

Jenny Paola Quiroga Ramírez*

La Transversalidad curricular en los proyectos pedagógicos: El caso de El CED, el Motorista Bogotá

The transversality curriculum in the pedagogical projects:
The «Ced Morista» case in Bogotá

A transversalidade curricular nos projetos pedagógicos:
O caso de «*el Ced, el Motorista Bogotá*»

Revista LOGOS CIENCIA & TECNOLOGÍA ISSN 2145-549X,
Vol. 2, No. 1, Julio - Diciembre 2010, pp. 51-58

Resumen

El presente artículo busca mostrar aspectos generales de las relaciones entre currículo, proyectos, participación y transversalidad para finalmente establecer las posibilidades de construcción de diálogo de saberes entre los miembros de toda la comunidad educativa.

Se muestra entonces cómo la coexistencia de los proyectos pedagógicos en el currículo por asignaturas hace que el docente se vincule a una serie de propuestas y actividades que van más allá de las horas de clase, con el fin de consolidar en los estudiantes saberes que trascienden lo académico y se desarrollan en los diversos contextos y grupos sociales a los cuales pertenece.

Fecha de recepción del artículo: 2 de agosto de 2010.

Fecha de aceptación del artículo: 24 de septiembre de 2010.

* Docente Colegio Rural Pasquilla IED. Licenciada en Psicología y Pedagogía. Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: jepakira@yahoo.es.

Palabras clave

Transversalidad, currículo, diálogo de saberes, participación, proyectos pedagógicos, educación, sistema educativo colombiano.

Abstract

This article looks into showing the general aspects of relations among curriculum, projects, participation and transversality to establish the possibilities to construct dialogue of knowledge among the members of the entire educational community.

Therefore, it shows how the coexistence of the educational projects in the curriculum by subjects makes the teacher link to a set of proposals and activities that go beyond the class time, in order to consolidate knowledge for the students that transcend the academic aspects by developing it in the different contexts and social groups they belong.

Key words

Transversality, curriculum, dialogue of knowledge, participation, educational projects, education, Colombian education system.

Resumo

O presente artigo busca demonstrar aspectos gerais das relações entre currículos, projetos, participação e transversalidade para finalmente estabelecer as possibilidades de construção de diálogos do saber entre os membros de toda uma comunidade educativa. Mostra-se a partir de então, como a coexistência de projetos pedagógicos no currículo por assinaturas faz com que o docente se vincule a uma série de propostas e atividades que vão além das horas passadas na sala de aula, com o objetivo de consolidar nos estudantes, saberes que transcendem o meio acadêmico e se desenvolvem nos mais diversos contextos de grupos sociais a que pertencem.

Palavras-chave

Transversalidade, currículo, diálogo de saberes, participação, projetos pedagógicos, educação, sistema educativo colombiano.

1. ACERCAMIENTO AL TEMA

Las implicaciones de los proyectos pedagógicos en el currículo presentan una de las coyunturas actuales del sistema educativo, concretamente porque se propone la transversalidad en una organización claramente asignaturista.

Se parte de algunas relaciones que se generan al hablar del tema; en primer lugar establecer cómo se construyen e implementan los proyectos pedagógicos y su papel en el PEI, seguido a esto establecer si son proyectos transversales en el currículo. En un tercer momento se desea establecer si son importantes para toda la comunidad educativa y partiendo de esto si se da participación en las diferentes fases de los proyectos de tal forma que se pueda hablar de la generación de un diálogo de saberes.

Para lograr evidenciar las anteriores relaciones se consolidó un estudio de corte cualitativo cuyo objetivo central buscaba describir y analizar la construcción e implementación de los proyectos pedagógicos de la institución y su posibilidad de transversalidad; y aunque este planteamiento abarcaba de forma significativa la intencionalidad de la investigación, se complementó por medio de tres objetivos específicos que incluían la identificación de las prácticas llevadas a cabo a propósito de los proyectos pedagógicos, la descripción de cómo estas prácticas de implementación generaban espacios de participación de los miembros de la comunidad educativa y finalmente lograr

conceptualizar sobre las relaciones que existen entre currículo, proyecto, transversalidad y participación.

Con el fin de desarrollar un análisis claro de estas relaciones se busca entonces conceptualizar en cinco categorías principales que estructuran de forma general los elementos que componen los proyectos pedagógicos en Bogotá atendiendo a su apropiación desde la legislación y la vida cotidiana.

Es importante reconocer que estos proyectos se enmarcan en el currículo institucional y retomando la idea de Walter (1982) el currículo *“es muchas cosas para mucha gente”*. Atendiendo a esta afirmación es necesario contemplar cómo durante los últimos años este término ha sido objeto de un amplio debate y en consecuencia han surgido tantas definiciones según el número de autores que lo han estudiado.

Por ello se acude a estudios realizados por autores latinoamericanos que permitan retomar las teorías y discursos curriculares que han tenido incidencia desde la línea de la pedagogía y han consolidado la forma de organización de las instituciones educativas alrededor de este término. Tomás Tadeo Da Silva es la base fundamental para realizar este análisis desde su obra *espacios de identidad*, buscando un marco de interpretación del concepto que toma el currículo como unidad, porque este se ve influido por las teorías curriculares que lo fundamentan, la visión de educación que cada una tiene y finalmente, la función que pretende realizarse en las instituciones educativas.

Paralelo al análisis del currículo como concepto y campo de saber se profundiza sobre los proyectos transversales y la incidencia de este término en toda América Latina, cuyas implicaciones educativas son destacadas por diversas naciones como formas de solventar necesidades educativas que traspasan las organizaciones curriculares adoptadas.

Al definirse en la legislación colombiana como “proyecto pedagógico” este término que refiere los temas transversales considerados en la LOGSE¹ y además va complementando y flexibilizándose con discursos de vanguardia como las competencias, las formas de evaluación y las políticas de calidad. (Magendzo, Curriculum y transversalidad: una reflexión desde la práctica, 2005).

1 Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. España. 1990

Respecto a lo anterior, Magendzo evidencia un aspecto fundamental de esta propuesta de complementariedad curricular y es que la "transversalidad se instala en las políticas públicas de educación y en el currículum como resultado de un proceso de convergencia social." (Magendzo, Transversalidad y Currículum, 2003) Es así como este discurso se ha legitimado desde la normatividad y la sociedad reconociéndole de forma pedagógica.

Hasta este punto se supone un estudio netamente teórico y legislativo para comprender cuál es la realidad de la transversalidad de las instituciones Bogotanas, pero es innegable que todas estas acciones y análisis se plantean desde y

El hecho de establecer como implícito el trabajo con comunidad estableció de antemano que el caso no era tomado como una muestra para el estudio sino que era la institución elegida el elemento fundamental para percibir la realidad

para sujetos que comparten unas necesidades y unas expectativas frente al ideal de la educación en la sociedad.

Por ello se da un carácter importante a la participación y al diálogo de saberes con el fin de comprender las formas de interacción de todos los miembros de la comunidad educativa alrededor de los proyectos pedagógicos. Para ello los aportes de Jesús

Balvin, Paulo Freire y Jorge Posada van a mostrar la importancia que tienen todos los sujetos que se ven involucrados en los procesos educativos para potenciar el aprendizaje y la apropiación de la institución escolar como epicentro de formación social y política según las formas de participación que se establezcan.

2. TRAZANDO UNA RUTA DE ANÁLISIS

Atendiendo a los antecedentes investigativos del tema y a los objetivos planteados al realizar una investigación que involucra un paralelo constante entre la documentación oficial y los sujetos que son receptores de estas propuestas se generan algunas alternativas de orden investigativo que tienden a ubicarse en diferentes planos de las interpretaciones.

En este estudio se decidió tomar como punto central el paradigma cualitativo para entender, analizar e in-

terpretar los elementos que surgen a propósito de la transversalidad en la institución educativa seleccionada, permitiendo entender la conceptualización desde lo social como una realidad construida con una serie de normas culturales desde lo objetivo y lo subjetivo (Bonilla E, 1997).

Teniendo en cuenta lo anterior, la perspectiva investigativa se enmarcó desde dos enfoques. Por una parte se encuentra el estudio de caso en educación y por otro el análisis de contenido. Buscando resaltar el caso, determinado por una realidad social global como la que se vive en la ciudad de Bogotá pero a la vez diferenciando percepciones y discursos que se generan en torno a la transversalidad curricular.

Esto se justifica en la importancia que para este estudio tenía la conceptualización de los temas tomando lo social como referente de una realidad construida por los sujetos participantes.

El hecho de establecer como implícito el trabajo con comunidad estableció de antemano que el caso no era tomado como una muestra para el estudio sino que era la institución elegida el elemento fundamental para percibir la realidad y las dinámicas que se van estableciendo, modificando y alterando las que permitían conocer las relaciones entre la teoría (currículo, transversalidad y proyecto) y la vida social (diálogo de saberes y participación).

Realizadas estas precisiones de orden metodológico se eligieron siete instrumentos para la recolección de información que incluían diferentes tipos de interacción con los sujetos participantes de los proyectos pedagógicos y la documentación escrita de los mismos. Esto generó en el momento del análisis de la información una mayor facilidad para interpretar y triangular desde la categorías propuestas, todos los datos recolectados con anterioridad.

El análisis de la información por medio del análisis de contenido permitió visualizar discursos escritos y orales alrededor de los proyectos pedagógicos de forma directa y en la información recolectada también se dio espacio a la interpretación de contenidos indirectos cualitativos que abrieron un espacio para profundizar la percepción de los sujetos frente al tema.

Teniendo en cuenta lo anterior el análisis de contenido que se realizó en este estudio incluyó al menos tres tipos: el análisis de verificación de contenido, sien-

do este a su vez de contenido cualitativo y complementando a los anteriores de contenido indirecto.

La justificación de la anterior elección radicaba en no perder desde ningún punto el paradigma cualitativo que constituyó este estudio en un ambiente social como lo es la escuela, tratando de organizar y comprender la complejidad de lo subjetivo en la apropiación y representación que tiene para las comunidades educativas la transversalidad curricular como parte de la formación integral que se desea impartir.

No por lo anterior se dejó de realizar un análisis de contenido directo, al contrario este sería el primer paso para comprender la relación y uso de conceptos que hacen parte de las categorías de análisis, pero se profundizó la relación que implícitamente puede existir entre estas.

Con lo anterior, se procedió a realizar la categorización de la información que reposaba en los instrumentos para facilitar su análisis y a su vez para identificar las unidades de significado (palabras, frases o contextos gráficos) que dieran cuenta de cómo la interacción de los diferentes elementos consolidarían los ejes propuestos en el planteamiento del problema los cuales responderían a las preguntas de la presente investigación.

3. RESULTADOS INVESTIGATIVOS

Es de significativa importancia aclarar que esta investigación no buscaba generalidades del tema, al contrario, era de vital importancia lograr profundizar el tema en una comunidad educativa para comprender cómo las dinámicas allí desarrolladas en el marco de los Proyectos Pedagógicos llevaban a procesos de participación y diálogo.

Atendiendo a lo planteado en la metodología la presentación de resultados en el estudio respondió a dos fases. En un primer momento se presentaron los datos obtenidos por instrumento y su análisis por medio de un proceso interpretativo con el fin de identifi-

car de forma detallada todos los elementos que inciden en la apropiación escolar de los proyectos pedagógicos.

Posteriormente estos resultados se organizaron de tal forma que apuntaran a la interpretación de los ejes, relaciones y preguntas presentadas en el planteamiento del problema, por medio de triangulaciones y percepciones que la investigación arrojó a propósito del currículo, la transversalidad y la participación en las comunidades educativas.

Tomando en cuenta lo anterior, los resultados atendían a relaciones que continuamente cuestionaban al papel de las directrices gubernamentales con la vivencia de estos elementos en la institución educativa objeto de estudio.

En varios casos se identifican los proyectos pedagógicos, aquellos que son determinados por la legislación educativa, como proyectos transversales; sin tomar en cuenta que la transversalidad es uno de los elementos que los componen de forma implícita.

Los proyectos transversales, para este caso, referencian todas las actividades que tocan o se abordan de forma interdisciplinaria y permiten el aprendizaje del estudiante. Además al referirlos, busca sustentar la forma de asumir los proyectos pedagógicos en instituciones educativas, especialmente en el CED El Motorista.

Aunque los estudiantes no manejan este concepto a nivel teórico, son los sujetos que se benefician de sus postulados bien sean desarrollados de forma adecuada y coherente o como parte de actividades añadidas a su vida escolar, porque no siempre se perciben como aprendizajes más allá de las asignaturas.

Aun así el término es ampliamente usado en la vida escolar en toda Latinoamérica² y en Colombia, no siendo ajenos a esta situación los docentes del CED El Motorista. Lo más interesante de lo anterior es el uso de la expresión proyecto transversal para referir no solo los proyectos pedagógicos, sino también los programas y estrategias de la SED según lo propuesto en el Plan Sectorial de Educación³.

Por otra parte se implementan rutinas en el aula de clase con finalidades específicas, tal es el caso de hacer reciclaje con bolsas plásticas, buen uso del papel, etc. Haciendo progresivamente que estos proyectos trasciendan la vivencia del aula de clase a espacios externos a ella.

2 Vale la pena revisar la página del Ministerio de Educación Chileno. En este portal se encuentra un apartado bastante amplio sobre los proyectos transversales, especialmente en temas de ciudadanía y sexualidad.

3 Esto se puede revisar con más detalle en el análisis de la información en el apartado anterior donde se evidencia el impacto que tiene el programa de lectura y escritura PILEO para docentes y estudiantes de la institución.

Finalmente el tercer eje correspondía a **la participación de la comunidad educativa en la construcción de los proyectos pedagógicos** dada por las formas de intervención que se generan para incluir a docentes, padres de familia, estudiantes y demás comunidad en la vida escolar.

Una forma común que se encontró por parte de los padres de familia para definir su participación en la institución educativa fue el término "colaboración" que también corresponde a la suplencia de necesidades o requerimientos que desde la organización administrativa de la institución escolar se hace a docentes, padres o estudiantes.

Para generar condiciones en las cuales se realice una participación consciente en la comunidad escolar, deben ser claras y poner en el padre de familia la responsabilidad de proporcionar aportes para fortalecer la educación de los niños.

Siguiendo los postulados de Posada frente a niveles de participación, se encuentra para este caso que los padres de familia de esta comunidad educativa están entre el primero y el tercero: información, consulta y Elaboración en común; aunque no se desconocen los casos en los que hay ausencia de participación.

Con los estudiantes, siguiendo a Posada, tiene como límite el segundo nivel (Consulta). Esto podría explicarse por las edades y grados de cobertura que la institución ofrece. Si bien los procesos para las edades son los adecuados, se desconoce la existencia de continuidad cuando los estudiantes dejan la institución al finalizar su educación básica primaria.

Como estrategias para hacer la participación mucho más visible en la vida escolar, la institución inicia con la invitación a padres de familia para construir de manera conjunta algunos proyectos como el de educación sexual, el cual le apuesta además a la formación en diversos temas relacionados, por medio de las escuelas de padres.

CONCLUSIONES

Es desde este tipo de experiencias vividas desde la práctica y ejecución de los proyectos que se puede reconocer en los discursos de los docentes la importancia de la transversalidad como una estrategia de cooperación entre diferentes conocimientos, llevando a la complejización del saber teórico y las necesi-

dades de la comunidad. En este contexto la transversalidad es una alternativa pedagógica de gran impacto porque involucra a la comunidad en la visión de cambio, en la cual debe asumir un papel activo y comprometido en las acciones educativas.

Es necesario además reconocer que involucrar a toda la comunidad escolar en estos procesos de participación requieren tiempo y una preparación constante desde los docentes que son quienes en este momento cuentan con el conocimiento teórico de los proyectos; el diálogo de saberes que se puede consolidar con el tiempo va a depender directamente de estas acciones que permitan a los padres y vecinos del sector empoderarse de la escuela como institución de formación política y social para todos.

Si bien ya se inició un proceso de diálogo de saberes en la comunidad, dando un papel más activo a los padres de familia para actualizar uno de los proyectos pedagógicos; el reto general que tiene la institución es aportar a la reconstrucción de la consciencia comunitaria del barrio que evidencie transformaciones éticas y políticas como meta de acción social.

En segundo lugar hay que referirse directamente al papel del currículo como marco general de los proyectos pedagógicos. En este sentido se evidencia cómo la organización por áreas que se propone desde la Ley 115 de 1994 para Colombia atiende a teorías tradicionales del currículo identificadas por Da Silva, las cuales responden a lo que las políticas estatales vigentes impulsan en discursos como competencias, estándares y lineamientos que limitan la acción escolar a buscar buenos resultados finales en pruebas estandarizadas de orden nacional e internacional.

Desde lo anterior, y apoyado por las concepciones curriculares que Magendzo identifica, se puede establecer que la organización actual del currículo (áreas del saber y paralelos a ellas los proyectos pedagógicos), sigue manteniendo una visión netamente académica, donde todo está planeado de tal forma que los contenidos claramente organizados en el plan de estudios lleguen directamente a una evaluación que mide los aprendizajes adquiridos; sin tomar en cuenta el desarrollo humano y social de quienes son sujetos a este proceso.

Esta situación manifiesta lleva a determinar que aunque la institución desea un currículo que responda a las necesidades del contexto, lo cual se ve representado en el esfuerzo de los educadores por relacionar

los contenidos con problemas vitales para articularlos con los proyectos pedagógicos; aun no se supera la organización por asignaturas. Lo anterior crea fracturas evidentes cuyas raíces se establecen desde la organización curricular y esto lleva a pensar que quizás los solos proyectos podrían cubrir estos saberes que aun se enmarcan en disciplinas claramente delimitadas unas de otras.

Consecuentemente con lo planteado anteriormente se llega a la importancia de los proyectos pedagógicos en las instituciones educativas. Este tema ha tomado fuerza desde la promulgación de la ley 115 en 1994, su implementación se planeó y actualmente se ejecuta de forma nacional a todas las instituciones educativas y esto genera que su rango de impacto a la población infantil y juvenil sea alto.

Es evidente que todos los docentes participan activamente en la planeación de alguno de estos proyectos, pero es preocupante que en el país existan pocos referentes investigativos del tema que permitan reconocer la influencia de estos proyectos pedagógicos en la vida escolar y comunitaria. Adicional a lo anterior, también se carece de informes periódicos escritos desde el ámbito gubernamental que permita reconocer las propuestas, reformas necesarias y aciertos presentes de cada uno de los temas desarrollados en el territorio nacional y específicamente a nivel distrital.

Para el caso de Bogotá frente al tema se encontró que aunque no se cuentan con informes escritos referentes a los proyectos pedagógicos, durante las dos últimas administraciones distritales se han dado encuentros para conocer experiencias escolares a propósito del proyecto de medio ambiente PRAE; donde las propuestas con mayor impacto social han sido premiadas con viajes a destinos ecológicos. Si se toma en cuenta esto, sería necesario que estas iniciativas sean suficientemente reconocidas, pero se encuentra que existen dificultades técnicas por falta de canales informativos adecuados en un gran número de las instituciones formales de la ciudad.

Si se toma en cuenta que los proyectos pedagógicos responden a necesidades de formación integral de los estudiantes y desde la constitución poseen sustento; deberían establecerse como una forma de articulación de conocimientos como lo propone Hernández, que permitiera establecer relaciones entre saberes teóricos y situaciones cotidianas con el fin de motivar procesos interactivos entre pares y estudiantes docentes.

Con lo anterior, se evidencia que se perdió el sentido pedagógico que en si mismo trae el proyecto como concepto y herramienta didáctica y metodológica; tanto así que en la legislación colombiana en el Decreto 1860 de 1994 inicia señalándolo como “una actividad dentro del plan de estudios...” si bien posteriormente dice que la idea es que pueda dar solución a problemáticas sociales, de entrada está negando todas las posibilidades que un proyecto trae en sí mismo, convirtiéndolo en el currículo como un anexo a todas las cosas que implican el desarrollo de las áreas fundamentales y complementarias.

Adicional a la situación nombrada, las instituciones educativas en Bogotá se enfrentan también a asumir programas que desde el Gobierno distrital se consideran pertinentes para desarrollar en los colegios. Entonces se manifiesta cómo los proyectos pedagógicos y los programas de la SED aun no tienen una delimitación definida para las instituciones educativas. Es más, todos se convierten en aspectos obligatorios paralelos al plan de estudios, y es sorprendente cómo se pueden ejecutar tantas cosas con tan poco tiempo y docentes atendiendo al calendario escolar. Esto genera que se proyecten a la comunidad educativa en actividades que no tienen la frecuencia y secuencialidad necesaria para afianzar aprendizajes.

Por ello es necesario que las instituciones hagan revisiones periódicas de la legislación a propósito de los proyectos pedagógicos, las cátedras y los programas; esto con el fin de conocer las propuestas que se plantean desde los gobiernos nacionales y distritales para generar estrategias acordes a las necesidades manifiestas de orden global como local e implementar cada uno adecuadamente en la organización escolar, buscando así que trasciendan en el colegio y tengan un mayor alcance de impacto social.

Aún así siguen siendo prioritarias las temáticas que se desarrollan en estos proyectos y es fundamental que se reconozcan y retomen como “proyectos” desde las instituciones educativas. Varios medios de comunicación periódicamente hablan del fracaso de la educación sexual escolar, de la falta de impacto de los proyectos de pedagogía, de la falta de formación cívica y ciudadana de niños y jóvenes y aún no se encuentran las causas. Quizás una de ellas es que no se toman estos temas como importantes y se dejan desvanecer en el currículo.

De lo dicho hasta ahora se encuentra que los temas que son abordados a partir de los proyectos pedagógicos evidentemente responden a problemáticas globales que desde la educación preescolar y básica se deben empezar a asumir como propios del sujeto. Para ello el CED El Motorista, ha tratado de integrar a la propuesta curricular y el PEI elementos como el cuidado del medio ambiente y la formación ciudadana; aspectos evidenciados en los discursos escritos y orales de los estudiantes, lo cual muestra una apropiación longitudinal de conceptos y prácticas.

Con todas las situaciones nombradas, se puede entender que los proyectos pedagógicos se convierten en excelentes herramientas para generar diálogo de saberes en una comunidad porque atienden problemáticas sociales que superan los alcances de un currículo basado únicamente en áreas y además es un espacio de construcción constante que permite todo tipo de conocimientos contextualizados. Aun así hace falta una adecuada preparación desde las instituciones educativas para propiciar una participación activa por parte de los padres y el resto de la comunidad, mostrando así la importancia y pertinencia de todos los saberes.

BIBLIOGRAFÍA

- BALBÍN, J. (1990). El diálogo de saberes: una búsqueda. *Aportes* (33), 41-49.
- BALL, S. (1991). La gestión como tecnología moral, un análisis ludista de. En S. Ball, *Foucault y la educación. Disciplinas y Saber* (págs. 155 - 168). Morata: Madrid.
- BOLÍVAR, A. (1996). Límites y problemas de la transversalidad. *Revista de educación*, 23-63.
- BONILLA E, R. P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá D.C.: Norma.
- CASTELLANO, A. M. (2004). La construcción de la planificación popular: diálogo de saberes. *Espacio Abierto*, 75-96.
- DA SILVA, T. T. (2001). *Espacios de identidad*. España: Octaedro.
- FREIRE, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- GÓMEZ MENDOZA, M. A. (Mayo de 2000). *Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología*. Recuperado el 10 de Enero de 2010, de Universidad Tecnológica de Pereira: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/index.htm>
- GRUPO L.A.C.E. (1999). *Introducción al estudio de caso en Educación*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- LENOIR, I. (2004). La interdisciplinariedad: por un matrimonio abierto de la razón, de la mano y del corazón. *Revista Iberoamericana de educación*.
- LÓPEZ ARANGUREN, E. (1986). El análisis de contenido. En García, F. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (págs. 365-396). Madrid: Alianza Editorial.
- MAGENDZO, A. (2003). *Transversalidad y Currículum*. Bogotá D.C.: Magisterio.
- MAGENDZO, A. (2004). *Formación ciudadana*. Bogotá D.C.: Magisterio.
- MAGENDZO, A. (2005). Currículum y transversalidad: una reflexión desde la práctica. *Revista Internacional Magisterio. Educación y pedagogía*, 28-33.
- MIÑANA, C. (2000). *Interdisciplinariedad y currículo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- PEREZ LUNA, E. & Alfonzo Moya, N. (2008). Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela. *Educere*, 455-460.
- PICAZO LAHIGUERA, C.; ZORNOZA ABAD, A. & PEIRÓ SILLA, J. M. (2009). Los procesos de participación social y participación orientada a la tarea y el aprendizaje como antecedentes de la cohesión grupal. Una perspectiva longitudinal. *Psicothema*, 274-279.
- POSADA ESCOBAR, J. J. (2001). *Notas sobre comunidad educativa y cotidianidad escolar*. Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia.
- POSADA ESCOBAR, J. J. (1997). Participación comunitaria e interculturalidad en la escuela pública. *Pedagogía y Saberes* (10), 15-24.
- POSADA ESCOBAR, J. J. (s.f.). Propuesta de programa del curso una metodología de proyectos.
- QUIROGA RAMÍREZ, J. P. (2010). *La transversalidad curricular como espacio para el diálogo de saberes en las instituciones educativas de Bogotá D.C.* Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- TAYLOR, S. & BOGDAN, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- TEDESCO, J. C. (1996). Los desafíos de la transversalidad en la educación. *Revista de educación*, 7-21.
- TORRES, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Morata.
- TRAVÉ GONZÁLEZ, G. (1999). Superar la disciplinariedad y la transversalidad simple: hacia un enfoque basado en la educación global. *Investigación en la escuela*, 5-13.