



## EL CURRÍCULO INTEGRADO: UNA ALTERNATIVA PARA LA CONFIGURACIÓN DEL DOCENTE COMO SUJETO POLÍTICO

**Autor.:** Diana María Ramírez Carvajal; Universidad de Antioquia, Colombia. [dmaria.rodriguez@udea.edu.co](mailto:dmaria.rodriguez@udea.edu.co)

**Tema.** Eje temático 6.

**Modalidad.** 1. Nivel educativo. Básica secundaria.

**Resumen.** Esta investigación presenta elementos relacionados entre el currículo integrado y el docente como sujeto político. La investigación es de enfoque cualitativo y utilizó la metodología de investigación acción educativa, que permitió que docentes de la I.E María Josefa Marulanda de la Ceja-Antioquia, a través del grupo de discusión, pudieran proponer nuevas alternativas al currículo escolar y diseñar un formato de currículo integrado a la luz del tema de la minería en Colombia. Del proceso de investigación emergieron dos categorías: (1) el currículo integrado y el saber curricular del docente y (2) el saber disciplinar/experiencial del docente y el sujeto político. Como conclusión se encontró que el diálogo interdisciplinar entre docentes permite la consolidación de material pedagógico autóctono lo que posibilita flexibilizar y renovar los currículos fragmentados.

**Palabras claves.** Currículo integrado, renovación curricular, interdisciplinariedad, sujeto político, situación ambiental.

### Introducción

Cuando se piensa en el currículo como concepto, se encuentra con diversos significados dependiendo del momento histórico de la humanidad y las políticas estatales, que, tradicionalmente, se han hecho cargo de su elaboración. Este concepto tiene un origen anglosajón y puede ser entendido como “el rango de experiencias que directa o indirectamente, concierne al desarrollo de las habilidades en los individuos” (Bobbitt, 2004, p.23). El currículo no es solo el contenido, sino también el método de enseñanza, lo que implica que “el desarrollo del currículo ha de basarse en el perfeccionamiento del profesor, que debe promocionar y acentuar su profesionalismo” (Stenhouse, 1984, p. 54). Así, el currículo es visto como un concepto dinámico que posibilita el diálogo disciplinar, analiza los agentes externos del contexto social y escolar, da significado al contenido culturalmente relevante que las instituciones desean transmitir y discrimina o selecciona los contenidos (Gimeno, 2010).

En relación con el currículo en Colombia, se crea la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que, en el artículo 77, hace mención a la autonomía curricular para las instituciones educativas. Aunque las instituciones del país poseen autonomía para diseñar su Proyecto Educativo Institucional, “en la gran mayoría de las instituciones educativas la falta de comprensión curricular práctica y teórica, sumada a la debilidad del diálogo democrático y a la pobreza de la deliberación, hicieron este ideal casi utópico” (Aldana y Caballero citados en Montoya, 2016, p.39). A esto se suma, la falta de propuestas de renovación curricular contextualizadas, lo que conlleva a adoptar currículos de editoriales (Torres, 2012).

Cabe mencionar que, aunque en el país ha habido intentos de reconocer formas creativas de educación para los estudiantes, como, por ejemplo, el Movimiento pedagógico Colombiano y existen investigaciones en el campo curricular liderado por grupos de investigación universitarios como el grupo de pedagogía y currículo de la Universidad de Cauca, el grupo de pedagogía y cultura de la Universidad Simón Bolívar, ha existido una marcada amnesia histórica en cuanto a los

intentos de reformas curriculares (Goodson, 2003), lo que se traduce en que, el sistema educativo en general no ha sufrido modificaciones significativas en este aspecto (Montoya, 2016).

Ante este panorama educativo, también se debe mencionar que basta con dar una mirada sobre la forma en que las instituciones educativas diseñan sus currículos para evidenciar que, en la mayoría de los currículos, existen fronteras disciplinares divididas en clase de 45 minutos como si los problemas del mundo se pensarán de manera fraccionada (Torres, 1996). Esto se traduce en que existen barreras de tipo físico, administrativo y disciplinar que no permiten avanzar en temas de renovación curricular.

Para superar estas barreras, existen formas de incursionar en procesos renovación curricular en donde las diferentes áreas del saber tengan el mismo valor epistémico. Para ello, se hace necesario trabajar en torno a ideas vertebradoras, transversales o tópicos integradores (Torres, 2012) que permitan la inclusión de temas álgidos del contexto nacional, como en este caso: la minería en Colombia.

Así, para abordar situaciones complejas como la minería, se requiere de enfoques interdisciplinarios que permitan fusionar o encontrar puntos de unión entre franjas de disciplinas diferentes que comparten objetos de estudio en común (Torres, 2012). Para que este tipo de enfoque pueda materializarse, se debe avanzar hacia propuestas de un currículo integrado el cual se define como la integración de argumentos epistemológicos y metodológicos relacionados con la estructura básica de las disciplinas, que busca mayores cuotas de interdisciplinariedad para comprender las relaciones de orden social, económico y político (Torres, 2012).

En este sentido, un currículo integrado permite la resignificación de planes y programas de estudio que incluyan la dimensión ambiental, la selección de material significativo, la organización y selección de los contenidos y el reconocimiento de la voz de los docentes, que, como colectivo en igualdad de condiciones, pueden comenzar a configurarse como sujetos políticos que tratan asuntos comunes a partir de un diálogo concertado que reconoce al otro como un sujeto de conocimiento, palabra y acción (Retamozo, 2009).

Dentro de este marco de ideas, es evidente que el rol del docente como sujeto político generador de cambios a nivel educativo debe enfocarse en incluir situaciones ambientales o sociales contextualizadas con la finalidad de estructurar propuestas de un currículo integrado necesario para la educación de hoy. Además, el currículo debe verse como una herramienta flexible que pueda ser transformada por los docentes y de esta manera “el maestro puede percibir situaciones nuevas y complejas, para convertirlas en preguntas y respuestas. Estas situaciones son singulares y por ende su particularidad no se encuentra en ningún libro” (Mejía, 2010, p. 53). De acuerdo con lo planteado se propone la siguiente pregunta de investigación:

**¿Cómo contribuye el currículo integrado a la configuración del docente como sujeto político capaz de analizar situaciones ambientales propias del contexto nacional?**

Objetivos de la investigación:

- Analizar los aspectos del currículo integrado en relación con el conocimiento curricular del docente que contribuye a la comprensión de la situación ambiental de la minería.

- Identificar los elementos del saber disciplinar y experiencial del docente que permiten su configuración como sujeto político.

## Referentes teóricos

### Alternativas curriculares

Teniendo en cuenta las complejidades sociales y ambientales que atraviesa la humanidad y la necesidad de trascender del pensamiento simplista al pensamiento complejo (Morin y Pakman, 1994), en el ámbito educativo, es imperante avanzar del currículo por objetivos cuya finalidad es el conocimiento instrumental (Stenhouse, 1984), hacia un currículo integrado que promueve el desarrollo de habilidades y actitudes hacia una acción socio-política de los sujetos, a través de relacionar las ciencias naturales con las humanidades, el lenguaje, las artes, “que buscan intervenir efectivamente en aspectos sociales, económicos, ambientales y ético-morales” (Hodson, 2003, p. 658).

Así mismo, se encuentra que existen alternativas de currículo que permiten la generación de nuevas propuestas educativas, por ejemplo, el modelo de currículo como proceso propuesto por Stenhouse (1984) consiste en trasladar al profesor a la situación de aprendiz que indaga sobre “ideas, aplicaciones de procesos intelectuales y problemas cotidianos dentro de un nuevo contexto o problema actual que ha sido previamente estudiado” (Stenhouse, 1984, p. 130).

Por otra parte, se tiene un modelo de currículo ambientalizado, esta línea viene tomando fuerza en la última década debido a que existe una preocupación por el deterioro ambiental (Sauvé, 2006). La ambientalización curricular es vista como una estrategia educativa que supone avanzar hacia temas de sostenibilidad ambiental, inclusión de modelos y enfoques metodológicos que articulan el contenido ambiental al currículo (Mora, 2012).

Adicionalmente, se tiene el modelo de currículo integrado (Torres, 2012) el cual surge como una alternativa para desarrollar, a partir de la selección de elementos culturales del contexto (Stenhouse, 1984) experiencias educativas en las que se desea que los estudiantes participen activamente y permite incluir temas complejos que posibilita la formación de ciudadanos consientes de las relaciones entre los sistemas sociales y naturales.

### La interdisciplinariedad y el currículo integrado

Sin desconocer que el conocimiento escolar, en todos sus niveles educativos, ha sido tradicionalmente enseñado a través de un currículo fraccionado basado en disciplinas, se ha visto la necesidad de avanzar en propuestas curriculares flexibles basadas, por ejemplo, en la interdisciplinariedad (Klein, 2004). Esto en respuesta a los retos que implica vivir en un mundo donde la complejidad ambiental es el resultado de las formas de conocimiento fraccionado y especializado (Leff, 2002). Así el concepto de interdisciplinariedad ha sido entendido como “un grupo de axiomas en relación a disciplinas que se definen en niveles de coordinación jerárquicos” (Jantsch, 1972, p. 411). Esta busca la conexión entre campos disciplinares que inicialmente se ven desconectados entre sí (Torres, 2012).

En este sentido, el concepto de interdisciplina es más acorde con la idea del currículo integrado, cuya urgencia se justifica en la medida en que, hoy más que nunca, se ve la necesidad de que los docentes pongan a conversar no sólo su saber disciplinar, sino también su saber curricular y experiencial (Tardif, 2004) en torno a situaciones complejas e interesantes para estudiantes y profesores. Se observa además que, para lograr que propuestas interdisciplinares tengan éxito en el

ámbito educativo (Drake, 1991), se debe cumplir en general con dos condiciones necesarias: trabajo en equipo y planeación colaborativa.

### Saber del profesor y el sujeto político

En relación con el saber del profesor, Tardif (2004) argumenta que el docente no puede desligarse del contexto social en el cual se encuentra inmerso y esto incluye la institución educativa, las políticas del Estado, los programas curriculares y sus propias vivencias. Aquí, es importante resaltar que las vivencias de los profesores hacen parte de todo el conjunto de saberes y actitudes de la profesión docente y este no queda reducido a meros procesos cognitivos. Para este autor, el conocimiento profesional del profesor posee cuatro saberes: (a) saberes de la formación profesional; (b) saberes disciplinares; (c) saberes curriculares y (d) Saberes experienciales. Estos múltiples saberes se combinan para dar paso a la consolidación de un estilo propio de enseñanza, que, a través de múltiples interacciones, entre pares académicos y los propios estudiantes, se van permeando por las vivencias personales del docente (Tardif, 2004).

En este sentido, el saber experiencial posee algunos rasgos comunes con la idea del maestro como sujeto político, ya que este se configura como parte de un colectivo de profesionales en donde se pueden tomar decisiones relevantes en torno a su práctica pedagógica, cuestionando y haciendo parte activa de “acciones políticas con capacidad de agenciar y construir saberes y sujetos autónomos, superar la pasividad y la condición de espectadores y reproductores y desarrollar proyectos, prácticas y experiencias alternativas en el aula de clase” (Martínez, 2005, p. 6).

Así, el docente visto como sujeto político puede tomar una posición crítica con respecto a asuntos culturalmente relevantes, como, la minería, y encontrar diversos puntos de vista que apuntan al paradigma de la justicia social (Fraser, 2008). El concepto de justicia social se enmarca dentro de las líneas discursivas que la definen como: la justicia social como distribución de bienes y recursos materiales y culturales, y la justicia social como reconocimiento y respeto cultural por todas las personas (Fraser, 2008). Se puede concluir con los elementos conceptuales anteriormente descritos que, los docentes como sujetos políticos pueden conformar colectivos de trabajo que impulsen renovaciones de tipo curricular lo que les posibilita abordar situaciones complejas de ámbito nacional, como la minería, a través del lente de interdisciplinariedad como herramienta para consolidar una educación que responda a los desafíos del contexto nacional.

### Metodología

La investigación posee un enfoque cualitativo que posibilita la obtención de información y descubre la intencionalidad de las palabras expresadas por las personas (Taylor y Bogdan, 1998). La metodología utilizada fue la investigación acción educativa que permite interpretar “lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo: profesores, alumnos, directivos, etc.” (Elliot, 2000).

La investigación se llevó a cabo en la I.E María Josefa Marulanda del Municipio de La Ceja-Antioquia con un grupo base de ocho docentes (en adelante GB), quienes realizaron sus aportes y dieron sus puntos de vista a nivel reflexivo sobre el tema de la minería en Colombia lo cual permitió llevar una situación del contexto nacional al currículo escolar. Los criterios de selección de los participantes fue su deseo de trabajar el tema de la minería y su interés por renovar currículo escolar. A continuación, en la Tabla 1, se describen los encuentros con los docentes y su respectiva codificación

Tabla 1. Encuentros con el GB de docentes y su respectiva codificación



| Sesión                          | Descripción del encuentro  | Codificaciones docentes   |
|---------------------------------|--|---|
| Sesión 1 (ses1)<br>(11/01/2019) | Se identificaron los elementos conceptuales, que desde el saber disciplinar, dan cuenta del tema.<br>Acercamiento interdisciplinar | Docente de ciencias sociales 1: DCS1<br>Docente de ciencias sociales 2: DCS2<br>Docente de inglés: DI |
| Sesión 2 (ses2)<br>(30/03/2019) | Trabajo grupal sobre la minería en Colombia del cual surgió un plan de aula y un formato de currículo integrado.                   | Docente de lengua castellana: DLC<br>Docente de ética y valores: DEV<br>Docente de Química: DQ        |
| Sesión 3 (ses3)<br>(06/04/2019) | Reflexiones sobre el tema de la minería en Colombia desde la postura del docente como sujeto político.                             | Docente de ciencias naturales: DCN<br>Docente de economía y política: DEP                             |

Los datos de la investigación se recogieron a través de grupos de discusión (en adelante GD), estos se caracterizan por generar una conversación acerca del tema guiado por un moderador (Huertas y Vigier, 2010). Para la recolección de la información, se utilizaron documentos escritos y las grabaciones de audio de cada sesión de trabajo con el GB de docentes y su respectiva transcripción. El GD fue direccionado por preguntas informativas, especificadas en los resultados de la investigación, enfocadas en dos categorías apriorísticas: (1) Currículo integrado en relación con el saber curricular del docente y (2) Saber disciplinar y experiencial del docente y su configuración como sujeto político.

Para que la investigación cumpliera con los criterios éticos, se firmaron los consentimientos informados por parte de los participantes. Esto con el fin de hacer uso de los datos obtenidos sólo con fines investigativos. El análisis de la información se realizó a través de un análisis de contenido que obedece a un conjunto de procedimientos que buscan interpretar las comunicaciones bien sean orales, escritas o gráficas de los participantes (Piñuel, 2002). Para el análisis de las categorías 1 y 2, se comenzó por la selección de códigos abiertos. Allí "los datos se descomponen en partes discretas, se examinan y se comparan en busca de similitudes y diferencias con las categorías (Strauss y Corbin, 2002, p. 114). Para realizar la triangulación entre estamentos y referentes teóricos, se agruparon los fragmentos más representativos expresados por los docentes y se contrastaron con la revisión de la literatura y los referentes teóricos a fin de encontrar relaciones entre esta y los hallazgos de la investigación.

## Resultados y discusión

Categoría 1. Currículo integrado en relación con el saber curricular del docente.

A la pregunta 1.a. ¿Cómo aporta el diálogo interdisciplinar de saberes entre docentes de diferentes áreas, a la construcción de un currículo integrado y la formación de comunidades académicas? Los docentes propusieron tópicos vertebradores (Torres, 2012) los cuales fueron agruparlos en tres grandes ámbitos: social, ambiental y económico.

Este ejercicio permitió encontrar conceptos que sirvieron de puente entre diversas disciplinas y comenzar a vislumbrar las potencialidades que ofrece un currículo integrado. Al respecto, los docentes de DCS1, DCS2 (ses1) aportaron conceptos como: *territorio, normatividad minera, víctimas, globalización*. Por su parte los docentes de DQ, DCN (ses1) participaron con los conceptos de: *contaminación ambiental, mercurio, aleación de metales, ambiente, agua*. Así mismo, los docentes de DLC, DEP (ses1) dieron sus aportes con conceptos como: *comercio, extracción, tratado de libre comercio, proyección económica*. Todos estos conceptos puestos en escena obedecen a que los docentes poseen un saber curricular y disciplinar que influye en la manera en que comprenden y enseñan un tema (Tardif, 2004).

A la pregunta 1.b. ¿Cómo desde su saber específico puede lograrse la integración con otras asignaturas a fin de comprender, holísticamente, situaciones ambientales complejas como la minería? Algunos docentes realizaron un ejercicio de proponer un plan de aula que pudiera abordar, de manera integral, el tema de la minería en Colombia (Ver link: <https://drive.google.com/file/d/1QcCdwsOBAFE4g8-TLPK4bR46jzCuWASs/view>). Este ejercicio práctico realizado por los docentes (ses 2) evidenció motivaciones comunes y maneras de llevar los contenidos al aula de clase. En este sentido, la DCN (ses 2) indicó, con respecto a las sustancias tóxicas asociadas al proceso de extracción del oro, que “*se pueden hacer laboratorios en donde se muestren tales efectos bien sea en plantas y animales y relacionarlo con la química a través del análisis de las sustancias*”, así mismo el DCS1 (ses 2) dijo que “*se puede trabajar cartografía o el concepto de paisaje en el cual se haga el comparativo entre antes y después de la minería y cómo afecta el paisaje y el ecosistema*”. Estas afirmaciones muestran que los docentes en conjunto pueden proponer alternativas pedagógicas para hacer más accesible el conocimiento a los estudiantes, a través de diversos materiales educativos, lo que Tardif (2004) denomina como, la caja de herramientas del docente que se adapta a sus necesidades teóricas y pragmáticas.

Posteriormente, a través de discutir el tema de la minería los docentes propusieron un formato de currículo integrado (Ver Link: <https://drive.google.com/file/d/1AOU4TUjS4RLvldw5u0DeCUHSY93FSO6/view>) que contemplara elementos básicos como: la situación ambiental a trabajar –en este caso la minería–, la pregunta problematizadora, etc. Esta selección de elementos se basó en lecturas realizadas por los docentes sobre la minería, el saber experiencial, ya que algunos docentes pertenecen a zonas mineras del Departamento de Antioquia, el saber curricular y disciplinar (Tardif, 2004), los estándares en competencias del MEN (2004) y el plan de área.

Categoría 2. Saber disciplinar y experiencial y su configuración como sujeto político.

A la pregunta 2.a. ¿Cuál cree usted como docente que es el concepto que puede ayudar a la reflexión y comprensión de la realidad de la minería en el país? Los docentes mencionaron reiteradamente (ses 3) la palabra clave *ética* como un concepto que permite ahondar, bajo un mismo lente, el tema de la minería. Ya que se suscitó, entre los docentes, posturas éticas sobre las dinámicas de los pueblos mineros y las repercusiones en el medio natural. En este sentido Grossman y Stodolsky (1994) expresan que existe una correspondencia entre los propósitos de enseñanza del docente, sus creencias personales y la manera de abordar los contenidos escolares. Esto se vio reflejado en el pensamiento del DI (ses 3): “*el asunto de la ética pienso que puedo trabajarlo en este tema de la minería, se podría analizar los impactos que tiene la infraestructura tecnológica en los sistemas ambientales*”. El abordar la minería desde una postura ética implica el reconocimiento de una apuesta axiológica acerca de los contenidos potencialmente relevantes para desarrollar en el aula de clase, y esto demuestra, una postura como sujetos políticos (Martínez, 2005).

A la pregunta 2.b. ¿Cuál es su postura crítica como docente con respecto al tema de la minería como una situación ambiental? Los docentes expresaron su pensamiento, como sujetos políticos, con capacidad de análisis crítico y profundo sobre las implicaciones económicas, sociales y ambientales de la minería en el país. Esto se evidenció en la intervención del DCS2 (ses3): “*ya piensan intervenir a Santurbán, a los páramos, vaya a ver los ríos como están acabados, y no lo hace el pequeño minero, sino las empresas grandes*”, y el DCS1 (ses3) expresó que “*y ahí es cuando las comunidades empiezan a chocar con las políticas que tiene el Estado en cuanto a la extracción minera en Colombia*”. Estas ideas de los profesores muestran que la minería es un tema asociado al concepto de justicia social, ya que, como lo menciona Fraser (2008) el concepto de justicia social se refiere a las demandas culturales y económicas de las comunidades menos

favorecidas, lo que implica que en el caso de la minería es una situación que puede ser analizada bajo el paradigma de distribución (recursos) y reconocimiento (comunidades). Los fragmentos anteriores demuestran una postura crítica del docente con respecto al tema de la minería como una situación ambiental que genera injusticia social en los pueblos mineros e implica una destrucción de ecosistemas.

### Conclusiones

En relación con el conocimiento profesional del docente, como una fuente de aprendizaje y enriquecimiento del trabajo de aula, está ligado al saber experiencial. Este saber brinda herramientas para incorporar nuevos saberes, proponer modificaciones curriculares al proponer un formato de currículo integrado y diseñar planes de aula autóctonos que facilitan la incorporación de nuevos contenidos al currículo escolar y permite que los docentes fortalezcan su autonomía académica.

El docente como sujeto político puede transformar desde su reflexión pedagógica, situaciones escolares que son contingentes de cambio, en este caso, el currículo tradicional por un currículo integrado que permite escuchar la voz de todas las áreas del conocimiento a fin de darles una nueva mirada y una inclusión a temáticas que son culturalmente relevantes.

Finalmente, el escuchar las vivencias compartidas por el equipo de profesores a través de espacios reflexivos como, los grupos de discusión, permitió que los docentes tomaran postura crítica sobre las realidades sociales, ambientales y económicas que viven las zonas mineras del país y se valorara el conocimiento social, personal y experiencial.

### Referencias bibliográficas

- Bobbitt, F. (2004). Scientific method in curriculum-making. In Flinders, D. J, y Thoratan, S. J. (2ªEd), *Curriculum Studies Reader* (pp. 21-28). New York, United States: Routledge.
- Drake, S. M. (1991). How our team dissolved the boundaries. *Educational Leadership*, 49(2), 20-22.
- Elliot, J. (2000). *La investigación acción educativa*. (4ªEd). Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo Nueva Época*, 4(6), 83-99.
- Gimeno, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículo*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Goodson, I. (2003). Reforma curricular y teoría curricular: un caso de amnesia histórica. *Estudios del currículo. Casos y métodos*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Grossman, P. L., y Stodolsky, S. S. (1994). Considerations of content and the circumstance of secondary school teaching. *Review of Research in Education*, (20), 179-221.
- Hodson, D. (2003). Time for action: Science education for an alternative future. *International Journal of Science Education*, 25(6), 645-670.
- Huertas, E., y Vigier, F. (2010). El grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores: dos casos de su aplicabilidad. *Revista Entreculturas Número 2*, 27(12), 181-196.

- Jantsch, E. (1972). Inter and Transdisciplinary university: A systems approach to education and innovation. *Higher Education*, 1(1), 7-37.
- Klein, J. T. (2004). Prospects for transdisciplinary. *Futures*, 36(4), 515-526.
- Leff, E. (2002). Saber Ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder. Ciudad de México, México: Siglo xxi editores.
- Mejía, M. R. (2009). El maestro investigador: Reconstructor de sentido profesional e identidad. *Revista Paideia Surcolombiana*, 15, 47-62.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). Ley General de Educación. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Montoya, J. (2016). *El campo de los estudios curriculares en Colombia*. Bogotá, D. C., Colombia: Ediciones Uniandes.
- Mora, W. M. (2012). Ambientalización curricular en la educación superior. Un estudio cualitativo de las ideas del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(2), 77-103.
- Morin, E., y Pakman, M. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios Sociolingüísticos*, 3(1), 1-42.
- Retamozo, M. (2009). Lo político y la política: los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 51(206), 69-91.
- Sauvé, L. (2005). Currents in Environmental Education: mapping a complex and evolving pedagogical field. *Canadian Journal of Environmental Education*, (19), 11-37.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea, S. A. Ediciones.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Torres, M. (1996). Lineamientos de la educación ambiental en nivel nacional. En Encuentro de Maestros sobre Educación Ambiental. *Nichos creativos para la educación ambiental* (9-29). Medellín, Colombia: penca de sábila.
- Torres, J. (2012). *Globalización e Interdisciplinariedad: el Currículum Integrado*. (6<sup>ta</sup>Ed). Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.