

EL CURRICULUM EN ARGENTINA: LA BÚSQUEDA DE UN LUGAR

CAPPELLETTI, Graciela (UNQ)

FEENEY, Silvina (UNQ)

Introducción

En el marco de un Proyecto de Investigación compartido¹, en los últimos años hemos relevado el discurso de los pedagogos argentinos sobre el curriculum a partir de 1983. Un objetivo central del proyecto era indagar sobre la posibilidad de constitución de un campo de estudios sobre el curriculum en nuestro país e identificar sus principales preocupaciones y debates.

Hoy por hoy, es posible visualizar con relativa claridad la constitución de un campo de estudios curriculares en el ámbito internacional. Son muchos los trabajos que a partir de los años '70 muestran los principales centros de producción en el tema y los distintos enfoques teóricos que abordan el problema²: Huebner (1976), Herbert Kliebard (1977), William Pinar (1979), Philip Jackson (Ed.1992), Martin Lawn y Len Barton (1980), Michael Young (1971), Ivor Goodson (Ed. 1988), Stephen Kemmis (1988), Ulf Lundgren (1992), José Gimeno Sacristán (1991), José Contreras Domingo (1994), Antología del Campo del Curriculum del CESU-UNAM (1991), Alicia de Alba (1994), Tomaz Tadeu Da Silva (1999b), Flavia Terigi (1999) y Cristina Davini (1999).

Además de la citada producción teórica, la creación de revistas especializadas y la convocatoria a congresos nacionales e internacionales dan muestra de la consolidación del campo.

¹ El presente trabajo recoge las ideas presentadas en los Proyectos de Tesis de Maestría en Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, por las maestrandas Graciela Cappelletti: "*El campo del curriculum en Argentina: un análisis de los documentos oficiales sobre el curriculum a partir del año 1990*"; y Silvina Feeney: "*El campo del curriculum en Argentina: un análisis del discurso de los pedagogos argentinos sobre el curriculum para el período 1983-1998*".

² Los trabajos citados se seleccionaron porque dan cuenta –en sus diferentes matices– de la consolidación del campo de los estudios curriculares y porque son los que han tenido mayor impacto en el ámbito académico en la Argentina.

Consideramos a los estudios curriculares como *campo disciplinar*³, en el que no sólo se produce un objeto, el *curriculum* (entendido como diseño curricular), sino que además produce *discurso* acerca del mismo: expresión de problemas, debates y temas que impactan las prácticas.

En este trabajo nos proponemos presentar los principales rasgos de las producciones sobre el curriculum en nuestro país y para la elaboración de dicha caracterización nos fue indispensable recurrir al debate modernidad-posmodernidad en educación.

¿Hacia el final de las utopías educativas?

Creemos que el auge del curriculum (eje de las reformas educativas de los países occidentales desde los años '80) y de los estudios curriculares expresa algún tipo de respuesta a la crítica extendida sobre la función y el valor de la escuela. Acordamos con Dussel cuando afirma que “...*Recuperar el contenido cultural y la noción de transmisión dentro de la enseñanza parecen ser caminos relativamente consensuados para hacerle frente a la crisis extendida de los sistemas escolares...*” (Dussel, 1997:11).

Mariano Narodowski (1999) en su trabajo “El final de las utopías educativas” realiza un análisis de los paradigmas transdiscursivos de la pedagogía de la modernidad, y señala los rasgos de la pedagogía de la posmodernidad. Este análisis resulta muy interesante a la hora de mirar el campo de los estudios curriculares en la Argentina. El autor sostiene que los dispositivos característicos de la pedagogía de la modernidad han sufrido una suerte de mutación en la llamada posmodernidad.

³ Los aspectos que según Schwab (1964) definen a una disciplina teórica son: 1) Cuáles son los *límites* del campo disciplinar; 2) Cuáles son las formas de proveer evidencia y la veracidad de ciertas declaraciones o generalizaciones; es decir, qué clase de metodología es legítima dentro de un determinado campo de investigación, a lo que Schwab denomina *sintaxis* y; 3) la identificación de conceptos básicos que guían la investigación y dan lugar a generalizaciones de diferentes tipos; esto es, la *estructura sustantiva* de la disciplina. Schwab, J (1964): “Structure of the disciplines: Meanings and significances”. En: *The structure of knowledge and curriculum*. Rand Mc Nally, Chicago.

Uno de los dispositivos característicos de la pedagogía de la modernidad es el de las utopías educativas. La función que cumplen estas utopías consiste en delimitar grandes finalidades que guían el orden de las prácticas tendiendo a legitimar las diferentes propuestas. En la pedagogía moderna es posible hallar dos dimensiones en la formulación de utopías: una relativa al orden social y otra a la propia actividad educadora.

La primera dimensión de las utopías de la pedagogía consiste en la proclamación de puntos de llegada, de grandes finalidades relativas al orden social en el que está inmersa la institución escolar. La utopía pedagógica conforma una narración en la que se relata el camino desde el punto actual en el que se halla el educador al punto final de la realización de los grandes ideales. Es la educación escolar la que tiende a la realización de esos grandes ideales⁴. Todas las pedagogías han coincidido en que educar es educar a un hombre para una finalidad totalizadora que se construye a partir de sus repercusiones sociales. Educar es formar a un hombre para una determinada sociedad. Las utopías de la pedagogía moderna son operadores concretos que guían, dirigen y disciplinan la producción pedagógica.

La segunda dimensión de las utopías de la pedagogía moderna se corresponde con la utopía metodológica. Se trata de la pretensión pedagógica de acabar con la incertidumbre respecto del proceso de educación escolar y reducir todo a la razón pedagógica: la voluntad racional del pedagogo será capaz de eliminar el azar, la imprevisión, las incertezas o la indisciplina por medio del recurso al método didáctico.⁵

⁴ Mariano Narodowski (1999) considera a la *Didactica Magna* como el libro “totémico” para caracterizar la pedagogía de la modernidad. Y en este punto menciona para ejemplificar el siguiente párrafo “...*Conviene educar al hombre si debe ser tal...*”. En este postulado que la pedagogía repetirá mecánicamente a lo largo de los últimos tres siglos, se traza una distinción entre el primer hombre —el hombre particular— y el segundo hombre, el hombre que ha de ser tal (que ha de ser Hombre): el Hombre con mayúsculas, el Hombre propio del género humano: “...*Nadie puede creer que es un verdadero hombre a no ser que haya aprendido a formar su hombre; es decir, que esté apto para todas aquellas cosas que hacen al hombre...*”. (Comenius, 1679: 55-56)

⁵ Siguiendo con el mismo texto Narodowski señala: “*No requiere otra cosa el arte de enseñar que una ingeniosa disposición del tiempo, los objetos y el método. Si podemos conseguirla, no será difícil enseñar todo a la juventud escolar, cualquiera que sea su número...*”(Comenius, 1679: 105)

Sin embargo, en los últimos años del siglo XX se observa una vacancia creciente de postulaciones utópicas que tiendan a dar respuestas totalizadoras. Una revisión de la literatura pedagógica actual muestra que la pedagogía ha moderado su tono fuertemente disciplinador que guiaba y a la vez establecía debidamente lo que era bueno, lo que era justo y lo que era verdadero en la formación de niños y jóvenes. Parece ser que la crisis de la cultura escolar trae aparejada la posibilidad de conciliación entre los tradicionales antagonistas ideológicos, los que ahora son adversarios, cultores de la diferencia, respetuosos y tolerantes del otro. Mientras el viejo pedagogo moderno se oponía a sintetizarse con el otro porque eso le restaba capacidad crítica, el pedagogo de la condición posmoderna de la cultura opta por adoptar un posicionamiento con tal de conservar su identidad.

Se podría decir que a comienzos de este siglo se visualizan dos caminos teóricos distintos: uno que reconoce su origen en las Teorías Críticas en Educación; en este camino las utopías sociopolíticas de la pedagogía –si bien dejan de ser totalizadoras– han estallado a favor de la comprensión de lo singular: clase, etnia, género y opción cultural. Aquello que la utopía llamaba a disciplinar en un cuadro uniforme, ahora debe ser respetado y preservado.

En el otro camino, la utopía del *para qué* se recluye en el ámbito de la utopía del *cómo*. En ésta línea algunos pedagogos intentan construir una voluntad didáctica capaz de dirigir racionalmente la educación de la infancia, estimulados por las nuevas tecnologías, por los logros científicos en el campo de la psicología cognitiva y muchas veces, por las prescripciones sobre qué enseñar y cómo en el curriculum.

Según Tomáz Tadeu da Silva (1999a) los educadores y educadoras se ven obligados a hacer preguntas cruciales y vitales sobre su oficio, su papel y sus responsabilidades. Y considera que el consenso fabricado cierra el campo de la significación, restringe las alternativas, apaga la memoria, niega el pasado, reifica el presente y secuestran el futuro. La idea es hacer otras preguntas y definir los problemas de otra forma. Plantea la apertura del campo de lo social y de lo político para la productividad y la polisemia, la

ambigüedad y la indeterminación, para la multiplicidad y la diseminación del proceso de significación y de producción de sentido.

Un acontecimiento que muestra claramente la irrupción de la tensión de caminos a seguir es el caso del cambio de título de la Revista *Curriculum Studies* a *Pedagogy, Culture and Society*. En palabras de Hamilton (1999) una razón importante para el cambio del título es que las concepciones angloamericanas del curriculum se han vuelto tanto limitadas como limitantes. Desde que Curriculum Studies se estableció en 1993, la teorización del curriculum se atrofió. Perdió contacto con temas más profundos, que durante siglos, animaron la pedagogía y la didáctica. Ha quedado reducido a cuestiones sobre el contenido de la instrucción y su distribución en el aula escolar. El sentido de que un curriculum fuera una visión del futuro y que, a su vez, cuestiones del curriculum se relacionaran con la formación humana, ha quedado marginal. La pregunta a corto plazo ¿qué debieran saber? vino a reemplazar a la pregunta estratégica del curriculum ¿en qué debieran convertirse?

El impacto en los estudios curriculares

Con respecto específicamente al campo de los estudios curriculares, Da Silva (1999b) marca distintas visiones: la tradicional, la tecnicista, la crítica -que podrían inscribirse en el paradigma de la modernidad- y la pos-estructuralista. Según el autor, las tres primeras visiones están basadas en una concepción estática y esencializada de la cultura, que la entiende como un producto acabado. La cultura es abstraída de su proceso de producción y se reifica. Este proceso de reificación se vincula con la esencialización: la cultura *es*, no es hecha, no se transforma. Y esta concepción estática de la cultura es correlativa de una concepción realista del conocimiento, y esto impacta fuertemente en las concepciones y las teorías acerca del curriculum. El curriculum en estas concepciones es simplemente reflejo y reproducción en menor escala, condensada y reducida, del conocimiento existente. En esta perspectiva, la cultura sólo puede ser dada, transmitida y recibida.

Da Silva (1999) propone resaltar una concepción del curriculum basada en una noción dinámica de cultura, entendida en términos de creación, de producción que se da en un contexto de relaciones de negociación, de conflicto y de poder. En otro de sus trabajos junto a Moreira (Moreira y da Silva, 1999) los autores mencionan temas y cuestiones — antiguas y emergentes— en el campo del curriculum en Brasil. Entre ellas, el concepto de curriculum oculto, no desde la perspectiva de su utilización frecuente y fácil —que ha llevado a cierta banalización del concepto—, sino con el objeto de desnaturalizar e historizar el curriculum para proponer alternativas que transgredan el orden curricular existente. Plantean también la necesidad de revisar la estructura disciplinar que parece constituir uno de los elementos intocables del curriculum, sobre todo en función de entender que este es uno de los asuntos que impactan de modo tal que contribuye a que el curriculum escolar sea indiferente a las formas por las cuales la “cultura popular” (televisión, música, videogames, revistas) se presenta a los jóvenes y adultos. Destacan también el rol de las nuevas tecnologías no solamente en cuanto a la transmisión del conocimiento sino en cuanto al contenido del conocimiento.

En esta línea de pensamiento de Alba (1997) se refiere al campo de los estudios curriculares como estructurado a partir de los “retos” propios del fin de siglo: la pobreza, la crisis ambiental, el contacto cultural, los avances de la ciencia y la tecnología, los medios de comunicación e informática, la compleja relación entre las minorías y las mayorías, la democracia. A partir de enfrentar esos retos, la autora señala el advenimiento de “rasgos” que indicarían la posible conformación de tendencias y nuevas formas de relación y desarrollo. Estos rasgos son: la interdependencia mundial, la polémica en torno al desarrollo sustentable y a la sustentabilidad ambiental, los derechos humanos, la necesidad de incorporar los avances de la ciencia y la tecnología.

Si bien estos rasgos no permiten hablar de utopías en el sentido de la Modernidad, permiten hablar de “contornos” que impactan en el proceso de determinación curricular. La autora plantea: a) la necesidad de un nuevo enfoque paradigmático y b) la importancia de concebir un curriculum que permita articular en una estructura de

contenidos, los aspectos más importantes gestados en el proceso de determinación curricular⁶.

Si bien estos debates están en el centro del campo de los estudios curriculares en la actualidad, sólo tibiamente pueden relacionarse con ciertos temas presentes en el discurso curricular argentino. Podemos afirmar que la situación propia del “campo argentino” se aleja mucho no sólo de las temáticas abordadas sino también del tipo de tratamiento de los temas, de las cosmovisiones implicadas y de los debates propios de sus pares internacionales.

Se podría decir, en términos foucaultianos, que el paradigma transdiscursivo en el campo brasilero tiene que ver con cuestiones de representación y producción de significados, vinculadas con las prácticas de los actores involucrados en el curriculum. En palabras de Tomáz Tadeu da Silva, una visión pos-estructuralista que “... *retoma y reformula algunos de los análisis de tradición crítica neomarxista, enfatizando el curriculum como práctica cultural y como práctica de significación...*” (da Silva,1999:13). Y en palabras de Alicia de Alba “...*el curriculum (...) debe constituirse en este momento histórico, recuperando sus más genuinos propósitos e intereses académicos, para desarrollar una de las más complejas e importantes capacidades humanas: la capacidad de pensar; la capacidad de pensar de manera inédita, osada, crítica, creativa y comprometida...*” (de Alba,1997:30)

Algunas hipótesis acerca de los rasgos del campo del curriculum en Argentina

¿Cuáles son los temas y debates centrales del campo de los estudios curriculares en Argentina? ¿Cuál es el rol de los especialistas en curriculum? ¿Cuáles son los rasgos de los intelectuales del campo? Hasta el momento, observamos un notable fraccionamiento

⁶ El enfoque paradigmático es la estructura categorial y pragmática fundante que sustenta, apoya y organiza una forma de pensar y actuar, en los planos epistemológico, teórico, científico, tecnológico, cultural, político, económico, etcétera. El campo de conformación estructural curricular es un conjunto de contenidos culturales (conocimientos, tecnologías, valores, creencias, hábitos y hábitos que se articulan en torno a un determinado tipo de formación o capacitación, que se pretende obtengan los alumnos.

de los saberes con respecto al currículum: los discursos relevados dan cuenta de una amplia variedad de temas con poco desarrollo sobre los problemas teóricos del campo. Aparecen dos tipos de temas recurrentes: uno que involucra prescripciones acerca de la construcción del diseño curricular y otro, el tema de la innovación curricular⁷.

Teniendo en cuenta la conceptualización de campo de Bourdieu⁸, en lo que afecta a los estudios curriculares, el intercambio entre los productores del discurso sobre currículum en la Argentina se hace difícil porque no existen reglas de juego comunes a todos ellos: no existe un “mercado único” donde circule la producción intelectual. Tampoco están claros los límites que los separan de otros campos afines —por ejemplo, de la Didáctica, o la Sociología de la Educación, o de la Política Educativa⁹—. Podemos decir también, que no existe un grado de capital acumulado, un capital específico cuya posesión funcione como requisito para ingresar al campo.

Todo esto pone de manifiesto una débil estructuración y una baja autonomía relativa del “campo” de los estudios curriculares en Argentina, que impacta de tal forma que la decisión acerca de qué se investiga y cómo, y la evaluación de esas producciones viene impuesta desde afuera, desde otros campos disciplinares con mayor tradición en nuestro país, tal es el caso por ejemplo de la Didáctica. Esta característica, que denominaremos

⁷ A propósito de esta temática, remitimos a trabajos anteriores (Feeney y Cappelletti, 1999) donde hemos relevado todas las producciones en formato libro y revistas académicas de pedagogos argentinos realizadas en el período 1983-1998 en cuyo título se mencionara la palabra *currículum*.

⁸ Según Bourdieu (1995), un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones entre posiciones. Se puede comparar el campo a un juego: así hay apuestas que resultan de la competición entre los jugadores, una inversión en el juego, *illusio*: los jugadores están atrapados por el juego. Y si ni surgen entre ellos antagonismos, a veces feroces, es porque otorgan al juego y a las apuestas una creencia (doxa), un reconocimiento que no se pone en tela de juicio (los jugadores aceptan por el hecho de participar en el juego, que dicho juego vale la pena de ser jugado). En todo campo existen cartas válidas y eficientes —llamadas triunfos— cuyo valor relativo varía según los campos y según los estados sucesivos de un mismo campo. En todo campo existe también un capital que es el factor eficiente de un campo dado y permite a su poseedor ejercer un poder, una influencia, existir en determinado campo.

⁹ Resulta pertinente mencionar el impacto del campo disciplinar de la Sociología de la Educación o de la Política Educativa en la configuración del “campo” de los estudios curriculares en la Argentina. Sin embargo, es objeto central del análisis que realizamos referirnos a las relaciones que vinculan al “campo” del Currículum con el de la Didáctica.

“satelización”¹⁰ del discurso a propósito del curriculum en la Argentina, es el rasgo fundamental que nos permite identificar el tipo de producciones de los discursos de los pedagogos argentinos.

La mayor parte de las producciones sobre curriculum, como ya hemos dicho, pueden agruparse temáticamente en cuestiones de diseño o de innovación curricular. Esto parece inscribirse claramente en las cuestiones mencionadas por Mariano Narodowski con respecto a la pedagogía en la posmodernidad: la preocupación centrada en el *cómo*, con un real interés en encontrar vías para perfeccionar la práctica, métodos infalibles y pedagogos considerados como especialistas. Esta tendencia se justifica, en parte, por el gran movimiento de Transformación Educativa que se instaló en nuestro país desde el año 1989, en el que ha tenido un papel central todo lo relacionado con las políticas curriculares.

Probablemente esto también se vincule con la “satelización” de los estudios curriculares, que se encuentran incluidos en campos disciplinares de mayor tradición en nuestro país. Entendida en términos de negociación, de conflicto y de poder —tal como lo mencionara Tomáz Tadeu da Silva— las características de la producción sobre curriculum están regladas por las prácticas de teorización¹¹ que la Didáctica, considera válidas. Si nos encontramos en el paradigma del *cómo*, es de esperar que la producción sobre curriculum se centre fundamentalmente en cuestiones de lógica argumentativa de carácter técnico.

¹⁰ Satélite: (Del latín “satelles,-itis”: miembro de una escolta) Se aplica al estado o país teóricamente independiente, pero, de hecho, sujeto a la tutela de otro más poderoso, generalmente vecino suyo. *Diccionario de uso del español María Moliner*. Madrid, Gredos (1994). Tomo II.

¹¹ En palabras de Carr (1996) “...Un modo de empezar a ocuparse de la relación entre teoría y práctica como proceso público consiste en considerar la teoría y la práctica en términos de relaciones sociales y estructuras sociales. Podríamos comenzar contemplando estas relaciones sociales en términos de roles (...) no se trata sólo de que los lugares y tiempos en los que teorizar estén separados de los lugares y tiempos de práctica. (...) El análisis de la teoría y la práctica en términos de roles no tarda en hacerse confuso cuando pensamos en la complejidad de las relaciones entre las teorías y prácticas de los llamados teóricos y las teorías y prácticas de los llamados prácticos. Necesitamos aclarar exactamente qué prácticas (y de quiénes) y qué teorías (y de quiénes) se consideran en cada momento...” (Carr, 1996:33)

A modo de conclusiones

Los discursos educativos y las teorías referidas a la educación se encuentran en el marco de las Ciencias Sociales y se ven afectadas por la polémica que se desarrolla en torno al conocimiento, la ciencia, la noción de realidad, la problemática metodológica, la validez científica y el rigor conceptual, que si bien no vamos a explicitar especialmente, no podemos dejar de mencionar.

El juego de significados que aparece en las Ciencias Sociales y en la educación como parte de ellas, requiere un abordaje conceptual que tome en cuenta su complejidad: del mismo modo que cualquier discurso sobre educación, el discurso sobre curriculum se refiere a un objeto que implica una acción social, y debido a ello articula diferentes funciones vinculadas con la práctica, y utiliza un tipo de código que lo caracteriza.

Entender que los mensajes se superponen y tienen referentes en distintos universos, sin por ello dejar de constituirse en un tipo de saber, significa darse cuenta que las visiones construidas desde un centro tiende a negar las diferencias, es decir al otro. En el caso al que nos referimos, esto permite entender porqué en nuestro país el discurso sobre curriculum aparece como satélite del discurso didáctico.

“...Aquí la legitimación es el proceso por el cual un legislador que se ocupa del discurso científico está autorizado a prescribir las condiciones convenidas (en general, condiciones de consistencia interna y de verificación experimental) para que un enunciado forme parte de ese discurso, y pueda ser tenido en cuenta por la comunidad científica...” (Lyotard citado en de Alba, 1998: 141).

Consideramos que las investigaciones sobre los estudios curriculares permitirán fortalecer los intentos de construir un campo que transforme las constantes luchas por la hegemonía en las relaciones de poder, en las que permanentemente se mantiene sumidas y desgastadas disciplinas y regiones.

Sin embargo, es nuestra intención señalar las discontinuidades presentes en lo que podríamos considerar como paradigma transdiscursivo de los estudios curriculares argentinos. Rupturas con respecto a ciertas temáticas que escapan a la cuestión puramente técnica (inscrita en el paradigma del *cómo*) y que tampoco se refieren a cuestiones de etnia, de género, o vinculadas con las singularidades.

En este sentido, no son pocos los trabajos que a partir de los años '90 comienzan a dar cuenta, aunque tardíamente en relación con otros países de nuestra región, de una preocupación cada vez mayor por generar un espacio de producción e investigación de los estudio del curriculum en nuestro país. Sus autores¹² muestran la necesidad de impulsar la consolidación de un espacio para pensar el curriculum en Argentina que, como hemos intentado mostrar, no puede ser sustituido por otras tradiciones académicas.

Trabajos todos ellos publicados frecuentemente en revistas académicas, o en ponencias en congresos más que en el formato "libros". Autores más bien jóvenes, que trabajan temáticas diferentes y desde perspectivas diferentes entre sí. Algunos más centrados en cuestiones teóricas para decidir acerca de la normatividad curricular, cuestiones relacionadas con las prácticas docentes en relación con el curriculum, y otros definitivamente a favor de reflexiones teóricas y acciones prácticas acerca de lo que denominan "curriculum en acción"¹³.

Si un *lugar* puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico. ¿Cómo vincular este concepto con el asunto que nos ocupa? Mostrando la posibilidad de otra lectura de la búsqueda de un lugar para los saberes curriculares en Argentina: la de tratar de entender con relación a qué se configuran, su construcción genealógica refiriéndose a un instrumento (el diseño curricular) y a la Didáctica como campo de reflexión, que es constitutivo en la constelación de saberes sobre curriculum en Argentina.

¹² Algunos de ellos son: Flavia Terigi, Mariano Palamidessi, Pablo Gentili, María Cristina Davini, Daniel Feldman, Daniel Suárez, Sonia Araujo, Silvia Duluc, Liliana Petrucci, Ana María Zoppi, Inés Dussel.

¹³ Este es claramente el caso de los trabajos de María Cristina Davini (1998) y Daniel Suárez (1994).

BIBLIOGRAFÍA

- AUGÉ, Marc. *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. 1º edición. Barcelona: Gedisa, 1994.
- BERNSTEIN, Basil. *Clases, códigos y control*. 1º edición. Madrid: Akal, 1988.
- BERNSTEIN, Basil y DÍAZ, Mario: "Hacia una teoría del discurso pedagógico". *Revista Colombiana de Educación, N° 15*. Colombia, 1985.
- BOURDIEU, Pierre. *Campo del poder y campo intelectual*. 1º edición. Buenos Aires: Folios, 1983.
 ——— *Respuestas por una antropología reflexiva*. 1º edición. México: Grijalbo, 1995 .
- BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia. "Horizonte posmoderno y configuración social". En *Posmodernidad y educación*. 1º edición. México: Porrúa/CESU-UNAM, 1998.
- CARR, Wilfred. *Una teoría crítica para la educación*. 1º edición. Madrid: Morata, 1996.
- COMENIUS, Juan Amós. *Didáctica Magna*. 7º edición. México: Porrúa, 1982.
- CONTRERAS DOMINGO, José. *Enseñanza, curriculum y profesorado*. 2º edición. Madrid: Akal, 1994.
- DA SILVA, Tomáz Tadeu. *O currículo como fetiche*. 1º edición. Belo Horizonte: Autêntica, 1999^a .
 ——— *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. 1º edición. Belo Horizonte, Autêntica, 1999b.
- DAVINI, Cristina. *El curriculum de formación de magisterio*. 1º edición. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1998.
 ——— *Curriculum*. Carpeta de Trabajo de la Licenciatura en Educación de la Universidad Virtual de Quilmes. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina, 1999.
- DE ALBA, Alicia (compiladora) *El campo del curriculum. Antología*. Vol. I y II. 1º edición. México: CESU-UNAM, 1991.
 ——— *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. 1º edición. México: CESU-UNAM, 1994.

- “Posmodernidad y Educación. Implicaciones epistémicas y conceptuales en los discursos educativos”. En *Posmodernidad y educación*. 1° edición. México: Porrúa/CESU-UNAM, 1998.
- DÍAZ, Mario "Aproximación al campo intelectual de la educación". En Larrosa José (Editor): *Escuela, poder y subjetivación*. Colección Genealogía del poder, 1° edición. Barcelona: La Piqueta, 1995.
 - *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Centro Editor Universidad del Valle. 1° edición. Colombia, 1993.
 - DUSSEL, Inés. Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza Media (1863-1920). 1° edición. Buenos Aires: FLACSO/UBA, 1997.
 - FEENEY, Silvina y CAPPELLETTI Graciela. “Notas sobre los discursos de pedagogos argentinos a propósito del curriculum: 1983-1998”. Ponencia presentada en el Primer Congreso Argentino de Investigación Educativa. Universidad Nacional del Comahue: Argentina, 1999.
 - FOUCAULT, Michel. *El orden del discurso*. 1° edición. Barcelona: Pre-textos, 1970.
 - *La microfísica del poder*. 4° edición. Madrid: La Piqueta, 1992.
 - GIMENO SACRISTÁN, José. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. 3° edición. Madrid: Morata, 1991.
 - GOODSON, Ivor. (Editor) *International Perspectives in Curriculum History*. 1° edición. London: Routledge, 1988.
 - HAMILTON, David. “La paradoja pedagógica”. En *Revista Propuesta Educativa*. Buenos Aires, 1999. Año X, N° 20. p. 6-13.
 - HUEBNER, David “The moribund curriculum field: it’s wake and our work”. En *Curriculum Inquiry*, 1976. N° 6. p. 153-167.
 - JACKSON, Paul (Editor). *Handbook of research on curriculum. A project of the American Educational Research Association*. New York: Simon and Schuster Macmillan, 1992.
 - KLIEBARD, Herbert. “Curriculum theory: give me a ‘for instance’”. En *Curriculum Inquiry*, 1976. N° 6 p. 257-269.
 - LAWN, Martin y BARTON, Len. “Curriculum studies: reconceptualization”. En

Journal of curriculum theorising, 1980. 2.1. Pp. 47-56.

- LUNDGREN, Ulf: *Teoría del currículum y escolarización*. 1° edición. Madrid, Morata, 1992.
- MOREIRA, Antonio y DA SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo, cultura e sociedade*. 3° edición. San Pablo, Cortez, 1999.
- NARODOWSKI, Mariano. “El fin de las utopías educativas. Un adiós sin penas ni olvidos”. En: <http://argiropolis.com.ar>, 1999.
- PINAR, William “The reconceptualization of curriculum studies”. En Ph. Taylor (Ed): *New directions in curriculum studies*. London, The Palmer Press, 1979.
- SCHWAB, Joseph. “Structure of the disciplines: Meanings and significances”. En: *The structure of knowledge and curriculum*. Chicago: Rand Mc Nally, 1964.
 ——— *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum*. 1° edición. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.
- SUÁREZ, Daniel. “Formación docente, currículum e identidad. Aportes para la comprensión crítica de la construcción social del magisterio”. En *Revista Argentina de Educación*. 1994. Buenos Aires, Año XII, N° 22, pp. 29-56.
- TERIGI, Flavia. *Currículum. Itinerarios de un recorrido*. 1° edición. Buenos Aires, Santillana, 1999.
- YOUNG, Michael. (Editor). *Knowledge and control*. 1° edición. London, Collier Macmillan, 1971.