdisciplinaria, que, en especial, revisa la importancia de la investigación educativa como proceso permanente de desarrollo profesional. La finalidad es lograr resultados que impacten en el aprendizaje de los profesores reflexivos y posibiliten transformar sus prácticas profesionales. Se articulan en ellos el conocimiento disciplinar específico, el conocimiento docente y el conocimiento de investigación. Sobre estos tres andamios, se construye un desarrollo profesional docente autónomo, reflexivo y crítico: “dominio de conocimientos en lo disciplinar, didáctico y pedagógico, con cualidades éticas y valores” (Muñoz Martínez y Garay 2015, p. 14).

Romero Chacón et al. (2016) indagan en la relación entre epistemología de las ciencias físicas, que denominan Naturaleza de las Ciencias (NdC), teorización y enseñanza de la experimentación y subrayan la escasa reflexividad observada en docentes de la disciplina. Se advierte una sobredimensión y preeminencia de la teorización sobre la práctica experimental, el ajuste restrictivo de la experimentación a protocolos que posibilitan ratificar la teoría, la limitación de salirse de ella o transformarla para abrirla hacia otras epistemologías diferentes de la positivista clásica. La enseñanza se limita a la puesta en práctica, a la medición de los procedimientos, a la irreflexividad crítica que contribuya a que los estudiantes estudien y analicen otras posibilidades. El análisis busca desafiar la separación tradicional entre teoría y experimento en el conocimiento científico, así como la desconexión entre estas dimensiones y el sujeto que experimenta. Se espera que estos análisis mejoren la enseñanza de las ciencias al considerar la relación del docente con el saber que enseña.

La propuesta de enseñanza en torno a la experimentación, dirigida a la formación de profesores, busca contextualizarse

con la historia, epistemología y filosofía de las ciencias. Esto transforma estas disciplinas en parte esencial de la formación del profesorado, ya que las vincula con la construcción de significados en la enseñanza y el aprendizaje. La utilización de la historia y epistemología de las ciencias resalta las cualidades de las actividades experimentales, que adquieren un nuevo significado: se convierten en un medio para comprender los fenómenos y desarrollar procesos epistémicos. Las actividades enfocadas en comprender cómo se desarrollaron los fenómenos pueden fortalecer temáticas específicas, evitando así una enseñanza ecléctica.

La cercanía con las perspectivas de los científicos, a través de la lectura de sus textos, humaniza la actividad científica y la dota de contexto y motivación humana. La propuesta permite a los docentes reconsiderar las circunstancias en las que se consolidan las teorías que enseñan y desarrollar iniciativas propias en el aula. Esto influye en la revisión de planes de área y prácticas educativas. El diseño de material educativo basado en narrativas históricas contribuye a resignificar la actividad científica y permite a los docentes analizar diferentes explicaciones en contextos diversos. La propuesta incide en la comprensión de la dinámica científica como una construcción de marcos explicativos relacionados con fenómenos físicos, susceptibles de una nueva interpretación y significación en contextos escolares.

En Martínez-Azúa et al. (2016), “Aprendizaje cooperativo interdisciplinar y rúbricas para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje”, se destaca el Proyecto Cooperativo integrado entre docentes de primer año de una carrera universitaria, en el que las disciplinas y docentes se conjugan en equipos interdisciplinarios que posibilitan la integración entre los estudiantes durante un semestre de sus carreras. El trabajo permanente en equipos de alumnos, la evaluación por rúbrica y la cooperación entre sí para la comprensión habilitan

un camino hacia un conocimiento más profundo y la colaboración entre estudiantes más rezagados.

Suárez-Díaz (2016), en su investigación de la coenseñanza, expresa que la mayoría de docentes conceptúa la coenseñanza como una estrategia coordinada para potenciar la acción de un conjunto de profesores totalmente inmersos en el proceso formativo que comprenden, no obstante, aplican de diferente manera la idea de enseñar trascendiendo la interdisciplinariedad. Solo un grupo reducido tiene claridad conceptual sobre las particularidades de un diseño didáctico y evaluativo concertados como medios para quebrar la división entre asignaturas y favorecer una visión integrada y comprensiva de los temas. Por el contrario, al centrarse más en lo aplicativo que en lo actitudinal e integral, los docentes evidencian afinidad con la racionalidad técnico-instrumental y no con la racionalidad formativo-emancipadora que subyace en una auténtica codo-cencia, donde enseñanza y evaluación aportan a la reflexión y a la toma de decisiones. En contextos en los que la coenseñanza es una práctica incipiente, el desarrollo de las capacidades y actitudes exige desestabilizar las prácticas y representaciones ideales, puesto que entran en conflicto los tres tipos de saber profesional del docente universitario: el temporal; el saber plural-heterogéneo y el saber personalizado incorporado y subjetivado.

Por otra parte, Corbacho (2017), en la investigación titulada “El aprendizaje interdisciplinario, intensivo e integrado como herramienta para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en estudiantes de grado. Interdisciplina se refiere al desarrollo como una experiencia de aprendizaje integrado llevado a cabo por un equipo de investigación con extensa trayectoria, entre cuyos miembros, a partir de fundamentos constructivistas, elaboran marcos teóricos para la educación interdisciplinaria. Corbacho recupera los aportes de Dewey, Vygotsky y Bruner, y considera el aprendizaje como un proce-

so activo del aprender haciendo. Supone que quien crea nuevas ideas o conceptos basados en su conocimiento previo, selecciona y transforma información, construye hipótesis y toma decisiones. Enfatiza el constructivismo social de Vygotsky del aprendizaje como proceso social con intercambios y comparación de puntos de vista. “Es así que el docente se enfrenta al desafío de promover la colaboración, la interacción, la reflexión, la experimentación, la interpretación y la resolución de problemas” (Cunningham y Duffy (1996), en Corbacho (2017), p. 68). Se considera, en suma, que el equipo interdisciplinario es condición *sine qua non* para la construcción de trabajos colaborativos, ya que supera las dificultades producto del origen disciplinar diverso de los individuos y la variedad de posicionamientos respecto de un problema común a solucionar. Los resultados del equipo están en correspondencia estrecha con la construcción de interdependencia entre sus miembros y sus aportes personales. La autora afirma que la confianza, el desarrollo de cohesión y el manejo del conflicto son las condiciones propicias para obtener logros en corto tiempo, por lo que se hace necesario trabajar en forma explícita con todo el grupo de participantes sobre los aspectos relacionados con la composición de un equipo de trabajo, así como los factores actitudinales que influyen sobre su eficiencia.

La diversidad crea una atmósfera que potencia el proceso y el resultado del trabajo en grupo. Los individuos tienen acceso a distintos conocimientos, experiencias, redes y habilidades con efecto potenciador en la creatividad y las habilidades de resolución de problemas –pero sólo cuando el proceso grupal es facilitado cuidadosamente en relación con la integración social, comunicación y el manejo del conflicto” (Mannix y Neale, 2005; Stahl et al. 2010 en Corbacho, 2017, p. 69).

Estudia el aprendizaje basado en problemas (ABP) y sus potencialidades formativas en los equipos interdisciplinarios

pequeños, cuya responsabilidad es resolver problemas complejos. Los resultados de la experiencia del curso han posibilitado construir equipos interdisciplinarios para la resolución de problemas a través del ABP y han obtenido avances individuales y grupales de los estudiantes.

El proyecto presentado por Sanabria Hernández et al. (2015) constituyó una alternativa de trabajo interinstitucional con la participación de profesionales de diferentes disciplinas, especialmente Educación y Trabajo Social, así como una profesional en Derecho y personal del ámbito administrativo, por lo que se lograron integrar las diversas experiencias y enfoques de trabajo para dar un servicio a la población. Se resalta la interrelación de las variables salud y educación. La educación, como un medio para la satisfacción de necesidades básicas y mayor acceso de oportunidades para el desarrollo integral de las personas. Aunado a lo anterior, la sola posibilidad de que las mujeres participantes tuvieran acceso a esta alternativa se constituye en una acción afirmativa en sí misma, en tanto propicia el respeto a sus derechos para un bienestar general concebido como salud. El logro de los objetivos fue propiciado por un enfoque de trabajo participativo e inclusivo, en el que se consideró la realidad concreta de las participantes en su condición de mujeres en situación de pobreza. Tal situación también se vio reforzada por el hecho de que se dio en un espacio no tradicional, el Área de Salud, que significó que se incluyeran otros aspectos de sus vidas relacionados con el proceso vivido; se buscó, pues, un acercamiento a la población a través de sus temores, mitos, limitaciones, así como frustraciones por experiencias previas, todo esto para romper con un esquema de educación formal de aprobación/reprobación en condicionamiento a la obtención de un título. A la vez, el proyecto se constituyó en un medio de acercamiento a las historias de un grupo de mujeres, en las que se evidencia cómo su género se cruza con otras problemáticas que aumentan su vulnerabilidad social, tales como el analfabetismo y la pobreza.

Vasen y Vienni (2017), en el estudio que lleva por título “La institucionalización de la interdisciplina en la universidad latinoamericana: experiencias y lecciones de Uruguay y Argentina”, analizan comparativamente la creación de espacios interdisciplinarios en universidades de ambos países con la finalidad de construir ámbitos académicos inspirados en experiencias de otros países. En el caso de Argentina, se crea en la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA) el Centro de Estudios Avanzados (CEA) que aloja a investigadores de prestigio y crea carreras de posgrado que dependen directamente del rectorado. Los modos y procesos llevados a cabo sin el consenso de las diversas facultades, exentos de relación interinstitucional y de los medios legales históricos inspirados en la reforma, generan resistencia y tensiones que derivan en la desaparición del Centro. En el caso de la Universidad Nacional de la República de Uruguay (UDELAR), la organización y constitución de redes, el trabajo de acuerdos con las facultades, el régimen de ingreso transitorio de investigadores por concurso en la institución con un proyecto interdisciplinario elaborado concienzudamente, facilitan el reconocimiento y la continuidad. Las tensiones políticas movilizadas, en el caso de la primera, en el marco de una universidad clásica y conservadora, las formas “ilegales” de generar innovación interdisciplinaria por fuera de las facultades en un supraorganismo, la designación discrecional de investigadores de prestigio y otros factores, como la institucionalidad de privilegio y la carencia de un plan sólido producen un quiebre en el proyecto. En el caso de la UDELAR, los procesos y la organización son diferentes y arrojan resultados favorables y prospectivos. Los autores concluyen con cuatro aprendizajes a tener en cuenta para proyectos institucionales universitarios:

garantizar la integración de esos espacios con las estructuras preexistentes de la universidad y generar mecanismos que permitan el tránsito horizontal de los académicos, la necesidad de tener una estructura organizacional flexible y

abierta, no focalizarse únicamente en la investigación, sino también aportar a la enseñanza interdisciplinaria, extensión, transferencia y comunicación pública de los conocimientos y que los centros interdisciplinarios tengan objetivos claros y un plan de desarrollo académico consistente. (p. 565)

En “Estudio de las expectativas, la percepción y el grado de satisfacción de la experiencia del trabajo interdisciplinar con estudiantes universitarios: experiencia piloto”, Salvador y Jurado Pérez (2017) intentan profundizar en la experiencia de la integración interdisciplinaria de estudiantes de dos carreras universitarias. En el estudio piloto, los estudiantes expresan un elevado nivel de satisfacción con esta experiencia, que evalúan como interesante y enriquecedora para sus carreras y su futuro profesional, para conocer otros puntos de vista, realizar trabajos colaborativos, como preparadora para la constitución laboral en equipos. No obstante, los autores manifiestan la necesidad de dar continuidad y profundizar experiencias interdisciplinarias en tanto advierten cierta vacancia.

Por otra parte, Ruffinelli (2017) realiza un análisis en veinticuatro artículos publicados en revistas entre los años 2009 y 2014 acerca del concepto de reflexividad considerado como “eje transversal” para el desarrollo profesional docente, su presencia sistemática en los currículos educativos y la ambigüedad de significado. Ruffinelli identifica tres enfoques de la docencia reflexiva: enseñanza reflexiva, práctica reflexiva e indagación reflexiva. La enseñanza reflexiva es producto de la evidencia científica y la reflexión sobre sus hallazgos y la estudiosa la denomina saber reflexivo de base experiencial. Por otra parte, la práctica reflexiva es construida sobre la reflexión “en y sobre la práctica” (Schön, 2010), es un saber con potencial aprendizaje profesional y mejoramiento. La reflexión crítica investiga y se propone la transformación contextualizada socialmente. Otros criterios clasificatorios del concepto en cuestión distinguen reflexión descriptiva, analítica y crítica

considerando el nivel diferente de experticia de la docencia. Por último, Guerra (2007, como se citó en Ruffinelli, 2017) la define como producto social mediado y organizado por docentes preparados en condiciones de tiempos y espacios necesarios. Luego de rastrear otros criterios clasificatorios, la autora concluye que a 25 años de intensa circulación del concepto con prácticas tutoriadas y no tutoriadas, andamiajes mayores y menores para su práctica y herramientas diversas como videos, películas, portafolios, docentes expertos e inexpertos, no se advierten resultados significativos en la formación docente, en particular, en estudiantes avanzados de educación (Ruffinelli, 2017).

Niemelä y Tirri (2018), en su estudio “Teacher’s knowledge of curriculum integration: a current challenge for Finnish subject teachers”, analizan la experiencia de Finlandia en su política educativa reciente que prescribe el currículum integrado como plan de estudios nacional para la educación básica, con el propósito de que los estudiantes aprendan la relación e interdependencia en el interior del fenómeno que estudian. Esto posibilita conectar conocimiento y competencias de varios campos y la interacción con otros para estructurar entidades significativas como totalidades estudiadas en períodos de trabajo; asimismo permite acceder a la construcción del conocimiento comunitario, en particular la importancia y significatividad para la vida humana:

This allows the pupils to perceive the significance of the topics they learn at school for their own life and community, and for the society and humankind. In the learning process, pupils are supported to structure and expand their worldview. (p. 32)

A los fines de analizar el conocimiento docente para la integración curricular, los estudiosos se basan en cuatro categorías de Shulman, a saber, el conocimiento disciplinar, el conocimiento curricular, el conocimiento pedagógico del con-

tenido y el conocimiento de los fines de la educación, a las que añaden una quinta categoría, el conocimiento interdisciplinario. Este último, cruza a todas las categorías precedentes. Este concepto requiere que el docente conozca los contenidos de las otras asignaturas, no como especialista sino como si tuviera conciencia de lo que está siendo enseñado en las otras materias. El conocimiento de la asignatura comprende conceptualizaciones y teorías principales, organización entre los contenidos, fundamentos de su estructuración en las asignaturas, importancia para la vida social del conocimiento y relaciones posibles con otros campos. Shulman da como supuesto que el docente distingue entre conocimiento disciplinar y conocimiento escolar a los fines de poder concretar los demás procesos, dado que la formación universitaria que ha recibido lo ha munido del conocimiento científico de su propia especialidad y del conocimiento pedagógico. La distinción entre conocimiento científico disciplinar y conocimiento escolar permite y deja abierto el currículum a la dinámica cambiante de la vida. El conocimiento pedagógico es imprescindible porque provee de alternativas de enseñanza, estrategias didácticas, recursos didácticos, analogías, ejemplos, entre otras posibilidades. El conocimiento curricular provee la visión vertical y lateral del conocimiento. El conocimiento integrado solo se logra si el docente posee un conocimiento disciplinar científico que puede convertir en conocimiento escolar. Análogamente, solo es posible el conocimiento integrado si están consolidados los anteriores. Es decir, tienen condición de requisito. Niemelä y Tirri agregan dos posibilidades para lograr el conocimiento integrado de los docentes: la investigación integrada y la coenseñanza. Por otra parte, el conocimiento de los fines de la educación y del currículum revelan la visión holística que los docentes pueden tener de la escuela y su función social. Para finalizar, el conocimiento del currículum integrado es imprescindible, dado que no es enseñado en las universidades, lo que condiciona la mejor concreción

del conocimiento integrado del docente y su enseñanza. A la pregunta de qué agrega el currículum integrado, una de las respuestas posibles es que todos los actores de la educación y la sociedad, en general, pueden saber acerca de problemáticas y dinámicas contemporáneas, para transformarlas en acción. Niemelä y Tirri consideran que es responsabilidad de las universidades la enseñanza de estos conocimientos, así como es condición imprescindible el conocimiento pedagógico en todos los campos. Para concluir, los autores proponen la categoría de paradigma ausente en correlación con el currículum integrado o el desarrollo de la integración curricular para el que considera necesarias ciertas condiciones y conocimientos mínimos:

(1) Conocimiento de (considerar expandir) CI como posibilidad de construcción del currículum, (2) conocimiento de conceptos vinculantes entre diversas materias, (3) conocimiento del propósito del CI, y (4) conocimiento de la enseñanza colaborativa por parte de los profesores de las asignaturas [traducción propia]. (p. 129)

La investigación de Mata Pérez et al. (2018) acerca de la práctica reflexiva en los docentes de posgrado pone en juego el desarrollo profesional a partir de la experiencia del taller modelizado y validado en España. La convocatoria de docentes de posgrado de una universidad en dos espacios propone la teorización desde los fundamentos de Philippe Perrenoud, Donald Schön, Christopher Day, Daniel Kolb, John Elliot, entre otros, y su discusión con el encuadre metodológico de investigación-acción. El formato de seminario genera las condiciones para reflexionar acerca de los propios *habitus*, exponerlos y concretar las necesidades y dificultades emergentes a través de procedimientos probados. Trabajar desde una epistemología de la práctica fundada en teoría y experiencias posibilita la interacción entre docentes, la revisión de las propias estructuras cognitivas, el análisis de las improvisaciones y las

teorías implícitas, la adecuación a contextos particulares con el objetivo de reconocer las propias culturas educadoras, las necesidades y posibilidades de cambio o transformación y la convergencia en un ámbito colegiado institucional. No obstante, los resultados evaluados por los participantes dan cuenta de las posibilidades que brinda la experiencia, pero también la necesidad de darle continuidad y sistematicidad por medio de condiciones institucionales propiciatorias. El tiempo aparece una vez más como uno de los obstáculos a resolver. Sin embargo, la sola posibilidad de concretar la investigación-acción en y con docentes del último nivel formativo universitario, el posgrado, generado de manera sistemática y con modelos probados, constituye en sí mismo un aporte significativo.

A su vez, Vienni (2018), en la investigación titulada “La institucionalización de la investigación inter y transdisciplinaria: algunas experiencias del desarrollo”, analiza la importancia de la investigación interdisciplinaria y transdisciplinaria en las universidades latinoamericanas orientadas al desarrollo regional. La estudiosa advierte las carencias de experiencias en los países con alguna excepción de Argentina, Uruguay, México y Costa Rica. Como factores adversos a este tipo de indagación destaca las culturas institucionales universitarias conservadoras, la fragmentación en departamentos y facultades que se ponen en juego tanto en la investigación, como en la enseñanza de la interdisciplina, lo cual implica falta de flexibilidad e intercambio. Vienni propone la constitución de redes internacionales y espacios de intercambios, tanto de investigación como de enseñanza de interdisciplina a los fines de una prospectiva que aporte un crecimiento regional.

Carranza et al. (2019), en “¿Retorno a la zona de confort en proyectos interdisciplinarios? Experiencia en una escuela secundaria del sur de Argentina”, llevan a cabo una investigación colaborativa entre escuelas secundarias y docentes universitarios en la Patagonia argentina, en la que concilian una

experiencia de interdisciplinariedad escolar y universitaria con finalidad comunitaria. Se trata de dos escuelas secundarias de modalidad técnica que se aplican a la elaboración de un proyecto, cuyo objetivo es crear una tecnología orientada a la producción frutícola local. Durante los procesos van experimentando las formas asociativas de la generación desde los docentes y equipos directivos que articulan disciplinas abstractas como matemática y estadística, química y física, saberes teóricos y aplicados en taller. Evalúan cada estadio de la indagación e informan tres ejes centrales en los discursos de los y las docentes y estudiantes de las dos instituciones involucradas, que son precursores de movilización de sus zonas de confort, producto de las prácticas que como seres humanos han vivido: a) “ver el producto en sus fases y finalización” (¿En qué etapa estamos? ¿Hacia dónde vamos? ¿Qué concretamos? ¿Así nos quedó finalmente?); b) “enseñar y aprender de otra manera” (¿Qué esperamos que haga el docente en clase? ¿Y los alumnos? ¿A qué le destinamos tiempo y esfuerzo? ¿Con qué fin?) y c) “evaluar, calificar y promover mediante proyectos” (¿De qué modo se efectúa un seguimiento del trabajo? ¿A qué responden los criterios de evaluación?). Estos ejes los impulsan a producir giros en las etapas subsiguientes para resolver las tensiones, valorar sus logros y, en particular, para salir de las zonas de confort habituales en los agentes de las instituciones educativas. Se trata de integración interdisciplinaria según el momento del proyecto, la integración entre docentes y estudiantes, la integración institucional y otros actores del ámbito productivo. Los proyectos interdisciplinarios ecoambientales y comunitarios son considerados como un paso a la escuela que mira al futuro y no al pasado.

Si bien las prácticas de integración no han sido prescriptas por las políticas educativas en Ecuador, Crespo Ávila y Chumaña Suquillo (2021) llevan a cabo en su “Propuesta pedagógica de proyectos interdisciplinarios para incrementar el desarrollo cognitivo” un proyecto en el que intervienen dos

asignaturas de educación secundaria con la finalidad de promover desarrollos cognitivos en los estudiantes. Los resultados revelan la concreción del objetivo como correlato de otros aprendizajes en los docentes: trabajo colaborativo, producción intelectual compartida, identificación de momentos y procesos oscilantes en los estudiantes.

Por otra parte, Munguía-Reyes y Garduño Mendoza (2022) se interrogan acerca de qué investiga el docente universitario para distinguir varias prácticas tradicionales históricas y la investigación-acción que busca indagar en las propias prácticas de educación situada, reflexionando acerca las propias problemáticas y compartiéndolas con las comunidades de investigadores-docentes, o bien con docentes investigadores. Los autores consideran esta perspectiva de indagación como la vía accesible a la docencia que impulsa, consecuentemente, a la mejora de la educación. Una docencia enriquecedora, que fomente el pensamiento crítico, la creatividad y la transformación, debe involucrarse tanto en el proceso como en los resultados del conocimiento, lo cual se asemeja a una característica fundamental de la investigación. Desde la perspectiva de la investigación realizada, los autores concluyen que el rol del docente-investigador se sustenta en varios pilares esenciales: realizar investigaciones rigurosas con beneficios para la institución educativa, la sociedad en su conjunto y el aprendizaje de los estudiantes. Estas investigaciones se aplicarán en la enseñanza, para colaborar en grupos académicos, donde se compartan y analicen los resultados de las investigaciones y se destinarán a la enseñanza

- para su integración en el entorno educativo;
- para cultivar una autonomía profesional a través de la investigación;
- para asignar recursos para promover la investigación y su conexión con la enseñanza:

- para comprender la importancia del docente-investigador implica revisar y analizar la dinámica del aula, reconociendo su complejidad, diversidad, unicidad y naturaleza en constante cambio.

El aula representa un espacio crucial donde emergen interacciones que pueden ser objeto de análisis y solución por parte de los docentes a través de procesos de investigación.

Ramírez Carvajal (2021) en su trabajo indaga sobre elementos relacionados entre el currículo integrado y el docente como sujeto político, desde un enfoque cualitativo y utiliza la metodología de investigación-acción educativa en una institución de Antioquía. Entre los resultados, se reconoce que el diálogo interdisciplinario permite establecer un puente entre diversas disciplinas y vislumbra las potencialidades que ofrece un currículo integrado. Asimismo, los docentes expresaron su pensamiento en términos de sujetos políticos en referencia al análisis crítico de las circunstancias planteadas. De esta manera, se puede transformar situaciones escolares que son contingentes de cambio, como en este caso, el currículo tradicional por un currículo integrado desde su reflexión pedagógica.

Schvartz et al. (2022) refieren la experiencia de integración curricular llevada a cabo por docentes de matemática, biología y química en el marco del Programa Nacional de Formación Situada (PNFS), inscripto en el desarrollo profesional docente. A partir del diseño de investigación participativa, a través del aprendizaje basado en problemas, los docentes participantes exploran el problema de manera teórica y práctica, planifican la secuencia a realizar e informan dando cuenta de lo vivido y aprendido. Los dispositivos formativos de ateneo, secuencia didáctica, grupos interdisciplinarios y resultados evaluativos pautados por procesos en tres encuentros logran conciliar factores curriculares y didácticos claves en aprendizajes integrados. No solo se conforman diversas disciplinas, se for-

man equipos de indagación, se selecciona el método basado en problemas, también el problema-objeto de conocimiento difumina los límites disciplinares de los docentes participantes, tanto en una concepción de currículum integrado como de aprendizajes integrados vividos en el proceso de docentes de educación superior que se construyen en su desarrollo profesional docente interdisciplinariamente.

Guaresti et al. (2023) desarrollan el proceso de investigación en el transcurso de innovación de educación superior y en el marco de la creación de la carrera de Medicina en la Universidad de Río Negro. Este trabajo considera la integración curricular como eje de trabajo y se propone como objetivo: evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y analizar el grado de aceptación por parte del estudiantado de los diferentes espacios curriculares de la primera asignatura de la carrera de Medicina. En este estudio se empleó un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo transversal, mediante una encuesta *on-line*. Como resultado se reconoce la valoración por los estudiantes de los espacios curriculares referentes del currículum integrado y la evaluación formativa. Además, se afianza la idea de que es importante determinar enfoques y estrategias innovadoras, a partir de un abordaje global e integrador, que orienten la planificación en la educación superior. Di Russo de Hauque (2023), en un estudio realizado a partir de los diseños curriculares y la opinión de graduados, docentes de grado y posgrado, observa una brecha entre los contenidos de la carrera de Contador Público y las habilidades para el ejercicio profesional. Identifica una problemática en los estudiantes vinculada a que no logran aplicar articuladamente los contenidos para la resolución de problemas concretos. Es una investigación de tipo exploratorio con entrevistas semiestructuradas, en profundidad e individuales. Se utilizó una guía para la indagación en el marco de innovaciones en y del currículum como procesos académicos y de gestión en la universidad de Río Cuarto. La mayoría de los docentes observaron entu-

siasmo por participar en sus estudiantes cuando los casos de aplicación de las teorías los conectan con el ejercicio profesional y les permiten asociarlas con los conocimientos adquiridos. También los docentes reconocieron el valor agregado del enfoque sistémico y articulador de disciplinas, sin embargo, resaltan que hay que trabajar mucho para crear los casos y tener conocimiento de varias asignaturas del plan de estudios. Entre los hallazgos, se identifica la necesidad de la creación de espacios innovadores en la carrera, y se observan dificultades para el desarrollar pensamientos críticos en los estudiantes y en el caso de los docentes, están apegados a formas tradicionales de la enseñanza.

Korell, y Merlo (2023), en un estudio descriptivo, cualitativo, de análisis documental se proponen describir la integración curricular en las carreras de Kinesiología y Fisiatría de Argentina. Los resultados muestran que la mayor integración se genera por la presencia de materias clínicas en los dos primeros años y, en menor medida, por la presencia de cursos integrados. Asimismo, son pocas las asignaturas que muestran integración en una misma materia de más de una habilidad tal como demanda la práctica clínica. También se identifica que algunas materias contienen la palabra integración en su denominación, aunque no es posible reconocer la manera en que estas se integran. Si bien se reconocen elementos que reflejan la integración curricular, es necesario indagar en futuras investigaciones otros niveles de especificación curricular a fin de reconocer la concreción de la integración.

Jáuregui Mora (2024), en una revisión bibliográfica, examina las perspectivas y los desafíos en cuanto a la implementación del currículo integrado en las Escuelas Normales Superiores (ENS) de Colombia. La revisión de la literatura siguió una metodología cualitativa basada en la recolección, análisis y síntesis de la literatura existente sobre el currículo integrado y su implementación. Esta búsqueda se llevó a cabo en las bases de

datos académicas de Scopus, SciELO, Latindex y Google Scholar, para encontrar la literatura científica relevante relacionada con el tema. La revisión destaca las ventajas de una educación integrada holística y contextualizada, al mismo tiempo que identifica la resistencia al cambio de las estructuras académicas tradicionales. Se reconocen en los trabajos recolectados los fundamentos teóricos y prácticos en la construcción de políticas institucionales sobre currículum integrado. Como parte de esta indagación en función de los resultados, se plantea la necesidad de investigaciones futuras. Se concluye que los enfoques transversales e interdisciplinarios son importantes en la integración curricular, pues estos permean el currículo en sus tres niveles de concreción: macro, meso y microcurrículo, y buscan interconectar los diversos elementos curriculares y articular tanto los aprendizajes como los proyectos pedagógicos.

Boutet (2024) desarrolla su trabajo de investigación en el marco de la implementación gradual del nuevo Plan de Estudios 2018 de la carrera de Arquitectura de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo en la Universidad Nacional del Nordeste, con la intención de lograr la integración transversal de asignaturas del mismo nivel, en forma gradual y rediseñar estrategias que promuevan la articulación de contenidos, metodologías y enfoques en torno a temáticas comunes. Los resultados son parte de un ejercicio integrador entre las asignaturas del nivel de segundo año, desde el enfoque de la práctica proyectual de la cátedra Arquitectura II – Unidad Pedagógica “B”. Este ejercicio fue desarrollado en modalidad virtual debido a la prolongación de la emergencia sanitaria por COVID-19 en el año 2021, lo cual significó a su vez, un cambio relevante en la práctica. Los resultados se discuten desde diferentes dimensiones de interés en el proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante la reflexión sobre la propia práctica docente, que luego fue contrastada con un sondeo de opinión efectuado a una muestra de estudiantes. La experiencia posibilitó una

aproximación al abordaje interdisciplinario a fin de evitar la fragmentación de contenidos, evidenciando puntos críticos sobre los cuales se enuncian nuevas líneas de acción, desde el enfoque integrador, orientado a la mejora de la articulación.

En síntesis, respecto de estos antecedentes, se advierte que en las últimas dos décadas se ha incrementado la indagación en torno a experiencias de integración curricular, especialmente en el nivel superior universitario. Predominan las modalidades interdisciplinarias en forma de proyectos formulados y puestos en práctica por docentes de los niveles de grado y posgrado en los que se articulan disciplinas afines y diferentes correspondientes a otras áreas. Algunos se postulan como interdisciplinarios y se concretan como multidisciplinarios. La investigación es el soporte en que se encuadran las expectativas y objetivos de transformación bajo enfoques diversos como investigación-acción, proyecto social transformador, investigación colaborativa, revisión bibliográfica, indagación de la implementación de innovación en el currículum, entre otros. En algunos casos, los intereses se orientan a la mejora de la formación profesional docente por medio del ensayo de estrategias didácticas compartidas, acordadas, y formatos curriculares en función de los actores. En otros, se informan proyectos interdisciplinarios universitarios prolongados en el tiempo con iniciativas de configurar redes de investigación internacionales para compartir avances, tensiones y dificultades. Otros remiten a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, atendiendo a la relación entre el diseño y el perfil profesional para focalizar en una perspectiva integral del currículum y la necesidad de futuras investigaciones.

La reflexividad emerge en aquellos proyectos compartidos, en los que se ponen en juego estrategias consensuadas y se evalúan resultados en las producciones de los estudiantes. No obstante, no es un objetivo relevante en la mayoría. Las condiciones institucionales se constituyen en obstáculos

o incentivos importantes señalados a la hora de conciliar docencia, integración curricular e investigación. Condiciones institucionales propiciatorias de tiempos, espacios, tutores para seguimientos, evaluación de procesos y resultados; políticas y/o decisiones que sostienen y fortalecen la integración para mejorar las enseñanzas y aprendizajes y la reflexión de docentes y directivos inciden significativamente. Se debieron facilitar cambios en la composición de sus currículas, cantidad de horas presenciales, dedicación de tutores al proyecto, limitados por el numeroso grupo de estudiantes, pero los investigadores-docentes advierten condiciones institucionales y organizacionales que limitan la labor integrada multidisciplinaria, la reflexión sistemática de la acción pedagógica y de los aprendizajes adquiridos. También los estudios refieren a las dificultades encontradas por el profesor y estudiantes en informes finales con identificación de lecciones aprendidas, el relato del proceso vivido y análisis de los resultados de la innovación educativa. En otro de los trabajos se alude a la categoría de paradigma ausente en correlación con el currículum integrado o el desarrollo de la integración curricular.

Con excepción de algunas investigaciones que abordan los aspectos epistemológicos, teóricos y la historicidad de la problemática en estudio, en los trabajos analizados, en primera instancia, se advierte que pocos indagan en concepciones curriculares, fundamento, diseño y perspectiva. Las publicaciones, incluidas en importantes bases de datos, dan cuenta de experiencias específicas como esfuerzos vinculados a la integración curricular y a la interdisciplina con objetivos centrados en la mejora de enseñanzas y aprendizajes. También se incluyeron revisiones bibliográficas en las que se concluye que los enfoques transversales e interdisciplinarios son importantes en la integración curricular porque promueven la relación de los diversos elementos curriculares y la articulación de los aprendizajes. Si bien el desarrollo profesional docente no se propone como objetivo, emerge en aquellos proyectos soste-

nidos en el tiempo en los que se advierte el trabajo en equipo y en la experiencia en la acción. Sin embargo, de acuerdo con lo presentado en estos antecedentes se reconoce el tema del desarrollo profesional, incluso con diferencias entre los estudios, como un aspecto esencial que emerge de los procesos de integración curricular.

Criterios y categorías para el abordaje de los diseños curriculares de la formación docente

La investigación que se lleva adelante incluye el abordaje de los diseños curriculares del Profesorado Universitario (Universidad Católica de Córdoba- UCC) y del Master de la Universidad de Murcia, la normativa correspondiente a cada país, y configuran en Trabajos Finales de Maestría en Investigación Educativa de la Facultad de Educación (UCC). Uno de ellos explora la experiencia del Ciclo de Complementación Curricular del Profesorado Universitario dirigido a profesionales que no posean título docente, desde una carrera de grado en una universidad privada argentina. El otro explora la experiencia del Máster en Profesorado Secundario, como carrera de posgrado en una universidad pública, con tres sedes, en España, dirigido a profesionales de diversas carreras que aspiren a dar clases en los liceos.

Para determinar qué componentes serán apropiados para la construcción de un diseño, Camilloni (2018) menciona la necesidad de trabajar sobre tres ejes: la formación general, la formación básica y la formación profesional, a los que se podrían incorporar algunos otros: la formación para la investigación, la formación para la ciudadanía, la formación en la ética profesional, la formación para el trabajo, la formación para la formulación de proyectos, el desarrollo de la capacidad para establecer relaciones interpersonales, la capacidad y la sensibilidad para establecer relación con la comunidad,

la formación en la autoevaluación y la autorregulación. También señala que, “todo currículo es un proyecto anticipatorio” (p. 29).

Al investigar el diseño curricular del campo universitario seleccionado, se señaló que la universidad, como espacio de construcción y circulación de los conocimientos, perdura hasta nuestros días (Suasnábar, 2005). A ella, Morin (1997) la reconoce como “el gran regalo de la Europa medieval a la Europa moderna”, con características particulares que la definen como “conservadora, regeneradora, generadora. Conserva, memoriza, integra, ritualiza una herencia cognitiva; regenera esa herencia reexaminándola, actualizándola, transmitiéndola; genera el saber y la cultura que formarán parte de esa herencia” (p. 1). En el pasaje a la modernidad, las universidades modificaron su relación con los saberes a partir de las condiciones de racionalidad y secularidad de la propia sociedad. Suasnábar (2005) habla de los “procesos de una progresiva ‘nacionalización’ de las universidades, que en alguna medida explica el surgimiento de las diferentes tradiciones o modelos universitarios como formas específicas que adoptaron las articulaciones entre Estado, Sociedad y Universidad” (p. 145). El autor continúa señalando que algunas de esas tradiciones fueron la universidad humboltiana, la napoleónica, la norteamericana; también la latinoamericana ha ido construyendo un modelo de institución social que, modificada por los distintos momentos históricos, políticos y económicos y sus tensiones, configuró actores relevantes para la sociedad.

Bennasar García y Reyes Rodríguez (2022) describen tres movimientos de las universidades latinoamericanas: por un lado, los procesos de la modernidad con una racionalidad ahistórica, segmentada, que circula en forma constante en los claustros, estableciendo modelos de formación docente y formas de investigar. El surgimiento de la posmodernidad impo-

ne una crítica a las condiciones de la modernidad, con fuertes condicionamientos de editoriales y academia que promovieron la imperiosa necesidad de publicar como posibilidad de sostenerse en el ámbito académico y una fuerte impronta del relativismo epistemológico. Finalmente, hoy se vive lo que se denomina transmodernidad o tiempos del pensamiento complejo y sistémico, que contextualiza el pensamiento, que posibilita confluir y no segmentar para pensar lo global desde lo local. Estos procesos no han sido lineales ni únicos, sino diversos en cada universidad.

La universidad, como territorio donde se construyen conocimientos y discursos académicos que cobran vida en los diseños curriculares, expresa las relaciones y tensiones entre el saber y el poder, como relación epistémica y sociopolítica, entre los sujetos pedagógicos que intervienen y sus interacciones. La universidad pone en juego su lugar de responsabilidad social y ética en la sociedad.

En el siglo XXI, se podría afirmar que se sigue formando en configuraciones disciplinares fragmentadas, aun cuando el conocimiento se atraviesa inter, multi y transdisciplinariamente, con referencias múltiples, en diálogo entre los saberes de diversas disciplinas, con una nueva relación objeto-sujeto. Gibbons (1998) plantea dos modalidades en la producción del conocimiento, que se exponen en estas páginas, ya que están relacionadas con la construcción de los diseños curriculares desde los cambios en el tiempo, la formación docente y sus prácticas pedagógicas. La *modalidad 1* sostiene la estructura disciplinar como diseño curricular tanto en las ciencias duras como en las sociales y humanidades; la *modalidad 2*, se caracteriza de la siguiente forma: es transdisciplinaria; el conocimiento se produce en contextos de aplicación, tiene cierta heterogeneidad y conlleva una gestión de organizaciones más circulares o flexibles. Se plantea una modalidad más reflexiva y la preeminencia de un sentido de responsa-

bilidad social. Con la lente en América Latina, Pérez Lindo (2016) propone lo que denomina “*Modo 3 de producción del conocimiento*” con un enfoque multidimensional de articulaciones entre las universidades, el Estado, la sociedad civil y la economía” (p. 70).

En relación con la construcción de un diseño curricular, Clemente Linuesa (2010) expone la complejidad que conlleva, el cual “se planifica en distintos niveles o ámbitos que requieren planteamientos y decisiones específicas” (p. 270). Los ámbitos que traza son el político administrativo, donde se toman decisiones sobre cuestiones generales que afectan al sistema educativo; el ámbito del centro, en referencia a lo institucional; y, finalmente, el nivel del aula, espacio donde la interacción educativa se expone en una práctica, se hace experiencia. La construcción no es lineal, sino que busca responder a “qué fines buscamos, qué cultura seleccionamos y cómo pensamos llevar a cabo la práctica” (p. 271). En palabras de Araujo (2018): “la elección del formato no es puramente instrumental ya que se asienta en una serie de presupuestos y tiene una serie de implicaciones que es preciso desentrañar” (p. 130). El currículo fragmentado, disciplinar de las Ciencias Sociales fue el canon para la construcción de muchos diseños curriculares, que hoy ponen en tensión esta mirada del objeto disciplinar encapsulado y especializado frente a modelos de diseño curricular integrado, que proponen una lectura de la realidad social en clave de problematización de los fenómenos sociales desde tres ejes: epistemológico, curricular y didáctico.

Barreno et al (2019) señalan que: “El diseño curricular en la educación superior es un proceso de organización y planificación de la formación de profesionales en los distintos campos del saber, responde a su propia dinámica interna y a las condiciones socio-culturales del país” (p. 107). Un diseño curricular, en una carrera de formación docente, entra en relación con y tensiona la estructura del diseño con los espacios curriculares

que lo forman, especialmente en sus componentes epistemológicos, teóricos y metodológicos, es decir, en cómo se conceptualiza el conocimiento, cómo toma cuerpo en la vida de las aulas, qué y cómo se expresa en aprendizajes y finalmente, qué procesos se despliegan en la evaluación.

Clemente Linuesa (2010) plantea que para la construcción de un diseño se pueden contemplar diversos criterios para seleccionar y organizar contenidos, como: *epistemológico; socioideológico; psicológico y pedagógico*.

En cuanto a los modos de configuración de los diseños curriculares universitarios, se podría clasificar en las disciplinas como eje en la construcción de un diseño curricular; la interdisciplinariedad en la construcción de un diseño; la integración curricular en la construcción de un diseño y el sistema modular en la construcción de un diseño curricular. El currículum por materias responde a teorías mecanicistas, con escasa interacción entre sujeto-objeto, mientras una construcción modular expresa una concepción interdisciplinaria que integra docencia, investigación y servicio. Morelli (2016) refiere a los contenidos como arbitrario cultural, puesto que en una propuesta curricular “la selección implica sostener la idea de algunos saberes que se eligen para integrar una propuesta curricular mientras otros saberes se descartan en un determinado currículum” (p. 43). Luego expresa que, para desarmar “la discusión entre lo disciplinar y lo interdisciplinar y la otra (...) tensión entre los saberes y las competencias” (p. 43), hay que incorporar saberes de la cultura, de las tradiciones de los lugares, del sentido común, de las experiencias y las emociones, entre otros.

Diversas investigaciones proponen, como concepción del desarrollo profesional docente, una variedad de instancias formales e informales que ayudan al profesor a aprender nuevas prácticas pedagógicas y desarrollan una comprensión diferente de su profesión y su práctica (Montecinos,

2003). Las actividades efectuadas a través de la formación sistemática del profesorado, del análisis y de la reconstrucción de las experiencias, se orientan a un desarrollo profesional docente en tanto permiten construir una comprensión diferente de las prácticas docentes. En este sentido, se reconoce al desarrollo profesional como un proceso inseparable de su desarrollo de vida, por lo cual es necesario identificar la conexión entre la experiencia curricular de los docentes y la comprensión que realiza de esta. Como sostienen Clandinin y Connelly (1992), para los profesores, el currículum es experiencia vivida en el aula y la reconstrucción narrativa de esa experiencia los coloca en un lugar intermedio de elaboración entre el conocimiento práctico personal y el otro conocimiento de orden superior y de naturaleza profesional (Fernández Cruz, 2004).

En el nivel universitario, el profesorado universitario se orienta a fortalecer la formación del docente, complementando su campo disciplinar con la pedagógica. Algunas universidades han gestado profesorados universitarios y/o trayectos pedagógicos para graduados (en nuestro país como Ciclos de Complementación Curricular y en otros países con formato de Máster de posgrado) en aras a enfrentar la mejora de la enseñanza y la construcción curricular. No obstante, persisten ciertas cuestiones relativas a diseños curriculares fragmentados disciplinariamente, y a la formación pedagógica universitaria solapada al propio fragmentarismo de las disciplinas de otros campos. Por otra parte, la expansión de la oferta educativa en el nivel secundario con la obligatoriedad establecida se complejiza con nuevas orientaciones que demandaron una profesionalización y actualización en la formación docente. Las escuelas incorporaron profesionales universitarios carentes de formación pedagógica a la docencia. El profesorado universitario es un trayecto formativo, a través del cual los profesionales reciben el título de profesor, según expresan Caballero y Bolívar (2015), convertirse en un

profesor cualificado requiere poseer no solo conocimiento sobre una disciplina y habilidades de interacción con los estudiantes, sino además desarrollar competencias profesionales. Estos estudiantes-profesionales construyen sus perspectivas, a partir de formas previas de conocimiento fuertemente estructuradas. Esta cuestión se transforma en tensión entre condiciones de producción del campo específico, condiciones de producción del campo educativo (Calneggia y Lucchese, 2015) y los procesos de investigación. Así, se observa una tensión entre el conocimiento disciplinar y conocimiento pedagógico, términos empleados por Shulman (1987). Se establece una relación asimétrica entre ambos, porque el dominio del campo disciplinar tiene primacía por la conceptualización desde esa lógica, mientras que el conocimiento pedagógico se asume desde un conocimiento superficial, posición que requiere de estudio y profundización por parte de los estudiantes-profesionales para la construcción del objeto didáctico. De este modo, la configuración del profesorado se origina en la peculiaridad de cada comunidad disciplinar porque ésta genera en los sujetos un sentido de pertenencia (Caballero y Bolívar, 2015). El tiempo y la dedicación en esta tarea ponen en evidencia la complejidad de los procesos de investigación educativa y particularmente didácticos, y los modos de construcción de conocimiento de los estudiantes-profesionales. Esto es: se enseña tal como se aprende en la propia biografía formativa. De ser profesional en un área de conocimiento, se transforma circunstancialmente en un aprendiz de otra área en la que se deben investigar las propias prácticas didácticas, problematizarlas, abordar un modo de investigación que se aparta del monolítico novecentista, desacralizar la investigación y tomar decisiones didácticas basadas en el corpus teórico de la didáctica y de la investigación-acción. Según Montenegro y Fuentealba, la mayoría de las veces los docentes saben sobre su disciplina, lo que no implica que han aprendido cómo enseñarla (Tovar Gálvez, García Contreras;

2012). De esta manera, en estas instancias de construcción se advierte el atravesamiento de diferentes dimensiones (personales, institucionales, sociales y profesionales), lo que implica abordar diferentes planos de trabajo: el de las propias ideas de los estudiantes-profesionales como elemento emergente de una preocupación, el de la teoría en términos de construir un problema y el de la acción en cuanto a las posibilidades de cambios en la situación educativa concreta. Se observa que los estudiantes-profesionales tienen prácticas vinculadas a la docencia, aunque insuficiente formación y práctica de la investigación reflexiva en sus propias disciplinas y menos aún en el campo didáctico (Calneggia y Lucchese, 2015). En el caso de la educación, particularmente la pedagogía y la didáctica, como disciplinas sociales, parecen haber omitido la exploración fenomenológica de su estudio. La emergencia del fenómeno-problema en el aula a la hora de enseñar, es un acontecimiento complejo por descubrir y construir, mediante la reflexión y la teoría. Asimismo, la intención es lograr entendimientos que permitan co-construir conocimientos entre colegas universitarios de diversas instituciones y nacionalidades, favorecida por la afinidad idiomática. La consideración de la formación de profesorado como formación de posgrado (la elección realizada por la Universidad de Murcia) y la posibilidad de poner en diálogo esa opción con los Ciclos de Complementación Curricular dentro de la formación de grado (en el caso de la UCC) enriquecen la mirada que ambas universidades podrán desarrollar al revisar sus diseños curriculares a futuro. Es problematizar, reflexionar e integrar la realidad desde su complejidad. Fortalecer, a modo anticipatorio, una perspectiva donde la investigación sea vertebradora de un diseño curricular que podría vehiculizar la posibilidad de integración curricular y propiciar una práctica docente reflexiva. Estas afirmaciones iniciales expresan un posible camino para proponer una nueva estructura curricular en la formación de profesionales de la educación.

Contexto y decisiones respecto del estudio sobre percepciones y reflexiones en torno al uso de recursos metodológicos en la carrera de formación para la enseñanza primaria en lengua extranjera

Este proceso de investigación se enmarca en un trabajo compartido con los profesores Ivette Coyle y Pedro Férrez Mora de la Universidad de Murcia como integrantes de nuestro proyecto de investigación. Participan también, en carácter de docentes invitados, en los seminarios de Investigación Sociopedagógica y Didáctica e Investigación Educativa en la Maestría de Investigación Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba. Esta actividad fue diseñada e implementada durante los años 2023 y 2024. Se gestionó ante las autoridades de la Maestría en Investigación Educativa de la Facultad de Educación la inclusión de los integrantes del proyecto de investigación en ambos seminarios con la intención de efectuar una aproximación a cuestiones didácticas y modos de investigación, particularmente porque algunos de los adscriptos al proyecto de investigación están en procesos formativos como integrantes de este proyecto por interés propio y también como estudiantes de la Maestría en investigación educativa.

En este contexto, el estudio Ivette Coyle y Pedro Férrez Mora pretende arrojar luz sobre el desarrollo de la competencia didáctica por parte del futuro profesorado de inglés en la educación primaria. La asignatura de Didáctica del inglés forma parte de las enseñanzas básicas del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Murcia. Se imparte en el cuarto y último año del Grado durante doce semanas desde septiembre a diciembre. Tiene una carga docente de 6 créditos que se traducen en 54 horas presenciales de clase y 96 de trabajo autónomo del estudiante. Mediante esta asignatura se pretende desarrollar la capacidad del futuro profesorado de primaria para diseñar e implementar actividades y estrategias para la

enseñanza de la LE (inglés) con niños y niñas de entre 6 y 12 años. Para ello, el estudiantado debe saber planificar, analizar, elaborar y secuenciar actividades utilizando diversos recursos didácticos, tales como cuentos, canciones o juegos que buscan promover la adquisición de la competencia comunicativa, tanto oral como escrita, en niños de edades tempranas. Asimismo, los estudiantes tienen que aprender a reflexionar de forma crítica sobre los contenidos teórico-prácticos de la asignatura, y sobre la práctica de aula con el fin de innovar y mejorar su propia acción docente. Entre las competencias específicas a conseguir por parte del futuro profesorado se incluyen: (i) diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje; (ii) abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües; (iii) diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos; y (iv) reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.

Los contenidos de la asignatura se organizan en 5 bloques teórico-prácticos. A partir del análisis de las teorías de adquisición de segundas lenguas en contextos formales de aula (bloque 1), el alumnado trabaja de manera eminentemente práctica sobre la narración de cuentos en el aula (bloque 2); el desarrollo de la comprensión y expresión oral en niños/as (bloque 3); el uso de juegos y canciones en el aula de inglés de primaria (bloque 4) y el desarrollo de las habilidades literarias en los niños/as (bloque 5). Las sesiones en la universidad van enfocadas a fomentar, en el futuro profesorado, un aprendizaje por descubrimiento en el cual es este mismo futuro profesorado el que cobra protagonismo, trabajando por su propia iniciativa y motivado por el deseo de aprender. Las clases no consisten en contar al alumnado lo que funciona o no funciona en la enseñanza de lenguas, sino que son ellos mismos quienes lo van descubriendo con la ayuda de su profesora para llegar a

comprender los procesos de aula de manera significativa. Para ello, trabajan de manera continuada en una unidad didáctica que van construyendo progresivamente siguiendo un enfoque por tareas (Verdú Jordá y Coyle, 2002). A lo largo del cuatrimestre, el estudiantado diseña y presenta en clase diversas actividades, que son debatidas y comentadas entre todos con el fin de ofrecer una retroalimentación constructiva. Dicha retroalimentación le ayuda al alumnado no solo a refinar y mejorar sus productos finales, sino también a ir construyendo su conocimiento didáctico mediante el diálogo continuado con la formadora en un proceso crítico y reflexivo.

El objetivo del estudio, iniciado en septiembre de 2023, consiste en explorar las percepciones y reflexiones críticas de un grupo de 50 estudiantes universitarios en torno al uso de uno de los recursos metodológicos fundamentales para la enseñanza de inglés en edades tempranas: las canciones. Para ello, organizados en grupos de 4 o 5, el alumnado diseñó una secuencia didáctica para estudiantes de entre 6 y 12 años que incluía una canción con música conocida y letra de su propia invención. Posteriormente, sus secuencias didácticas fueron llevadas a la práctica en un centro de primaria. Tras su intervención docente, el alumnado completó de manera individual un cuestionario en formato *on-line* con preguntas abiertas. Dicho cuestionario tenía como objetivo examinar los procesos de toma de decisiones metodológicas y la propia práctica docente del estudiantado. Los resultados del cuestionario serán analizados posteriormente (Coyle y Ferez, 2023).

Reconstrucción analítica de los proyectos de integración curricular

En el camino de la investigación y los procesos de interpretación emergieron algunas categorías con relación al diseño curricular en perspectiva relacional y el lugar de la investiga-

ción para un cambio curricular habilitan a reflexionar que no hay únicos modos de pensar un currículum en la formación docente. Podríamos aventurar y proponer aportes sustanciales que interrompan formas curriculares estructuradas para abrirlo a la integración. Es decir, configurar un diseño curricular desde una perspectiva de currículum relacional, que habilite experiencias curriculares interdisciplinarias-integradas-modulares a través de espacios-cátedras que se encuentren y confluyan dialécticamente en una planificación común, en espacios, temas, tópicos, metodologías, planificación, evaluación, entre otros, o a través del eje vertebrador de la investigación. Autorizar formas innovadoras con una mirada amplia y compleja de la educación, como algunas experiencias realizadas con proyectos generados “con organismos nacionales, organismos provinciales, con escuelas”, como expresa una informante. Otro aporte relevante es el lugar de la investigación, no solo como función sustancial del ámbito universitario, sino esencial en la formación docente y la práctica de una carrera universitaria para los egresados que la transitan. Casi como una afirmación, en el siglo XXI, en una formación para profesionales del campo educativo, sería significativo desplegar un currículum en perspectiva relacional, como trama de conocimientos, que posibilite interpretar e intervenir en las realidades institucionales, y contemple el conjunto de situaciones, aspectos y dimensiones de la vida cotidiana educativa.

Es pensar y proponer intensidad y fortalecimiento a la formación docente universitaria como el espacio donde se aprende y se investigan las prácticas educativas situadas para construir conocimientos. Reconfirmando un recorrido que se inició ajeno al gesto de delimitar y cercar, en constante búsqueda de la emancipación intelectual capaz de franquear abismos, estas conclusiones ofrecen numerosos intersticios para que otros operen sus propias traducciones y se abran caminos para seguir investigando.

Referencias bibliográficas

- Arandia Loroño, M., & Fernández Fernández, I. (2012). ¿Es posible un currículum más allá de las asignaturas? Diseño y práctica del grado de Educación Social en la Universidad del País Vasco. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 99–123. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6016>
- Araujo, S. (2018). *Perspectivas curriculares. Ideas para el diseño y desarrollo del currículum*. Editorial UNICEN.
- Araujo, S. (2018). Didáctica y Currículum. Revisita a algunos textos de Alicia Camilloni. *Revista de Educación*, 0(14.2), 147-167. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3045
- Barreno-Freire, S; Borja-Naranjo, G. y Jaramillo-Jaramillo, C. (2019). Los rediseños curriculares en las carreras: un diálogo abierto en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. *Revista Cátedra*, 2(3), 104-124. <https://doi.org/10.29166/catedra.v2i3.1683>
- Bennasar García, M. I., y Reyes Rodríguez, A. D. (2022). La universidad latinoamericana en su laberinto: tránsito desde la modernidad a la transmodernidad y el pensamiento complejo. *ACADEMO*, 9(2), 225-240. <https://doi.org/10.30545/academo.2022.jul-dic.10>
- Boutet, M. L. (2024). El ejercicio de taller como dispositivo didáctico para la integración curricular de la carrera de Arquitectura. Desafíos de la enseñanza en entornos virtuales. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 38, e5. <https://doi.org/10.24215/18509959.38.e5>
- Caballero, K., y Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6446>

- Calneggia, M. I., Lucchese, M. S., Di Francesco, A. C., Arnoletto, A., Benítez, D., Bono, M., Díaz, C., y Fernández, A. R. (2015). Profesionales de la salud y formación docente: una propuesta de currículum integrado. *Revista de Salud Pública*, 19(2). <https://doi.org/10.31052/1853.1180.v19.n2.11937>
- Camilloni, A. (2018). La problemática curricular en las carreras de Ciencias de la Educación. *Revista de Educación*, 0(14.2), 19-30. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3037
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Carranza, P., Sgreccia, N., Quijano, M. D. L. T., Goin, M., y Chrestia, M. (2019). ¿Retorno a la zona de confort en proyectos interdisciplinarios? Experiencia en una escuela secundaria del sur de Argentina. *Revista Educación*, 43(2), 104-121. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.30512>
- Chacón Corzo, M. A. (2008). Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente. *Educere*, 12(41), 277-287. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131649102008000200007&lng=es&tlng=es
- Chacón Corzo, M. A., Chacón, C. T., y Alcedo S., Y. A. (2012). Los proyectos de aprendizaje interdisciplinarios en la formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 877-902. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000300009&lng=es&tlng=es
- Chávez Álvarez, A. L., Hernández Vargas, D., y León Sánchez, J. (2011). La integración curricular: Una experiencia en el primer nivel de diplomado de la carrera de Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar. *Revista Electrónica Educare*, 15(2), 63-86. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194121566007>

- Corbacho, A. M. (2017). El aprendizaje interdisciplinario, intensivo e integrado como herramienta para el desarrollo de conocimientos, habilidades y aptitudes en estudiantes de grado. *INTER DISCIPLINA*, 5(13), 63–85. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2017.13.62384>
- Costley, K. C. (2015). *Research Supporting Integrated Curriculum: Evidence for using this Method of Instruction in Public School Classrooms*. ERIC, Institute of Education Sciences. <https://eric.ed.gov/?id=ED552916>
- Férez Mora, P. y Coyle, Y. (2023) Storytelling in EFL primary education: Defining a sociocritical and participatory model with pre-service teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 49. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101360>
- Crespo Ávila, H. S., y Chumaña Suquillo, J. V. (2021). Propuesta pedagógica de proyectos interdisciplinarios para incrementar el desarrollo cognitivo. *Mendive. Revista de Educación*, 19(4), 1203-1215. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962021000401203&lng=es&tlng=es
- Cruz, P., Vienni, B., Aguiar, X., y Repetto, L. (2012). APUNTES PARA LA CARACTERIZACIÓN DEL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (URUGUAY). *Revista Digital Universitaria*, 13(5). <https://www.revista.unam.mx/vol.13/num5/art47/art47.pdf>
- DeMonte, J. (2013). *High-quality Professional Development for Teachers*. ERIC, Institute of Education Sciences, 1-28. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561095.pdf>
- Di Russo de Hauque, L. (2023). Diseño curricular orientado a la integración de disciplinas, la formación en habilidades y en valores profesionales para la carrera de Contador público. En Vogliotti, A. [et al.] (coord.); Gianotti, M. [et al.] (comp.). *Innovación curricular en educación superior: diseños, implementaciones, evaluaciones en y del currículo* (pp. 172-182).

- UniRío editora. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/255578/CONICET_Digital_Nro.e8510501ae7a-44fa-94a9-75a13f71a0ad_K.pdf?sequence=8&isAllowed=y
- Escanero Marcén, J. F. (2007). Integración curricular. *Educación Médica*, 10(4), 217-224. <http://dx.doi.org/10.4321/S1575-18132007000500005>
- Fehrman Blanco, B. M. (2014). Estado del Arte acerca de las aproximaciones teóricas referidas al problema de la configuración curricular del diseño curricular. Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile. Retrieved from <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/2941>
- Fernández Cruz, M. (2004). El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 8(1), 1-20. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev81COL3.pdf>
- Ferreira, A. D., Pérez Ganfong, C., y Suceta Zulueta, L. (2014). El modelo didáctico interdisciplinar. ¿Realidad o utopía en la Educación Técnica y Profesional? *EduSol*, 14(48), 1-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475747189004>
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. [Estudio]. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, París, Francia. <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/ADOLFO%20STUBRIN/BIBLIOGRAF%C3%8DA%202013/Lectura%205.%20Pertinencia%20de%20la%20educacion%20superior%20en%20el%20siglo%20XXI.pdf>
- Guaresti G, Perner S, Tognetti C, y Bellotti M. (2023) Integración e innovación curricular: retroalimentación de estudiantes de la primera cohorte de la carrera de medicina de la Universidad Nacional de Río Negro, Argentina *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 20(2): 79-85. <http://hdl.handle.net/11336/235207>

- Guarro Pallás, A. (2008). Competencias básicas: currículum integrado y aprendizaje cooperativo. *Investigación en la Escuela*, (66), 29-42. <https://doi.org/10.12795/IE.2008.i66.02>
- Guevara Patiño, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Folios*, (44), 165-179. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a11.pdf>
- Jáuregui Mora, S. Z. (2024). El Currículo Integrado: Perspectivas y Desafíos para su Implementación en las Escuelas Normales Superiores en Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 9073-9105. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12063
- Karrera, I., Zulaika, T., y Aldaz, J. (2014). Actuaciones interdisciplinarias del profesorado universitario: desarrollo y evaluación de las competencias genéricas de grado en la formación de estudiantes de educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(2), 285-303. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56732350016>
- Korell, M. E., y Merlo, M. L. (2023). Integración Curricular en las Carreras de Kinesiología y Fisiatría de la Argentina. *Congreso De Docencia En Educación Superior CODES*, 5. <https://doi.org/10.15443/codes2027>
- López Pérez, G., Domínguez Pérez, M. M., González Arjona, D., González González, A. G., Martín Valero, M. J., Fernández Torres, R., Villar Navarro, M., y Vázquez Cabello, J. (2012). Desarrollo de líneas experimentales para su aplicación en los Trabajos de Fin de Grado en Química. *@tic. revista d'innovació educativa*, (8), 12-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3955536>
- Martínez-Azúa, B.; Blanco Sandía, M. A.; López Rey, M. J.; Corrales Dios, N. (2016) Aprendizaje cooperativo interdisciplinar y rúbricas para la mejora del proceso de enseñan-

- za-aprendizaje. @tic. revista d'innovació educativa, (16), 10-19. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349546195002>
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas Revista de la Escuela de Psicología*, 2, 105-128.
- Morelli, S. (2016). *Las tensiones del currículum. Debates político-educativos en México y Argentina*. Miño y Dávila.
- Morin, E. (1997). *Sobre la Reforma de la Universidad*. Congreso internacional Quelle Université pour demain? Vers une évolution transdisciplinaire de l'Université, del Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires (CIRET) y la UNESCO, Locarno, Suiza. https://www.ugr.es/~pwlac/G25_00Edgar_Morin.html
- Muñoz Martínez, M., y Garay Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 389-399. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023>
- Munguía-Reyes, M., y Garduño-Mendoza, M. (2022). El Docente-Investigador: ¿Qué Investiga El Profesor Universitario? *Revista RedCA*, 5(13), 21-32. <https://doi.org/10.36677/redca.v5i13.12771>
- Niemelä, M. A., y Tirri, K. (2018). Teacher's Knowledge of Curriculum Integration: A Current Challenge for Finnish Subject Teachers en Weinberger, Y., y Libman, Z. (Eds.), *Contemporary Pedagogies in Teacher Education and Development* (pp. 119-132). IntechOpen. <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.75870>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Ramírez Carvajal, D. M. (2021). El currículo integrado: una alternativa para la configuración del docente como sujeto político. *Tecné, Episteme Y Didaxis: TED*, (Número Extraor-

- dinario), 2845-2852. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/article/view/15433>
- Rodrigues, R., y Rodríguez-Illera, J. L. (2014). El portafolio digital como soporte de la práctica reflexiva en la formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65, 53-74. <https://doi.org/10.35362/rie650393>
- Romero Chacón, Á., Aguilar Mosquera, Y., y Mejía, L. S. (2016). Naturaleza de las ciencias y formación de profesores de física. El caso de la experimentación. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (23), 75-98. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S187053082016000200075&lng=es&tlng=es
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: Un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 97-111. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701158626>
- Salvador, C. M. y Jurado Pérez, M. D. (2017) Estudio de las expectativas, la percepción y el grado de satisfacción de la experiencia del trabajo interdisciplinar con estudiantes universitarios: experiencia piloto. *Documentos de Trabajo Social* (60), file:///C:/Users/ADMIN/Downloads/DialnetEstudioDeLasExpectativasLaPercepcionYElGradoDeSati-7190577%20(1).pdf
- Sanabria Hernández, M., Castro Carmiol, E., y Sanabria Hernández, G. (2015). Experiencia de Trabajo Interdisciplinario en Alfabetización Básica con Mujeres, Promoción de su Salud y Derechos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1) <https://hdl.handle.net/10669/17440>
- Schon, D. A. (2010). Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions. *Australian Journal of Adult Learning*, 50(2), 448-451.
- Schwartz, F. I., Wesner, L. M., y Schiewe, S. B.O. (2022). El Ate-
neo Didáctico en la formación continua: una experiencia interdisciplinaria entre biología y matemática. *Revista La-*

latinoamericana de Educación Científica, Crítica y Emancipadora, 1(1), 25-48. <https://revistaladecin.com/index.php/LadE-CiN/article/view/46>

Shulman, L. S. (1987). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 2005.

Suárez-Díaz, G. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, REDIE*, 18(1), 166-182. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/786>

Suasnábar, C. (2009). Reforma de la educación superior y transformaciones en el campo académico en Argentina. En M. Marquina, C. Mazzola y G. Soprano (Comps.), *Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*. Prometeo.

Tovar Gálvez, J. C., y García Contreras, G. (2012). Investigación en la práctica docente universitaria: obstáculos epistemológicos y alternativas desde la didáctica general constructivista. *Educação e Pesquisa*, 38(4), 881-895. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000400007>

Vasen, F., y Vienni, B. (2017). La institucionalización de la interdisciplina en la universidad latinoamericana: experiencias y lecciones de Uruguay y Argentina. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)* 22(2), 544-565. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000200016>

Verdú Jordá, M. M., & Coyle, Y. (2002). *La enseñanza de inglés en el aula de primaria: propuesta para el diseño de unidades didácticas*. Universidad de Murcia.

Vienni, B. (2018). La institucionalización de la investigación inter y transdisciplinaria: Algunas experiencias del desarrollo. *ClimaCom Inter/Transdisciplinaridade, Campinas*, 5(13). <https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/?p=9974>

Capítulo 3

LA INTEGRACIÓN (CURRICULAR) COMO EXPERIENCIA EN UN PROFESORADO UNIVERSITARIO. PROCESO DIALÉCTICO DE PRÁCTICA Y EVALUACIÓN REFLEXIVA

*Adriana Carlota Di Francesco
Ana Carolina Parma*

La formación docente universitaria expone un conjunto de experiencias que recorren el camino de la enseñanza y la investigación, al mismo tiempo, un proceso de metareflexión sobre las funciones claves de las universidades en el tiempo actual, con algunas evidencias que la ubican con prácticas no siempre interconectadas. En este trabajo se expone la relación entre prácticas de enseñanza e investigación realizadas en el Profesorado Universitario de una universidad privada de Córdoba, como una experiencia de integración curricular entre algunas cátedras universitarias, desde hace más de 16 años. Durante todos estos años se trabajó y trabaja en diversos espacios curriculares observando el diseño curricular de la

carrera y la implementación de una propuesta de integración curricular modificada a través del tiempo, según las condiciones de la carrera. En el punto de partida, en 1994, las asignaturas de Investigación Educativa y Didáctica General propusieron la revisión de las prácticas institucionales en cuanto a la gestión, las prácticas de enseñanza y los aprendizajes, y el conjunto de procesos que el acto de educar despliega en el encuentro entre distintos actores.

El currículum, teoría y práctica de una construcción social del conocimiento, se reconfigura según contextos desde donde selecciona, organiza, planifica y valora los procesos en la enseñanza y evaluación. Este enfoque se ha ido resignificando con el tiempo. Inicialmente, el proyecto de integración curricular se presentó para un plan de carrera de dos años con modalidad presencial. Posteriormente, se modificó a raíz de la redefinición del plan de estudios que pasó a tener una duración de tres semestres. A su vez, el cursado mutó por las condiciones impuestas por la pandemia, obligando a proponer una modalidad virtual y, finalmente, pospandemia se implementó la modalidad híbrida que conjuga la presencialidad física y la remota (virtualidad), con reconfiguración de tiempos y espacios para la enseñanza. Esta condición, no solo redefinió la modalidad de las prácticas de enseñanza, sino también impactó en los estudiantes y sus aprendizajes. Aquí la mirada está puesta en una propuesta de una práctica pedagógico-didáctica en la que se expone una concepción de currículum como praxis, donde las disciplinas, según Coicaud (2003), son “productos provisionales que originan debates en torno a su sentido social y pedagógico” (p. 26).

Hacer experiencia de integración curricular, aun siendo singular, promueve una práctica de la docencia en sentido amplio, reflexivo y plural, tanto para los docentes a cargo de los espacios como para los estudiantes profesionales que configuran el grupo clase. Es importante señalar que, en este

profesorado, se producen dos momentos pedagógicos para los estudiantes-profesionales: en primer término, el encuentro de éstos con su formación disciplinar específica y la formación pedagógica que les aporta el profesorado para ejercer como docentes en el campo educativo. En segundo término, la investigación, como práctica profesional docente, se constituye en un dispositivo para que la integración de diversos espacios curriculares sea posible.

El camino fue sinuoso y atento a las demandas y cambios del entorno y contexto educativo, en relación a las actualizaciones curriculares y a las expectativas institucionales. Esto permitió construir diversas propuestas en el trayecto académico de la carrera, una experiencia con el diseño curricular primigenio de 1994 y otras, con el segundo diseño curricular implementado desde 2018. Serrano de Moreno et al. (2024) en una investigación del profesorado universitario de una Universidad de Ecuador pone énfasis en que “Las competencias en investigación del profesorado constituyen una herramienta fundamental en el fortalecimiento de la cultura investigativa y la calidad académica en las universidades, asociadas con el mejoramiento de capacidades para impulsar la investigación y el incremento de la productividad científica” (p. 381). Investigar con un sentido productivo, en nuestro caso, es otorgarle intensidad a las prácticas didáctico-pedagógicas para profundizar o modificar el currículum.

Calixto Flores (2014) señala que estamos en una “época de constantes cambios, en que el currículum de educación superior ha de estar acorde con las nuevas demandas sociales y ambientales. Una de las respuestas más comprensivas nos la proporciona la teoría de la complejidad” (p. 72). A estos fundamentos es importante incorporar el sentido mismo de la existencia de la formación superior considerando la agenda actual, en concordancia con las orientaciones que surgen, por ejemplo, de la reunión periódica del del Consejo de Rectores,

llevada a cabo en el 2018 en el marco de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES 2018) y de los Objetivos del Desarrollo Sostenible presentados en Naciones Unidas en el año 2015 en diecisiete enunciados expuestos como objetivos para mejorar la vida de las sociedades en vista de un horizonte temporal hasta el 2030 (Naciones Unidas, 2018). Estos aportes del nivel macro dotan de coherencia a la propuesta de una integración curricular como aterrizaje para el horizonte acordado hacia los objetivos mismos en la educación superior de estos tiempos. Articulando los desafíos del presente y el compromiso hacia un mejor futuro, los propios objetivos del desarrollo sostenible completan el camino de la revisión académica. Entre dichos postulados, resulta importante el número cuatro, que propone la mejora de la calidad educativa desde la inclusión, la democratización de la cultura y la preparación para responder académicamente a problemas concretos del entorno con una perspectiva formativa centrada en la interdisciplinariedad y el trabajo en red. En ese marco y en el que se propone para ciencia, tecnología e innovación (CTI) en educación superior (Arocena y Sutz, 2016), ciencia, tecnología y Agenda 2030 (Núñez Jover, 2017), será pertinente considerar el papel de la formación en capacidades y competencias que sobrevienen de establecer el horizonte de concreción que las propuestas universitarias tienen, en tanto forman para integrar disciplinas, enfoques y sectores para consolidar una mirada consciente del entorno. Esta premisa coloca las iniciativas como la presente para consolidar la integración curricular en términos de actualidad y se convierte en un encuadre metodológico imprescindible dentro de la educación superior, casi respondiendo ¿Qué universidad para qué tiempo?

Considerar el contexto global de las discusiones sobre el sentido y los modos de ser y hacer academia nos ubica en la pertinencia misma del presente equipo con una iniciativa de integración curricular que no hace sino, ponderar condiciones

de aprendizaje que posibiliten estos proyectos futuros enraizados en un compromiso social y auténtico. Pensar una propuesta en este sentido debiera responder entonces a un modo de construir y/o consolidar conocimientos, pero más aún, es un modo institucional de generar enseñanza, aprendizaje e investigación, superando iniciativas aisladas entre los equipos de trabajo en la universidad.

La “universidad para el desarrollo” se caracteriza por la práctica conjunta de la enseñanza, la investigación, la extensión y otras actividades en el medio, apuntando a sumar esfuerzos con muy diversos actores sociales en pos del desarrollo humano sustentable, lo que implica, en particular, contribuir a la generalización de la educación avanzada y permanente, la creación original de cultura y conocimiento socialmente valioso; la solución de problemas colectivos, priorizando a los sectores más postergados, mediante la colaboración de actores universitarios y de otros ámbitos en procesos interactivos donde todos aprenden y se desempeñan no como pacientes sino como agentes (Arocena y Sutz, 2016).

En el proyecto original del trabajo intercátedras, se proponía la configuración de espacios de interacción que permitiera la reflexión vinculada con la propuesta intercátedras, con investigación compartida, con la intención de promover aprendizajes significativos en el nivel universitario para estudiantes y docentes universitarios y secundarios. Se señalaba que era necesario reconocer que la formación inicial estaba centrada en el conocimiento disciplinar-profesional y, en muchos casos, profesionalista. Este proceso y encuentro de campos de estudio fue habilitando el surgimiento y análisis de cuestiones que se vinculaban con la complejidad de la experiencia y los actores intervinientes¹.

¹ La construcción de los fundamentos de esta propuesta se sostiene en el recorrido desarrollado por el equipo de investigación que dirige la Dra.

En su texto Follari (2015) señala que:

lo interdisciplinar es una construcción, implica un complejo proceso de constitución y configuración que exige a disciplinas que se han mantenido históricamente diferenciadas, hacerse capaces de sintetizar aspectos determinados de sus teorías, métodos y desarrollos en general, consiguiendo así una integración mutua en relación a propósitos prefijados. (p. 123)

El enfoque metodológico cualitativo de este trabajo se planteó con dos herramientas: análisis documental y las voces de los estudiantes. Las voces de los docentes serán narrativas que se abordarán en un próximo documento. El proceso se llevó a cabo con la interpretación de lo dicho y lo ausente como condicionantes en la construcción y transformación de un diseño curricular, entendido como expresión de una construcción sociocultural; y la integración curricular, como posibilidad de construcción de conocimiento y el lugar de los distintos actores involucrados. El aporte de las voces de los estudiantes se colectó en dos consultas *on-line* de los grupos de las cohortes 2023 y 2024, una desde Gestión de las Instituciones y otra desde Investigación Educativa.

Las singularidades de la experiencia de integración

A modo de relato de las distintas experiencias de integración curricular, se proponen los siguientes planos de análisis para elaborar el presente proceso de interpretación:

María Isabel Calneggia. Entre los textos inspiradores cabe citar el texto “La integración intercátedras universitarias: un análisis desde la perspectiva epistemológica, curricular y didáctica sobre el caso del Profesorado Universitario” (Calneggia, Lucchese y Di Francesco, 2018)..

El diseño curricular en la configuración de sus modalidades de cursado: redefinición de las categorías de tiempos y espacios. Gestión institucional

Amantea et al. (2004) señalan que en el “diseño como acto social de toma de decisiones, la mirada se centra en los actores y grupos, las posiciones que ocupan y los modos en que se relacionan en los diferentes momentos e instancias del proceso” (p. 4). En una reconfiguración epocal, quizás sea tiempo de permitirse reconstruir los diseños curriculares interrumpiendo formas únicas con fragmentos disciplinares y habilitar el encuentro de los objetos de estudio de distintos espacios curriculares para interpretar los procesos de enseñanza en su conjunto.

Serrano de Moreno et al. (2024) en los resultados de su trabajo señalan que

a las universidades se les impone hoy el desafío de fortalecer la investigación e incrementar la productividad científica, ampliando los límites del conocimiento. Para ello, se requiere la definición de políticas y estrategias institucionales orientadas a potenciar la planta profesoral para contar con docentes investigadores que permitan cristalizar los nuevos desafíos que se les imponen para generar una cultura investigativa institucional con nuevas respuestas y soluciones que contribuyan a la transformación social. (p. 394)

El profesorado universitario sobre el que se trabajó se presenta con tres diseños curriculares a partir de distintas transformaciones en el tiempo: el Plan 1994 con modalidad presencial; el Plan 2018, que tuvo dos modalidades: entre 2020-2022, virtual pleno por la pandemia y desde el 2023, híbrida (presencial física y remota).

La primera propuesta de integración curricular fue llevada a cabo en segundo año del profesorado universitario con el grupo de estudiantes de los días viernes-sábados a través de

Didáctica General e Investigación Educativa. Los acuerdos y características de esta propuesta ya fueron expuestos en otras publicaciones de este equipo.

En 2018 la facultad modificó su diseño curricular con dos cambios claves que impactaron en la experiencia de integración que se venía desarrollando. La duración de la carrera pasó de dos años a tres semestres y, fundamentalmente, se trasladó el espacio curricular de Didáctica General para dictarse en el primer año, mientras que el de Investigación Educativa permaneció en segundo año, de esta manera, se interrumpió el proceso de trabajo de integración que se desarrollaba entre estas dos asignaturas. Estas modificaciones provocaron una redefinición total de la propuesta de integración curricular original que se había trabajado con el diseño curricular anterior.

Con la convicción de la importancia pedagógica y metodológica del diseño de la propuesta de integración curricular para la construcción de conocimientos, desde 2019 se la reconstruyó con dos líneas de trabajo: en primer año entre Didáctica General y Psicología de la Enseñanza y del Aprendizaje; y entre Residencia Pedagógica I y II, Gestión de las Instituciones e Investigación Educativa en segundo año. La experiencia de primer año se llevó a cabo hasta que se produjeron cambios en el cuerpo docente.

A partir de 2023, se produjo una nueva reconfiguración de la experiencia, quedando el diseño con el trabajo conjunto de Investigación Educativa y Gestión de las Instituciones, ambos espacios curriculares en segundo año.

Entre los objetivos que expresaron el faro del proceso de integración se pueden mencionar:

1. Asumir la complejidad de las decisiones de enseñanza en tanto articula cuestiones pedagógica-didácticas y disciplinares específicas, en vinculación con sujetos y contextos

2. Reconocer la importancia de la integración curricular como propuesta pedagógica que promueve una mejor comprensión de las problemáticas docentes
3. Comprender la práctica pedagógica como hecho complejo situado en un contexto multidimensional
4. Conocer la complejidad epistemológica y teórico-metodológica de la investigación cualitativa
5. Reconocer la reflexión de las propias prácticas educativas como posibilidad de transformación social
6. Registrar la relevancia de la Gestión como aporte al sostenimiento y desarrollo de la calidad educativa
7. Comprender las intervenciones de la gestión respecto a la mejora y desarrollo integral de las prácticas como expresión de algunas políticas públicas

Las prácticas didáctico-pedagógicas: actores involucrados, objetivos y propuestas de integración

¿Entre quiénes? Los sujetos involucrados en la propuesta de integración son los docentes titulares de Didáctica e Investigación Educativa en el Plan inicial de 1994. Con el Plan de 2018, en sus dos modalidades, dicha propuesta se llevó a cabo entre Didáctica General y Psicología de la Enseñanza y del Aprendizaje, con los estudiantes profesionales de primer año y los docentes titulares de segundo año de las cátedras de Residencia Pedagógica I y II, Gestión de las Instituciones, e Investigación Educativa, junto a los estudiantes profesionales. Es importante señalar que la integración siempre se produjo por interés pedagógico de los docentes de este equipo de investigación que invitó a otros a ser parte de la propuesta.

¿Cómo? El primer paso fue configurarse como sujeto reflexivo e investigador, es decir, convertirse en objeto de su propia experiencia docente, de su hacer profesional y, a partir

de esa posición, renovar tal vez su propia práctica de la enseñanza para esbozar algunas alternativas.

La propuesta de integración es una metodología formativa para los docentes de las cátedras, tanto como para los estudiantes-profesionales que componen el grupo clase, ya que aprendemos a vincular el saber de la propia disciplina e interrumpir una estructura disciplinar para realizar búsquedas que enlacen currículum, metodologías y bibliografía en una tarea colaborativa.

Como una expresión que da fundamento para sostener una formación universitaria con experiencias de integración, nos acercamos a una cita de Coicaud (2003) que invita a reflexionar sobre el camino de quienes egresan de la universidad que, como sujetos sociales, es importante se reconozcan en el entramado sociohistórico, por lo que “Los espacios de formación científico-tecnológico, por lo tanto, serán abiertos y ágiles con respecto al avance del conocimiento, constituyendo experiencias significativas que no resulten aisladas ni fragmentadas” (p. 55). Una experiencia académica integrada como práctica reflexiva también es una invitación a pensar de otra forma los tiempos y los espacios académicos. Los espacios, hoy en su mayoría virtuales, posibilitan encuentros de acompañamiento docente de los grupos. En relación con los tiempos, se definen a partir de las particularidades del aprendizaje que cada estudiante-profesional lleve a cabo.

Las propuestas didácticas en las diversas modalidades

Planificación

En el diseño curricular de 1994, el proyecto de investigación-acción se centraba en identificar y abordar un problema didáctico de las prácticas de enseñanza de uno de los inte-

grantes del grupo-clase, luego de haber conformado diversos equipos de trabajo.

Desde 2018, en primer año se trabajó desde una secuencia didáctica y un eje conceptual que comprende a Didáctica General, Psicología de la Enseñanza y el Aprendizaje y la disciplina específica de formación del estudiante. La propuesta era definir el sentido de una secuencia didáctica; explicitar las decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje; elaborar objetivos, seleccionar, organizar y secuenciar contenidos; proponer actividades, tiempos y modalidades de evaluación; fundamentar las decisiones asumidas, desde la enseñanza, el aprendizaje y el objeto específico y analizar los procesos de reflexión de los estudiantes-profesionales de las actividades realizadas.

En segundo año, se trabajó en forma integrada entre Investigación Educativa, Residencia Pedagógica y Gestión de las Instituciones. En segundo año de la cohorte 2019-2021, las clases fueron totalmente virtuales por la pandemia, y, ante la dificultad de observar y trabajar en prácticas escolares reales, se partió de las observaciones de clases llevadas a cabo por los estudiantes-profesionales en las prácticas docente realizadas en Residencia Pedagógica. Con estos elementos colectados, se elaboró el ensayo de investigación-acción con un tópico-idea como propuesta de integración, donde se puso el acento en un concepto que nos interconectaba: los “profesores reflexivos”, y se contemplaron diversos ejes: la apropiación de contenidos didácticos, el ejercicio de una gestión directiva que acompañe los procesos pedagógicos y la implementación de la investigación - acción.

En el período 2022-2023 (modalidad híbrida), el ensayo de investigación-acción, eje metodológico aprendido en Investigación Educativa, tuvo como punto de partida el abordaje de un problema didáctico que surgió de uno de los espacios curriculares seleccionados por el grupo durante las actividades. Las observaciones realizadas en el espacio curricular de

Residencia Pedagógica se utilizaron como un elemento adicional para el diagnóstico, mientras que el portafolio teórico elaborado en ese espacio aportó la compilación de textos relevantes para enriquecer el proceso de interpretación. El trabajo se complementaba con los aportes teóricos de Gestión de las Instituciones para mirar el acompañamiento que la gestión directiva realizaba a las prácticas docentes. Es decir, los pasos para poner en marcha la propuesta fueron:

- Selección de la clase desarrollada en Residencia Pedagógica I-II sobre la que se trabajó.
- Planteo de un posible problema didáctico pedagógico que se visualice a partir de la siguiente pregunta ¿qué problema didáctico perciben los estudiantes-profesionales desde la observación de la clase desarrollada?
- Descripción que recupera los registros realizados por los estudiantes-profesionales.
- Construcción del diagnóstico del tema y problema con herramientas metodológicas y participación activa de los distintos actores institucionales involucrados.
- Elaboración de los instrumentos para las entrevistas y las observaciones desde Investigación Educativa.
- Recuperación de materiales teóricos aportados por diferentes asignaturas de primer año e incorporados en el portafolio construido en Residencia Pedagógica I y II.
- Selección del material bibliográfico del espacio curricular de Gestión de las Instituciones respecto a la gestión y la acción de acompañamiento de las prácticas docentes. Ambos aportes permitirán la construcción del marco conceptual del problema delineado.
- Elaboración de un plan de acción en clave de dos aspectos: enunciación de cambios (cronograma, recursos y responsables) que el docente puede construir para modificar sus prácticas respecto al problema didáctico

definido con modos de acompañamiento y seguimiento de la gestión directiva para posibilitar una práctica reflexiva y habilitar los cambios.

- Revisión, valoración y evaluación: por un lado, construir instrumentos o acciones que permitan valorar en forma colectiva el plan de acción en su proceso de ejecución; y, por otro lado, elaborar propuestas de registro de evaluación desde el equipo de gestión.

Implementación

En el plan primigenio, se trabajaron los contenidos desde cada cátedra, con uno o dos encuentros compartidos por los dos docentes para trabajar en el proyecto de investigación-acción.

En el plan 2018, durante el período de la pandemia, desde Investigación Educativa el proyecto de investigación-acción fue totalmente virtual. Tuvo como punto de partida la práctica docente y la observación de la clase llevada a cabo en Residencia Pedagógica y la integración se circunscribió a trabajar con el tópico del concepto de prácticas reflexivas.

En el último plan, de modalidad híbrida, se trabajó con el proyecto de investigación-acción desde Investigación Educativa con la elaboración de un problema didáctico abordado por el docente y los directivos de la escuela. Desde Residencia Pedagógica se resignificó el material del portafolio teórico. También se produjo un trabajo conjunto entre Investigación Educativa y Gestión de las Instituciones en la construcción del problema y la mirada que la gestión directiva realizaba sobre las prácticas docentes.

Proceso de evaluación

En el plan 1994, se evaluaba con la presentación del proyecto de investigación-acción en un examen final integrado con

presencia de las docentes titulares de Investigación Educativa y Didáctica General.

En 2018, se llevó a cabo un examen final con la presentación del proyecto de investigación-acción como ensayo de trabajo con la presencia a la docente de Investigación Educativa. No hubo examen conjunto.

En el plan actual, el examen final continúa con la presentación de proyecto de investigación-acción solo con presencia de la docente de Investigación Educativa. En el espacio curricular Gestión de las instituciones educativas se evalúa desde una dinámica de taller como parte de la propuesta en el contexto del tema Autoevaluación institucional de la cátedra. Por otro lado, esta cátedra contempló que los profesionales cursantes no pertenecen en su totalidad a espacios educativos y tampoco lo harán en un futuro próximo, se aprovechó la noción de institución educativa de la universidad, su cultura y el currículum al profesorado universitario. La metodología para la recolección de testimonios fue mediante preguntas sobre aspectos de organización institucional y articulación.

Torres Santomé (1994) expone que esta forma de trabajo remite a lo que una disciplina que enseña requiere lo que otra ha enseñado. En las diversas experiencias, ha primado una propuesta didáctica de enseñanza con integración. Calixto Flores (2014) señala al respecto que la “transdisciplinariedad se propone comprender la realidad para integrar lo que se muestra fragmentado, coordina los distintos niveles de la realidad, le apuesta a la construcción colectiva del conocimiento (p. 75). También es importante, en clave conceptual, que el autor señala que ésta supera la fragmentación del conocimiento, “más allá de la suma de disciplinas (pluridisciplinariedad), más que el enriquecimiento de las disciplinas con diferentes saberes –multidisciplina– y del intercambio epistemológico y de métodos científicos de los saberes –interdisciplina” (p. 75).

Asumir esta perspectiva integrada expone la envergadura del proyecto que tiene mucha complejidad en relación a la definición del objeto a integrar, de las condiciones institucionales, tiempos y finalidad de la integración. Se reconoce una gran barrera en la propia estructura orgánica del diseño curricular. Requiere un trabajo sistemático y de estudio de las decisiones en forma colectiva y participativa del equipo docente y la gestión institucional. Significa explicitar el sentido de las relaciones entre teoría-práctica donde las cátedras consideran al currículum como proyecto y proceso (Álvarez Méndez, 2001); y, educación-sociedad ya que surge la necesidad de promover una formación orientada a cuestionar y reflexionar las enseñanzas desde una perspectiva investigativa.

La propuesta metodológica abre el trabajo colaborativo, con miradas múltiples en una perspectiva interdisciplinaria e integrada. Es un espacio de formación para los docentes responsables de las cátedras y para los estudiantes-profesionales del grupo clase. Se transforman modos de participación y toma de decisiones que movilizan para la comprensión de otros modos de enseñar y se podría agregar, modos de gestionar el currículum de una carrera de formación docente. Es importante la actitud reflexiva sobre el encuentro entre los estudiantes y el docente, atravesados por la búsqueda sobre diversas maneras de construir conocimientos y de lograr aprendizajes. Un camino posible es desde la investigación, como lo plantea Calixto Flores (2014), “en el diseño del modelo curricular complejo está presente la investigación, como una herramienta, para la generación de cambios curriculares fundamentados desde la teoría de la complejidad” (p. 83)

Follari (2015) expresa que “lo interdisciplinar es definidamente un “inter”, donde se mezclan, se combinan elementos pertenecientes a disciplinas previas. Imposible mezclar lo que no existe; sin disciplinas no hay interdisciplina. Esta tiene a aquellas como su materia prima imprescindible” (p. 125) y

luego agrega “Ninguna cuestión es tan cara a lo posmoderno como la de la diferencia, la heterogeneidad, lo heteróclito y lo irreducible al Uno. Por ello lo interdisciplinar no podrá pasar por fuera de la asunción de las diferencias entre las disciplinas, no podría establecerse una combinación que no fuera respetuosa de la singularidad de aquello que se pone a combinar” (p. 129).

Las voces de los estudiantes

Las propuestas de integración en las voces de los distintos participantes aportan expresiones que enriquecen los procesos de reflexión y evaluación:

Desde las cátedras de Gestión de Instituciones Educativas, bajo la consideración de hacer visible para los cursantes del profesorado universitario la integración curricular con la asignatura Investigación educativa, se propuso realizar en los últimos encuentros del cursado de la cohorte 2022-2023-2024 una pregunta abierta para la reflexión en torno a si habían podido visualizar continuidades en:

- las metodologías de clases o prácticas educativas
- los tópicos propuestos para la implementación concreta en el escenario institucional
- los marcos conceptuales
- los estilos de evaluación

Además, se les proponía considerar una valoración que diera cuenta del nivel de satisfacción frente a la propuesta académica y que posibilitara una escucha activa, en qué porcentaje se cumplieron las expectativas que los habían motivado a tomar el tramo de formación en el profesorado universitario. Toma relevancia esta práctica entre los cursantes como una evidencia y como posibilidad de autoevaluar una propuesta

(tomando como unidad de análisis la cátedra misma), y la importancia que adquiere pensar en diálogos reflexivos y de metacognición para todos los integrantes.

Este tipo de análisis de los objetivos que una unidad académica propone habilita la reflexión, sobre lo proyectado, sobre lo “escrito” y constituye una posibilidad misma para futuras actualizaciones de las acciones, dando lugar a la resignificación del concepto “evaluación”.

Tal como lo señala Anijovich (2015), la evaluación sirve para múltiples propósitos: diagnosticar, retroalimentar, diseñar, acreditar, planificar. Y es en ese contexto de complejidad que las preguntas abiertas a los cursantes del profesorado universitario buscan ponderar estas funciones valiosas por sobre las del control que suelen cobrar protagonismo. El componente ético de relevar y registrar, incluso los errores, es importante, tal como lo señalan los autores (Allen, 2000; Astolfi, 2003; Camilloni et al., 1998; Casanova, 1998) en términos de que refleja o al menos habilita la comprensión:

A la hora de valorar los resultados de la acción educativa se requiere un énfasis manifiesto en el reconocimiento de los avances individuales y colectivos respecto de un punto de partida reconocido, y no solo a la comparación respecto de criterios únicos y estandarizados. El adecuado balance entre ambos componentes va a permitir orientar procesos de evaluación más provechosos e incrementar la capacidad de reflexión y mejora de las prácticas educativas en diferentes niveles de gestión (p. 206)

Es por lo mencionado hasta aquí que se considera el valor de los aportes que en estas iniciativas surgen como notas de campo, son un fragmento de un todo mayor que se comporta como parte de una evaluación formativa. Se recupera de las experiencias de los protagonistas como “otras voces” y exponen su consideración dentro de un proyecto de investigación que promueve la experiencia de integración curricular.

En relación con los estudiantes: transitan desde su formación profesional en un área de conocimiento a la apropiación del campo pedagógico en el que investigan sus prácticas didácticas. Las problematizan, abordan un modo de investigación que se aparta del monolítico novecentista, desacralizan las perspectivas de investigación clásica y toman decisiones didácticas basadas en el corpus teórico de la didáctica, gestión, currículum e investigación-acción. Está en clave a lo que ya se citó de Montenegro y Fuentealba quienes expresan que la mayoría de las veces, los docentes saben sobre su disciplina, lo que no implica que han aprendido cómo enseñarla (Tovar Gálvez y García Contreras, 2012).

Entre los aportes, se transcriben pequeños extractos de la reflexión de los cursantes, profesionales de diferentes áreas, con recorrido heterogéneo, que han podido dar cuenta de las consultas como parte del espacio curricular mencionando:

- a. “continuidades en las metodologías de clases o prácticas educativas”
 - “ha sido muy valorable que podamos utilizar algunos autores en ambas materias”
 - “es importante que podamos llevar a casos prácticos las posturas de los autores”
 - “La clase compartida fue demasiado breve, pero encontrarnos dio sentido a algunos conceptos muy teóricos, debieran repetirse, aunque el cursado está muy comprimido”
- b. “¿pudieron visualizar continuidades en tópicos propuestos para el aterrizaje o nivel de concreción institucional?”
 - “Sería bueno que la propuesta de poder presentar la evaluación con la misma organización para ambas materias se mantuviera porque pudimos pro-

fundizar en los casos que elegimos. No todos trabajamos en escuelas y tampoco lo haremos, pero es interesante conocer. Nosotros pudimos llevarlo al territorio de un hospital y eso nos sirvió"

- c. ¿"Es visible la integración curricular en los marcos conceptuales"?
 - En relación a este tema los diferentes grupos de profesionales cursantes han valorado la propuesta de aceptar en ambos espacios curriculares tanto para encuadre como para marco teórico conceptual algunos autores en común, pero lo consideran incipiente, aunque potente dando cuenta que este punto es potencialmente valioso y puede ser explorado aún más y con la contribución de otros espacios curriculares
- d. ¿"Existe integración curricular en los estilos de evaluación"?
 - Como mayor visibilidad ambos espacios curriculares asistieron a un dispositivo común en el año 2023-2024 y fue valorado positivamente por los profesionales en formación y sus apreciaciones positivas dan cuenta del potencial que un modelo o dispositivo común tiene en cuanto a gestión del tiempo, del capital simbólico y de la profundidad que ello permite para la reflexión compartida. Sin embargo, fueron expuestas frases como:
 - "deberían darse durante toda la carrera para aunar criterios"
- e. "no fueron comunes, pero fueron innovadores "Desde estos enunciados, pueden habitarnos las preguntas: ¿por qué no son comunes? ¿es la integración curricular que no transforma aún la evaluación en el nivel superior universitario? ¿Qué modelos y dispositivos de

evaluación sobreviven y a qué tradición pedagógica corresponden?

En relación con los docentes: la palabra de los docentes de los espacios curriculares que han realizado esta experiencia de integración, como de otras cátedras del Profesorado Universitario constituirán otro documento que este equipo está elaborando desde narrativas.

A modo de cierre

Los planos de análisis presentados en el presente escrito tienen cierres parciales, porque es un proyecto que continúa y se reinventa a partir de las posibilidades de apertura y acompañamiento de colegas docentes e interés por sostener la integración curricular en el diseño de un espacio de formación docente.

Con relación a la experiencia de integración curricular como práctica pedagógica-didáctica, es muy enriquecedora tanto para los docentes como para los estudiantes-profesionales del grupo clase. Es un trabajo sostenido en la reflexión de lo que se hace en el aula y en la configuración del lugar del docente como investigador que se interroga por lo que hace.

Respecto del diseño curricular, se puede señalar que la construcción de la propuesta pedagógico-didáctica de integración curricular no se realizó desde la gestión institucional, sino desde el equipo docente, contemplando la experiencia ya existente. Será significativo que la toma de decisiones institucionales pueda contemplar algunas de las líneas que se proponen en los espacios de discusión, expuestos en este documento, que analizan la educación del futuro. Es una invitación a proponer un diseño curricular para carreras de formación docente donde la integración y la investigación vertebran su estructura para la construcción de conocimientos.

Este es un proyecto que se propone su profundización, que imagina una construcción más amplia y holística, de mayor intensidad institucional, no fragmentada. Es un proyecto abierto, que desde la metodología de investigación-acción, formula un proceso dialéctico y reflexivo con evaluación constante y modificaciones según se consideren necesarias.

Referencias bibliográficas

- Allen, D. (coord.) (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Paidós.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Amantea, A., Cappelletti, G., Cols, E. y Feeney, S. (2004). Concepciones sobre currículum. El contenido escolar y el profesor en Los procesos de elaboración de textos curriculares en Argentina. *Education Policy Analysis Archives* 12(40). 484. <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n40>
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2015). *Evaluar para aprender*. Paidós.
- Astolfi, J. P. (2003). *El "error", un medio para enseñar*. Díada.
- Arocena R. y Sutz, J. (2016). Universidades para el desarrollo. Foro Abierto de Ciencias de América Latina y el Caribe. Universidad de la República, Uruguay.
- Calneggia, M., Lucchese, M. y Di Francesco, A. (2018). La integración intercátedras universitarias: un análisis desde la perspectiva epistemológica, curricular y didáctica sobre el caso del Profesorado Universitario. En M. Vergara Fregoso y H. Ferreyra. (Comps.), *Miradas y voces de la investigación educativa 1*. Comunic-Arte; Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Educación; Universidad de Guadala-

- jera. Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades. Centro Universitario.
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. (Eds.). (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Casanova, M. A. (1998). Evaluación: concepto, tipología y objetivos. En *La evaluación educativa. Escuela básica*, (pp. 67-102). SEP-Cooperación Española. formacion.sigeyucatan.gob.mx.
- Coicaud, S. (2003). La organización del currículum escolar: algunos criterios de análisis. *Educación, Lengua y Sociedad*, vol. I (1), 49-66. <https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/4958>
- Calixto Flores, R. (2014). La construcción del currículum de las instituciones de educación superior desde el pensamiento complejo. *Trayectorias*, 16(38), 67-87. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60730566004>
- Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. (2018). Integración Y Conocimiento, 7(2), 96-105. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v7.n2.22610>
- Follari, R. (2015). Acerca de la interdisciplina: posibilidades y límites. *INTER DISCIPLINA*, 1(1). <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2013.1.46517>
- Naciones Unidas (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3).
- Núñez Jover, J. (2017). *Educación superior, ciencia, tecnología y Agenda 2030*. UDUAL. <https://udualc.org/wp-content/uploads/2018/06/2-CIENCIATECNOLOGIA.pdf>
- Serrano de Moreno, M. S., Castellanos, S. J., y Andrade, D. J. (2024). Competencias en investigación del profesorado uni-

versitario: Desafíos en la construcción de la cultura investigativa. *Revista de Ciencias Sociales*, XXX(1), 381-397. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/index>

Torres Santomé J. (1994). Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado. Morata.

Tovar Gálvez, J. C. y García Contreras, G. (2012). Investigación en la práctica docente universitaria: obstáculos epistemológicos y alternativas desde la Didáctica General Constructivista. *Educação e Pesquisa*, 38(4), 881-895. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000400007>

Este libro pretende recuperar tres ejes críticos de la educación: la noción del currículum invisibilizado, el estado de situación o de avance de experiencias de formación profesional docente en el interior de un equipo y las experiencias situadas de currículum integrado en la formación profesional docente.

El primero revisa críticamente la evolución del currículum desde sus bases medievales hasta convertirse en un campo de reflexión interdisciplinario e inclusivo. Enfrentando los retos de la globalización, la diversidad y las transformaciones sociales, plantea que el currículum es una herramienta para el cambio educativo, orientada a la formación de ciudadanos comprometidos con la construcción de un mundo más justo y sostenible.

En el segundo eje, emergen algunas categorías en relación con el diseño curricular en perspectiva relacional y el lugar de la investigación para un cambio curricular. El tercer eje pone en acto las experiencias de integración curricular, formación profesional docente e investigación elaboradas en una universidad de Córdoba, Argentina. La integración curricular como práctica pedagógico-didáctica reabre espacios de enriquecimiento, tanto para los docentes como para los estudiantes-profesionales del grupo-clase.