

Este trabajo fue publicado en los siguientes sitios:

-“Propostas curriculares na Argentina: as tradições disciplinar, da didática peral e das didáticas especiais”. En Casimiro Lopes, A. y Macedo, E. (Org.): Políticas de currículo em múltiplos contextos. Sao Paulo, Cortez Editora. (ISBN 85-249-1225-1). Año 2006. Pp. 38 a 69. Primera edición (269 pp totales)

-“Concepciones sobre el curriculum, el contenido escolar y el profesor en los procesos de elaboración de textos curriculares en argentina”. Revista Electrónica. Education Policies Analysis Achivment. epaa.asu.edu/epaa/v12n40/ Año 2004. ISSN 1068-2341.

Los procesos de diseño curricular en la argentina: diversidad de tradiciones sobre el curriculum, el contenido y el profesor^{1 2}

Alejandra Amantea, Graciela Cappelletti, Estela Cols y Silvina Feeney

El curriculum constituye simultáneamente un campo teórico y práctico. Sus preocupaciones abarcan desde el conjunto de problemas relacionados con la escolarización hasta cuestiones ligadas a la enseñanza. Este cúmulo de preocupaciones puede advertirse en publicaciones especializadas de carácter comprensivo (Jackson, 1992; Lewy, 1991; Pinar y col 1995; Walker, 1990) y en las declaraciones de prominentes miembros del campo de producción identificado bajo el nombre de “curriculum” (Hamilton, 1999; Pinar, 1998; Hlebowitsh, 1998a y b). Su multiplicidad de vertientes parece relacionada con diferentes tradiciones de gobierno del sistema educativo (Lundgren, 1992) y, por lo tanto, expresa distintas preocupaciones de intervención política.

Lo que arroja el relevamiento de la producción teórica es la confirmación de un nuevo campo de estudio disciplinar instalado en el ámbito del debate teórico internacional (Feeney, 2001). El curriculum es hoy un campo de estudios y de prácticas de importancia central en las ciencias de la educación. Desde su origen histórico como campo – que se remite a la primera mitad del siglo XX, como expresión teórica y técnica de la expansión de los sistemas educativos modernos - ha tenido hasta el presente un vertiginoso desarrollo conceptual.

Una primera aproximación a su esfera de investigación y de acción nos remite a los procesos de selección, organización, distribución social y transmisión del conocimiento que realizan los sistemas educativos. No es que antes del siglo XX estos problemas no se hayan abordado, sino que ellos alcanzan una nueva dimensión ante el desarrollo de la escolaridad de masas, de la economía de gran escala en las sociedades industrializadas, con las transformaciones políticas y sociales resultantes de estas dinámicas y por el desarrollo de las disciplinas científicas.

Como objeto complejo de estudio, el análisis de estos procesos conduce necesariamente al problema de las finalidades de la selección cultural y distribución social

¹ Este trabajo ha sido realizado en el marco del Proyecto UBACyT F015 “Tendencias en el diseño y desarrollo del curriculum” (Período 2000-2002) bajo la dirección de la Prof. Alicia Camilloni. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, IIICE.

² -Este artículo fue publicado en Revista Electrónica. Education Policies Analysis Achivment. epaa.asu.edu/epaa/v12n40/ Año 2004.

del conocimiento en el contexto del sistema escolar, que están atravesadas por determinaciones históricas y políticas. Ello implica situar al problema del conocimiento en las escuelas dentro de uno de los ejes estructurantes del curriculum: las relaciones entre sociedad, Estado y escolarización.

Las teorías y tecnologías del curriculum han elaborado, a lo largo del siglo, una importante batería de técnicas de diseño y evaluación curriculares para llevar a cabo estos procesos de regulación. Gran parte de estos desarrollos contribuyeron a definir la tarea docente como un trabajo básicamente técnico, con reglas a seguir para alcanzar los productos proyectados desde las políticas. Sin embargo, en tanto el curriculum tiene una inevitable dimensión práctica, en la acción de las escuelas, se puede afirmar que éste no puede ser totalmente dictaminado ni controlado desde las unidades centrales del sistema. También debe decirse que, en distintos contextos, han sido elaborados modos alternativos de entender y desarrollar el curriculum más comprometidos con la producción de experiencias pedagógicas locales. Este nivel de análisis, nos aproxima a otro de los ejes estructurantes del curriculum: las relaciones entre la teoría, las políticas curriculares, las tecnologías de diseño y la práctica educativa.

Como ya dijimos, los problemas de diseño y desarrollo del curriculum han estado en el centro del debate teórico a partir del movimiento crítico a la síntesis realizada por Ralph Tyler a fines de los años '40. Sin embargo, la fuerte impronta del debate teórico general no acompañó la reflexión instrumental pese a que el curriculum constituyó un aspecto de enorme importancia en las olas de reforma posteriores al gran movimiento de reestructuración de la educación de la década de 1960.

En el caso argentino, la Transformación Educativa que tuvo lugar en los años 90 instaló al curriculum como uno de los principales centros de intervención sobre el sistema. La Ley Federal de Educación de 1993, no sólo modificó la estructura del sistema sino que profundizó los procesos de descentralización curricular demarcando ámbitos de definición nacional, jurisdiccional e institucional. Se iniciaron así una serie de procesos de reforma que, más allá de las diferencias jurisdiccionales en los tiempos y modos de aplicación de la Ley, impactaron desde la educación inicial hasta la formación docente.

No obstante la magnitud de estos movimientos, no tuvieron su correlato en un aumento de la potencialidad de análisis de los problemas curriculares ni en la densidad conceptual de la producción. Se observa un notable fraccionamiento de los saberes con respecto al curriculum y la producción teórica local relevada (Feeney, 2001) da cuenta de una amplia variedad de temas con poco desarrollo sobre los problemas teóricos del campo.

Teniendo en cuenta la temática en estudio, es posible clasificar la producción teórica local en dos grandes categorías³:

En primer lugar, aquella vinculada con el tema de *diseño e innovación curricular*, donde se encuentran trabajos sobre:

- el relato de experiencias provinciales de cambio curricular (especialmente, a partir de la recuperación democrática, momento en el que se inician importantes esfuerzos en varias jurisdicciones del país por llevar adelante propuestas de innovación curricular en distintos niveles del sistema educativo);

³ Ver Feeney, 2001. Para la clasificación se retoman las categorías propuestas en la obra de Arie Lewy (1991): *The International Encyclopedia of Curriculum*.

- el impacto de las reformas curriculares en el trabajo de los docentes, y pautas para la elaboración de Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y Proyectos Curriculares Institucionales (PCI) (a partir de la Reforma Educativa producida en los años '90).

En segundo lugar, los trabajos sobre *los participantes en el desarrollo del curriculum*, que incorporan las preocupaciones de los enfoques prácticos y críticos de teorización curricular. Este segundo grupo es inferior en cantidad de trabajos.

Acerca de la necesidad de estudiar los procesos de diseño curricular

Ciertas condiciones del campo profesional explican la situación de la teorización curricular en Argentina. Para quienes están interesados en el campo curricular, la mejor oportunidad de desarrollo ha sido la actividad profesional ya que los centros académicos prestaron inicialmente escasa atención al tema. Al dispararse el trabajo de elaboración curricular a partir de la reforma, muchos profesionales han participado, por lo menos una vez o por un tiempo, en la elaboración de un curriculum, y los temas curriculares se han inscripto con fuerza en la agenda pedagógica contemporánea.

Creemos que el estudio de los procesos de diseño para la comprensión del curriculum en nuestro medio constituye una necesidad vacante ya que en la producción local no se ha dado fuerte y públicamente la discusión teórica sobre estos temas. La escasa reflexión acerca de la variedad de alternativas curriculares posibles desde el punto de vista técnico, asociada a la baja densidad teórica de las discusiones sobre los procesos sociales de diseño, generan un riesgo de naturalización de la alternativa oficial y la convierte en la única disponible y posible. Es necesario avanzar en la problematización acerca del lugar de los actores en los procesos de elaboración curricular, describir las características que asume el diseño en tanto proceso social y las tradiciones de pensamiento curricular de los diferentes grupos, así como en la articulación de estos aspectos con las dimensiones políticas y técnicas implicadas en la construcción del texto curricular.

Consideramos que la configuración de un curriculum nacional y/o jurisdiccional es una empresa práctica que trata de solucionar problemas. Las respuestas no surgen solamente como compromisos en relación con análisis sustantivos e ideológicos, sino de una interacción entre los factores que enmarcan el proceso, los acontecimientos incidentales y las consideraciones prácticas. En consecuencia, parte del cambio del curriculum consiste en comprender qué problemas hay que resolver y cuáles son las mejores decisiones técnicas para acompañar esas soluciones. (Carlgren, 1998).

Un proceso de diseño involucra distintas dimensiones, de naturaleza complementaria, pero heterogénea. Sin duda supone una serie de decisiones y procedimientos técnicos: acerca de los pasos a seguir en cada momento, del tipo de texto curricular a producir, de los componentes y estructura del diseño, de las estrategias de implementación posibles, etc. Este tipo de cuestiones ha sido objeto privilegiado del paradigma racional y científico consolidado a partir de Tyler y desarrollado por distintos autores a partir de 1950 (Taba, 1974; Johnson, 1970). En ese marco, la elaboración del curriculum se asimila a una serie de procedimientos técnicos y sistemáticos, de amplia validez y aplicabilidad, cuyo seguimiento garantiza un producto curricular acorde con determinadas metas educativas.

La fuerte crítica levantada por el movimiento de reconceptualización (Huebner, 1976; Kliebard, 1976; Pinar, 1978) y por la tradición deliberativa (Schwab, 1973) apuntó a destacar la naturaleza cultural e institucional del curriculum y el carácter eminentemente político y práctico de sus problemas. El alto grado de objetividad, certeza, universalidad y lógica propios de la aproximación racional fueron puestos en cuestión para dar lugar a los aspectos subjetivos, contextuales, estéticos y transaccionales. Desde este punto de vista, la elaboración de un curriculum no es reductible a la solución de un conjunto de desafíos técnicos, sino que en ella operan cuestiones de índole política tanto de macro como de micronivel: las necesidades a las que responde un proceso de reforma curricular, las formas de definición y legitimación de las políticas, el lugar de los diferentes actores, las relaciones entre el curriculum y los procesos de control gubernamental del sistema educativo, el modo en que el texto curricular regula las prácticas pedagógicas de los docentes, etc..

Por último, el diseño de un curriculum es un proceso social y culturalmente mediado. Así considerado, el curriculum, además de un texto, alude a una serie de prácticas, de acciones que se desarrollan en distintos niveles y contextos institucionales (Grundy, 1991; Doyle, 1992, Reid, 1999). Si se piensa al 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. Entonces, más que un “artefacto” que resulta de aplicar un conjunto de procedimientos técnicos y administrativos, un curriculum implica primordialmente un proceso de construcción social que se desarrolla en un marco impregnado de tradiciones de pensamiento pedagógico y curricular, frecuentemente diversas.

Como se ve, no se trata de cuestiones nuevas para la teoría curricular. Las distintas vertientes del pensamiento dentro del campo han enfatizado a través del tiempo alguna o algunas de estas dimensiones. Sin embargo, consideramos que lo técnico, lo político y lo cultural son dimensiones constitutivas del diseño en tanto proceso social que se presentan al análisis como planos en intersección, por estar articuladas y mutuamente determinadas.

Problemas y preguntas en los procesos de diseño curricular

Como dijimos al principio, el campo de los problemas asociados a la elaboración del curriculum es vasto. Numerosos trabajos intentan dar cuenta de las tareas y momentos que caracterizan este proceso, asignándole – según el enfoque adoptado – un carácter lineal o recursivo, general o local, político o técnico. Más allá de estas significativas diferencias, es importante identificar algunas preguntas que constituyen los puntos nodales, los asuntos en torno a los cuales existen posiciones diversas.

Con el propósito de construir un esquema organizador posible, distinguiremos los siguientes grandes campos de decisión en los procesos de producción del texto curricular:

Un primer campo de cuestiones ligadas a la esfera de la política curricular

La estrategia de cambio curricular constituye una decisión que obedece no sólo a necesidades pedagógicas sino a necesidades de orden político. En este punto, el curriculum forma parte de la agenda y los problemas ligados al gobierno y la definición de políticas públicas para el sector y se ensambla con

el conjunto de decisiones que conforman lo que habitualmente se denomina planeamiento educativo.

Desde el punto de vista político, un aspecto de vital importancia se refiere a la pregunta acerca de cuáles son los problemas a los cuales el curriculum pretende dar respuesta⁴. A menudo se considera a los circuitos formales de toma de decisiones como el punto de partida de las políticas curriculares, dejando de lado los procesos de formación de los programas, que no siempre responden a decisiones ordenadas e intencionales.

El espectro de las cuestiones políticas implicadas en la elaboración de un curriculum es amplio e integra interrogantes como: ¿Existen relevamientos y reflexión sistemática que permitan identificar puntos críticos en la oferta educativa del sistema? ¿Cuál es el papel y la influencia de los distintos grupos políticos en la definición de problemas y soluciones? ¿Es posible suponer que ellos o algunos de ellos son susceptibles de mejora a través de una modificación curricular? ¿Se han establecido prioridades y discriminado metas y acciones en el corto, mediano y largo plazo? ¿A qué aspectos se desea dar continuidad y a cuáles no y por qué? ¿Cómo se articulará el diseño curricular con la situación normativa y política general en materia de educación, tanto en el ámbito nacional como jurisdiccional?

Un segundo grupo de decisiones se refiere a la propuesta pedagógica que el diseño curricular expresa

Se trata, en este caso, de las cuestiones habitualmente incluidas en los manuales y compilaciones sobre diseño curricular. Posibles ejemplos de las decisiones a tomar en este sentido serían: ¿Cuáles son los propósitos de la escolaridad en este nivel? ¿Cuál es el papel de la escuela en relación con los fines sociales y colectivos? ¿Qué conocimiento es legítimo, y por ende, valioso enseñar? ¿Qué debe ofrecerle el curriculum a la escuela y al profesor? ¿Qué tipo de relaciones se sostienen entre la escuela y la comunidad, el mundo del trabajo, la vida social y cultural más amplia?

¿Cómo expresar las intenciones educativas? ¿Qué tipo de estructura curricular es la más conveniente en función de estas intencionalidades? ¿Sobre qué dimensiones de la tarea formativa operará el curriculum: contenidos, pedagogía, evaluación, aspectos institucionales? ¿Qué criterios orientarán la selección, organización y secuencia de contenidos?

Frecuentemente, el diseño de un curriculum se asimila a la búsqueda de respuestas a estos interrogantes. Un buen ejemplo es el trabajo de Coll (1994:64) “...*Una vez que hemos decidido la naturaleza y el grado de concreción de las intenciones educativas en el Diseño Curricular, nos*

⁴ Tal como señalan Elmore y Sykes (1992), las raíces de las políticas curriculares se encuentran profundamente dentro de comunidades políticas clave —expertos académicos, editores comerciales y evaluadores, planificadores políticos estatales y locales, élites administrativas y grupos de interés religiosos y políticos. La comprensión de cómo se toman las decisiones curriculares depende en parte de la comprensión de cómo estas comunidades políticas definen problemas y soluciones y cómo ejercen su influencia unas sobre otras.

enfrentamos con un nuevo problema: ¿cómo organizarlas y ordenarlas temporalmente con el fin de establecer secuencias de aprendizaje óptimas?(...). En la práctica, cuando se elabora un Diseño Curricular, la selección, formulación, organización, secuenciación y evaluación de las intenciones educativas constituyen diferentes facetas de un mismo problema, de tal manera que tomar una opción en una de ellas supone tomar opciones paralelas en las restantes...”

Si bien es cierto que la producción de una propuesta pedagógica y didáctica de calidad es una de las principales metas del diseño, ello no agota el espectro de los problemas a considerar en un proceso de esta índole, como veremos a continuación.

Otra serie de decisiones se refieren estrictamente al proceso de diseño en sí:

¿De qué modo se concibe la naturaleza y lógica del proceso de diseño?
¿Cuál es la relación que se plantea entre diseño y desarrollo del curriculum?
¿Quiénes elaboran el proyecto curricular y qué tipo de participación tienen?
¿En qué momentos y contextos? ¿Cuál es el margen de libertad o autoridad de los distintos sujetos involucrados en el proceso de elaboración curricular?
¿Cómo articular el trabajo de los distintos grupos y equipos técnicos a cargo del diseño? ¿Cómo incorporar la perspectiva del profesorado en el proceso de diseño?

Por último, las decisiones sobre los aspectos involucrados en el desarrollo curricular

Se trata de las cuestiones habitualmente consideradas como problemas de implementación – diferenciándolas del momento de elaboración del curriculum -. Sin embargo, en la línea iniciada por Stenhouse (1987), consideramos que su tratamiento debe integrarse en forma sistemática al proceso de diseño, en la medida en que éste no puede ser independiente de las condiciones de instrumentación y seguimiento.

¿De qué modo se prevé instrumentar el nuevo diseño curricular? ¿Cómo se define la transición en la normativa curricular? ¿Cuáles son las condiciones institucionales? ¿Cuáles son las formas de organización del trabajo docente en la escuela, los modos de agrupamiento y las estructuras vigentes? ¿De qué modo se llevará a cabo el seguimiento y estudio empírico del desarrollo curricular? Estos asuntos no aluden a situaciones que pueden advertirse a posteriori del diseño sino que deben constituir insumos importantes de la deliberación que caracteriza al proceso de elaboración curricular y a las decisiones que se tomen en cualquiera de los campos anteriormente descriptos.

Los escenarios de estos procesos de producción curricular son las distintas agencias de estado de carácter nacional y jurisdiccional. Por eso, estas cuatro esferas de cuestiones, que la teoría describe como relativamente independientes, forman parte en la práctica de

decisiones tomadas en diferentes niveles y organismos del sistema, que se solapan e interconectan.

En estas instancias participan actores con distintas posiciones políticas y curriculares que hacen que las determinaciones planteadas en la esfera política no estén del todo articuladas con la esfera del diseño. Este tipo de relaciones de consistencia o de resistencia en parte tienen que ver con la lógica macropolítica que define las relaciones nación/jurisdicciones, y en parte con los actores y sus tradiciones, que alientan o resisten determinadas líneas de acción.

Los actores del proceso de diseño: diversidad de tradiciones sobre el currículum, el contenido y el profesor

En nuestro país, a pesar de la tendencia hacia la descentralización curricular en la legislación reciente, los planes de estudio y diseños curriculares son producidos en las unidades centrales del sistema nacional o jurisdiccional. Existen, por supuesto, algunas variaciones en el margen de decisión otorgado a la escuela y al profesor según las jurisdicciones y el nivel del sistema educativo del que se trate. En algunos casos, este rasgo centralista es compensado por la búsqueda de consensos mediante la implementación de mecanismos de consulta e intercambio con los actores, especialmente personal directivo y docente.

Para llevar a cabo la producción de los textos oficiales las agencias de planeamiento y diseño central, tanto del ámbito nacional como jurisdiccional, reclutan personal técnico y desarrollan programas y proyectos específicos. En nuestro medio es muy notoria la interpenetración del ámbito académico y profesional desde la década del 70, que se concreta con la participación efectiva de diferentes sectores del campo profesional y especializado en las agencias de diseño.

Múltiples son los procesos institucionales y micropolíticos que caracterizan a la negociación que se da entre los contextos primarios, secundarios o de recontextualización (Bernstein, 1977) en torno al currículum. Desde una mirada micropolítica es posible advertir juegos de influencia y poder que obedecen a enfrentamientos y alianzas entre grupos de interés organizacional. Las razones que nuclean a los sujetos en diferentes fracciones dentro de la institución son diversas: la posición de los actores con respecto a las metas institucionales declaradas y con la ideología oficial, las pugnas históricas y actuales por el control de los proyectos y los recursos, entre otras. Pero, como dijimos, parte importante de las negociaciones y disputas obedece a la falta de consenso sobre la naturaleza de la tarea de producción curricular y las cuestiones enunciadas en el apartado anterior.

En estos espacios, la relación entre decisiones oficiales y acciones no es simple y directa. Los sujetos participan de múltiples fuentes de influencia –otros espacios de trabajo profesional del sector público o privado, otras agencias del Estado, espacios académicos, agrupaciones políticas y asociaciones profesionales, etc.-. Los determinantes de la acción institucional se vuelven cambiantes y diversos en tanto las relaciones de regulación entre el sujeto y la institución nunca son completas. En muchos casos, estos actores conforman un grupo altamente profesionalizado de especialistas en educación o en su disciplina particular. Cada uno es parte de una tradición de pensamiento pedagógico y curricular sostenida en ámbitos académicos y profesionales externos a la propia unidad de diseño, que

pone a disposición de los sujetos una serie de significados, oposiciones y posibilidades que informan su acción particular.

En los siguientes apartados nos proponemos identificar y describir algunas de las tradiciones de pensamiento curricular que han estado presentes en nuestro medio en las últimas décadas en relación con el proceso de elaboración del curriculum. En esta caracterización, pondremos especial énfasis en dos de las cuestiones anteriormente señaladas:

- *Los criterios para la determinación del contenido curricular*

La cuestión acerca de qué enseñar suele ser objeto de encendidas polémicas ya que la adopción de posiciones al respecto supone a menudo afrontar tensiones entre criterios de selección contrapuestos. Mientras algunas vertientes de pensamiento pedagógico enfatizan la necesidad de que los contenidos revistan significación desde un punto de vista social, atiendan a los requerimientos planteados por la vida contemporánea y preparen al alumno para una adecuada inserción comunitaria; los planteos centrados en el educando subrayan la importancia de considerar sus necesidades e intereses y propender al desarrollo personal del sujeto a través de aprendizajes de alto valor experiencial. Por su parte, la tradición de pensamiento centrada en las disciplinas académicas, tanto en sus formas esencialistas como en sus versiones más contemporáneas, se han manifestado siempre a favor de que la escuela transmita una selección de conocimientos que respete al máximo el conocimiento acumulado por los distintos campos del saber

En definitiva, la pregunta acerca de qué se considera valioso enseñar remite al problema de las relaciones entre sociedad, cultura y escuela. Como señala Lundgren, la articulación entre los contextos sociales de producción y reproducción constituye el problema fundante del curriculum y éste designa entonces el conjunto de los textos elaborados para solucionar el problema de la representación de los saberes y destrezas generado por la progresiva separación de ambos contextos (Lundgren, 1992:20). Por eso, la respuesta a esta cuestión dependerá de la definición de propósitos de la escolaridad y de los criterios privilegiados en el proceso de selección del contenido curricular, que pueden variar de acuerdo a los contextos histórico- políticos y a las posiciones pedagógicas de los actores. (Cols, 2001).

- *El tipo de texto curricular y la relación planteada con el docente-destinatario.*

Todo curriculum vehiculiza un conjunto de intenciones pedagógicas. En tanto texto normativo orienta las prácticas pedagógicas en esa dirección y establece un marco de regulación al trabajo del profesor. La discusión acerca de los modos en que la norma curricular aspira a influir sobre las prácticas de enseñanza no implica sólo un análisis técnico sino político.

En efecto, tal como señalan Elmore y Sykes (1992), la política debe hacer un equilibrio entre lo público y lo profesional y las formas de resolver esta tensión desde el punto de vista del diseño curricular son diversas. Sin

embargo, en un intento por simplificar este punto, los autores describen dos alternativas básicas. La alternativa política *modesta* pretende influir sólo sobre el contenido del currículum, sobre lo que los estudiantes aprenden en la escuela. Con el requisito de que ciertos temas se incluyan en el currículum escolar y estableciendo ciertos estándares de enseñanza para esos temas, la política puede tener poderosos efectos sobre el aprendizaje. En este enfoque, la enseñanza es considerada como el terreno profesional del docente, el necesario corazón de autonomía dentro de la cáscara de constricciones impuestas por la política y la administración. La alternativa *ambiciosa*, en cambio, abarca toda la pedagogía que se incluye dentro del currículum y pretende ejercer influencia conjunta sobre el contenido y las formas de enseñanza escolar.

Realizando un intento de síntesis, planteamos que tres son las principales tradiciones de pensamiento curricular que en nuestro medio han enfocado el problema del diseño curricular en las últimas décadas: la Didáctica General, las Didácticas Especiales, las disciplinas.⁵ Algunas tradiciones tienen más presencia en el ámbito académico y otras en el ámbito de la producción curricular encontrándose hoy con diferentes niveles de desarrollo teórico.

El currículum en la tradición disciplinar

Durante mucho tiempo, previo a la especialización del campo pedagógico y curricular⁶, quienes participaron en la producción de planes y programas de estudio para los distintos niveles del sistema fueron los representantes de los distintos campos disciplinares que integraban el currículum. En tanto el currículum era definido como plan de estudios o selección del conocimiento a enseñar en los distintos niveles de la escolaridad - a diferencia de la idea de currículum como proyecto completo de enseñanza que se instaló después- estos grupos se ubican en un lugar privilegiado de la producción curricular: matemáticos, historiadores, geógrafos, etc. (o profesores especializados en esas áreas) detentan el dominio de las estructuras sustantivas y sintácticas de sus respectivos campos disciplinares que los convierte en interlocutores indiscutibles a la hora de definir qué se considera valioso enseñar en las escuelas.

⁵ Es verdad que hace un tiempo el currículum ha empezado a formar parte de la producción teórica dentro del campo de la historia y la política educativa en nuestro medio. Sin embargo, no se han incluido aquí como una tradición más ya que su perspectiva no se refiere estrictamente a los procesos de diseño curricular. También ha ocupado un lugar de importancia la vertiente de pensamiento centrada en la gestión, con una gran circulación de trabajos de autores locales y extranjeros que ofrecían marcos conceptuales y herramientas de intervención para llevar a cabo la gestión institucional y áulica del currículum. La diferenciación de los diferentes ámbitos de concreción del currículum, la importancia del proyecto educativo institucional y el proyecto curricular institucional, las estrategias para su diseño, los modelos de gestión curricular, la innovación curricular, entre otros, aparecen como los temas más relevantes de este enfoque. Si bien su impacto fue central en la instalación de modos particulares de concebir la tarea curricular en las escuelas en la última década, no se incorporará su análisis en este trabajo debido a que la producción teórica se centra predominantemente en la dimensión institucional y en menor medida a los procesos de elaboración del currículum en unidades centrales del sistema. Dos obras clásicas en esta línea de pensamiento son: Poggi, M. (comp.) (1995) y Aguerrondo, I. (1996).

⁶ Una descripción de este proceso puede encontrarse en Feldman y Palamidessi (2003).

La transformación curricular del 90 reforzó la legitimidad de esta tradición en el campo del diseño curricular al definir a los expertos disciplinares como los actores centrales de la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes.

En el marco de esta tradición se considera que tanto la selección del contenido, como los principios que rigen su organización y secuencia, debe basarse en la estructura de las disciplinas, con la intención de que las escuelas proporcionen un conocimiento de valor académico y científico. Este criterio permite, además, garantizar la enseñanza de los conceptos centrales de los respectivos campos disciplinares, ofrecer una presentación del contenido estructurada desde el punto de vista lógico y minimizar el riesgo de la falta de actualización del contenido.

Cherryholmes (1999) enumera argumentos puestos de manifiesto una y otra vez por quienes defienden la adopción estricta de este criterio:

- el conocimiento disciplinar es válido lógicamente,
- se basa en hechos y es explicativo,
- el lenguaje científico posee un valor neutral a la hora de describir y explicar los fenómenos.

Se han señalado también ventajas desde el punto de vista del rendimiento educativo:

- es económico en término de número de ideas a aprender
- es duradero en dos sentidos: posibilita que se aumente la retención de lo aprendido, y que lo aprendido se actualice más lentamente gracias a su carácter fundamental.

Sin embargo, son también conocidas las críticas que ha merecido desde hace tiempo, el empleo exclusivo de este criterio. En primer lugar, desde un punto de vista psicológico, el planteo de Dewey de principios del siglo pasado ya señalaba que un curriculum debe atender a la estructura psicológica del proceso de aprendizaje del alumno, y no sólo a la estructura del saber disciplinar. En segundo lugar, desde un punto de vista más sociológico, puede advertirse que un enfoque semejante promueve una visión del contenido curricular como inobjetable, “limpio” de cuestiones ideológicas.

Es innegable que las disciplinas constituyen un marco legítimo y valioso para la determinación del contenido escolar. Sin embargo, aún dentro de las posiciones curriculares más clásicas se han definido otras fuentes y criterios de importancia semejante (Tyler, 1949; Taba, 1974). Como se dijo anteriormente, lo que nos interesa enfatizar es que la elección del contenido curricular constituye una empresa centralmente política y está indisociablemente unida a la definición de los propósitos de la escolaridad.

El curriculum en la tradición de la Didáctica General

El curriculum ha sido tomado como preocupación y tema de estudio en nuestro medio por la Didáctica General, disciplina históricamente caracterizada por la producción de un discurso normativo sobre los problemas de la enseñanza en sus diferentes dimensiones: los fines y objetivos, el contenido, el método, las formas de organización de la clase, los recursos. Se trataba de un conocimiento fuertemente arraigado en preocupaciones prácticas acerca de cómo organizar la enseñanza en los sistemas escolares y en principios filosóficos y pedagógicos acerca de la naturaleza y teleología de la empresa

educativa. Desde la obra fundacional de Comenio en adelante, numerosos desarrollos didácticos de pedagogos relevantes – Herbart, Pestalozzi y Dewey por ejemplo- así como los planteamientos acerca de la enseñanza presentes en textos clásicos de la disciplina ponen de manifiesto que el espectro de preocupaciones de la Didáctica siempre fue amplio y no se circunscribió solamente al problema del método.

En esta tradición fuertemente ligada a la enseñanza como objeto irrumpen durante la década del 70 los desarrollos de la teoría curricular de corte tecnológico descriptos anteriormente y, más tardíamente, los aportes de la sociología del curriculum y de los enfoques prácticos y críticos de origen principalmente sajón.

La magnitud de la discusión epistemológica que tuvo lugar en la década del 80 y la ruptura con el paradigma técnico de pensamiento, condujo a una reconceptualización del campo de la Didáctica, que se extiende hasta nuestros días. Un tema central de este debate es la articulación entre la tradición didáctica centrada en la enseñanza y la tradición curricular centrada en los problemas ligados a la organización de los sistemas de enseñanza.

En los años que siguieron a la recuperación democrática, la tradición didáctica “clásica”, centrada en la enseñanza, incorporó de modo progresivo nuevos enfoques, luego de un predominio del modelo tecnológico en las décadas anteriores. Los aportes de los estudios acerca de la enseñanza (pensamiento del profesor y enfoques etnográficos, entre otros) y del constructivismo permitieron ampliar el espectro de los problemas didácticos y modificar las visiones acerca de la enseñanza.

Sin pretensión de exhaustividad, es importante señalar algunos de los intereses que paulatinamente se fueron ubicando en la agenda del pensamiento didáctico, más allá de las diferencias en los enfoques: el abandono de los modelos “directos” o causales de enseñanza, la importancia de las representaciones y concepciones de los estudiantes y el contenido escolar; el replanteo del contenido desde puntos de vista epistemológicos y psicológicos; la búsqueda de estrategias y contextos de enseñanza que promuevan procesos de construcción de significados por parte de los alumnos.

Por otra parte, la inclusión de visiones provenientes del campo del curriculum posibilitó replantear las relaciones entre enseñanza y escolarización, entre el profesorado y las reformas, entre intenciones curriculares y realidades pedagógicas. Algunos autores privilegiaron los aportes de los estudios sociológicos del curriculum y de las teorías críticas, mientras que en otros casos fue mayor el impacto de los enfoques prácticos y deliberativos. El análisis de los aspectos sociopolíticos implicados en las decisiones en torno al currículo y la construcción de procesos de diseño curricular más participativos constituyeron temas destacados desde este punto de vista.

La cualidad normativa del texto curricular y la necesidad de hacer visibles los principios políticos y pedagógicos que lo sustentan han definido otro campo de preocupaciones de gran importancia. Porque el problema de la visibilidad de los principios, reglas o criterios que estructuran y/o intentan estructurar las prácticas pedagógicas es una cuestión de gran importancia para la reflexión actual sobre el currículo.

Se considera que el profesor- intérprete tiene que poder encontrar en el curriculum principios de acción y fundamentos para juzgar y tomar decisiones sobre su propia práctica. Siguiendo a Stenhouse (1987), se considera que un curriculum es la formulación escrita de un proyecto que debe cumplir, ante todo, dos condiciones: incorporar la lógica de su desarrollo en la práctica y justificar sus decisiones de una manera que permita el examen crítico. Como señalan Feldman y Palamidessi (1995):

“La visibilidad de una pedagogía, según esta perspectiva de análisis, está en función directa de la capacidad y los recursos que poseen los agentes (transmisores y adquirentes) para acceder a sus fundamentos y controlar, con diverso grado de conciencia, los mecanismos regulativos e instruccionales que estructuran el dispositivo pedagógico. Cuanto más visible es una pedagogía mayor es la posibilidad de acumular recursos para controlarla y develar sus principios de poder y control”.

Si bien la Didáctica General tiene una larga historia de producción en los temas del contenido de la enseñanza; la producción local en torno a los problemas y cuestiones ligados a la definición del contenido curricular es menor y presenta cierta dispersión, más allá de la participación de sus representantes en decisiones y debates de carácter público.

En estos trabajos se señala de modo recurrente que la problemática del contenido escolar es en gran medida una cuestión ligada a la definición de los propósitos de la escolaridad. La escuela surge históricamente como una institución especializada para atender a la necesidad de llevar a cabo determinados procesos de transmisión cultural. En función de ello, se establecen relaciones muy complejas entre la cultura de una sociedad determinada y estos propósitos educativos que determinan la configuración y legitimación de un cuerpo variado de componentes - conocimientos, habilidades, destrezas, valores, etc.- al que denominamos contenido escolar.

El contenido deviene así de un complejo proceso que tiene lugar en diferentes escenarios y en función de criterios de índole diversa. Además de los principios de orden específicamente epistemológico y disciplinar, el contenido de enseñanza se define en gran medida por los propósitos de socialización que definen el sentido formativo. Porque, en tanto la educación es más una empresa política y ética que epistemológica, el contenido no puede ser referido a una racionalidad científica en forma definitiva (Cols y otros, 2002).

El curriculum en la tradición de las Didácticas Especiales

A diferencia de los expertos que conforman el segundo grupo, esta perspectiva está integrada por un sector de pedagogos o didactas especializados en un área curricular determinada o por representantes de las disciplinas interesados en cuestiones didácticas.

En los años que siguieron a la recuperación democrática se produjo una importante expansión de líneas de trabajo y planteamientos de las Didácticas Especiales, centradas en la búsqueda de estrategias didácticas alternativas al conductismo y la consolidación de un campo de estudios acerca de la enseñanza de saberes específicos, sustentado en principios de orden epistemológico y psicológico.

Las líneas teóricas a las que adscriben son diversas y también el grado de desarrollo en términos de campo profesional y académico. En términos generales, se trata de planteos de orientación constructivista – de vertiente neopiagetiana o bruneriana o mixtas, según los casos-, articulados con enfoques teóricos propios del campo disciplinar o del campo didáctico (por ejemplo, la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau).

Este desarrollo les ha permitido incursionar de forma progresiva en el campo del curriculum, participando en forma directa en procesos de diseño en carácter de expertos⁷.

⁷ A la inversa de lo que comentábamos en el apartado anterior, esta tendencia fue fortalecida por el tránsito de la idea de “curriculum como plan de estudios” a “curriculum como proyecto completo de enseñanza”: cuando no se trata sólo de distribuir en el tiempo de la escolaridad un conjunto de temas sino de prever contextos,

Si bien existen matices y variantes en los modos de aproximarse al tema, es posible advertir que el enfoque adoptado con respecto a los problemas del diseño curricular está marcado por una impronta psico-didáctica o didáctica. Esto puede atribuirse, seguramente, al deslizamiento hacia el campo curricular de un estilo de trabajo e investigación centrado en el estudio de los procesos de adquisición de determinados saberes en contextos de aula y el diseño de situaciones y secuencias “micro” de enseñanza.

En este marco, los criterios de orden epistemológico y psicológico son privilegiados a la hora de definir el valor de un contenido: un saber se legitima no tanto por su valor social y cultural, sino por su importancia desde el punto de vista epistemológico o su papel en el desarrollo cognitivo de los sujetos. Se trata de una visión de los problemas relativos al contenido escolar que focaliza el análisis en la relación entre un contenido epistémico y el aprendizaje de los alumnos de ese contenido, poniendo en juego consideraciones y argumentos relativos a los conocimientos previos de los alumnos sobre el contenido, las características que asume el aprendizaje espontáneo de los distintos saberes, las representaciones prevalecientes y los obstáculos más frecuentes en este proceso, etc.

Por otra parte, el curriculum es concebido como un dispositivo que posibilita la renovación de las prácticas de enseñanza mediante la difusión en el sistema de los últimos desarrollos de las Didácticas Especiales y los resultados de las investigaciones desarrolladas en su marco. Para ello es necesario optar por una visión ambiciosa con respecto al texto curricular, en términos de Elmore y Sykes.⁸

El texto curricular avanza sobre decisiones ligadas a la enseñanza a nivel áulico, tradicionalmente propias del campo de decisiones del docente. Esta tendencia fue fortalecida por el tránsito de la idea de “curriculum como plan de estudios” a “curriculum como proyecto completo de enseñanza”: cuando no se trata sólo de distribuir en el tiempo de la escolaridad un conjunto de temas sino de prever contextos, estrategias y recursos de aprendizaje apropiados desde determinadas visiones de la enseñanza y el aprendizaje, resulta necesario recurrir a otro tipo de estrategia curricular y a otra modalidad de discurso.

estrategias y recursos de aprendizaje apropiados desde determinadas visiones de la enseñanza y el aprendizaje, resulta necesario recurrir a otro tipo de saber.

⁸ El siguiente fragmento ilustra claramente el punto de vista que estamos exponiendo: “...No es extraño entonces que el problema de la elaboración del curriculum se tienda a enfocar, casi exclusivamente, desde el punto de vista de la enseñanza. Se presenta en primer lugar, como un problema de selección de contenidos (...) y, en estrecha relación con el problema de la selección, se plantea el problema de secuenciar esos contenidos, así como el problema de la temporalización o distribución de dichos contenidos a lo largo del tiempo. (...) También se plantea, simultáneamente, el problema de la metodología de enseñanza, es decir, de las acciones o “gestos” profesionales que debe realizar el profesor para guiar el proceso de estudio de los alumnos. Esta formulación resulta insuficiente por dos razones: (...) porque la enseñanza es sólo un medio para el estudio y, por lo tanto, el problema del curriculum debería poder plantearse en términos del proceso de estudio de las matemáticas y no sólo del proceso de enseñanza. El curriculum debe entenderse como un programa de estudios que define la instrucción mínima obligatoria de cada ciudadano y del que se desprende, posteriormente, lo que debe hacer la escuela para dirigir y ayudar a los alumnos en su estudio.(...) porque la didáctica de las matemáticas problematiza el conocimiento matemático en lugar de tomarlo como transparente y establecido de una vez por todas (...) Por esta razón, el problema de la elaboración del curriculum no puede plantearse como un mero problema de selección y secuenciación de obras problemáticas presuntamente no problemáticas.” (Chevallard, Y, Bosch, M. y Gascón, J., 1997)

Conclusiones

1.

Este trabajo ha procurado enfatizar una idea del diseño curricular como empresa práctica, cuyos problemas ponen en cuestión algunos de los planteamientos técnicos de la teoría curricular clásica. La reflexión acerca de estos procesos requiere la inclusión de la dimensión social y cultural – es decir, los actores y sus tradiciones-; y de la dimensión política del propio diseño–comprendiendo cómo se juega la problemática del poder más allá de la esfera de las decisiones centrales y de planeamiento del curriculum a nivel macro-. En este sentido, es importante comenzar a mirar cómo se juegan en los espacios de producción del curriculum, las disputas propias de “otros” lugares: del ámbito académico, asociaciones profesionales, etc., y cómo se trasladan al documento curricular. Por eso, si bien destacamos la naturaleza técnica de muchas decisiones sustantivas en materia de diseño curricular, es importante no perder de vista que ellas son indisociables de las políticas que traducen necesidades de orden social y cultural, así como de tendencias pedagógicas y didácticas más amplias.

Un ejemplo de ello es el modo en que se define el contenido curricular. La Reforma Educativa de la década del 90 tuvo como uno de sus pilares a la renovación del contenido impartido en las escuelas. Esto generó una importante circulación de material local y extranjero sobre la tipología de contenidos adoptada, sobre el tratamiento curricular de los diferentes contenidos, etc. Sin embargo, consideramos que no se ha producido suficiente debate y conceptualización acerca de los criterios de selección puestos en juego por los actores y las tendencias en pugna al respecto.⁹

2.

Por otra parte, se ha procurado abrir la reflexión acerca de los problemas ligadas al tipo de texto curricular en tanto discurso normativo. En el caso de nuestro país, se ha manifestado en las últimas décadas una tendencia hacia la producción de diseños curriculares/libro que definen el máximo deseable en lugar de establecer una plataforma común de criterios básicos. Simultáneamente, o quizás, debido a ello, se ha debilitado notoriamente el potencial regulador del texto curricular sobre las acciones de enseñanza de los profesores.

Como se planteó en el apartado anterior, este tipo de diseños avanza en decisiones que claramente corresponderían al nivel de diseño institucional y de aula. Se aspira, a través de la propuesta curricular, a modificar prácticas de enseñanza. Esto genera distintas situaciones problemáticas desde el punto de vista del usuario docente. Extremando el planteo, podría decirse que la aplicación estricta de la normativa es empíricamente inviable porque reduce al mínimo las posibilidades de decisión del docente y homogeneiza las prácticas de enseñanza; porque es sabido que las instituciones llevan a cabo procesos de mediación o moldeamiento institucional de las propuestas curriculares sustentadas por las

⁹ Un desarrollo mayor acerca del modo en que se articularon las decisiones políticas y técnicas en este proceso, a partir de un análisis del discurso oficial presente en el Programa de Asistencia Técnica para la Transformación Curricular, puede verse en Cappelletti, G.

acciones de reforma (Ball y Bowe, 1998 y Cornbleth, 1998)¹⁰. El riesgo que este tipo de propuestas curriculares genera, desde el punto de vista del sistema, es la debilitación de la norma curricular, y desde el punto de vista de la escuela, aumenta la brecha entre las aspiraciones de la propuesta oficial y las condiciones cotidianas de enseñanza en el aula.

Si bien diferenciar curriculum de enseñanza permite obtener un modo claro de manejar los problemas políticos y jurisdiccionales, para los representantes de este grupo la crítica de la educación siempre incluye tanto qué se enseña a quién como el modo cómo se enseña, lo que lleva a presionar por desarrollar políticas curriculares más ambiciosas que incluyen a la enseñanza. Cuando esto sucede, aparecen las dificultades, tales como disputas acerca de los conocimientos y las teorías, conflictos de legitimidad y control, y problemas de implementación y coordinación entre múltiples instrumentos y actores políticos.

Estas cuestiones merecen entonces una profunda revisión que se enmarque en un análisis acerca del impacto de las prácticas de diseño curricular en el contexto local y el modo en que las políticas y decisiones curriculares se articulan con las demás fuerzas e influencias que operan sobre el campo educativo en un contexto histórico determinado.

¹⁰ Con variaciones según sus marcos teóricos y metodológicos, son varios trabajos aluden a estos procesos de mediación o moldeamiento institucional de las propuestas curriculares sustentadas por las acciones de reforma (Ball y Bowe, 1998; Cornbleth, 1998). Cornbleth define a la mediación como “...un proceso de interpretación mediante el que las personas encuentran sentido o crean significado a partir de la experiencia. La mediación es un proceso de interconexión y vinculación entre los mensajes por un lado, y los significados y acciones por el otro. (...).Las escuelas, como instituciones, mediatizan los valores sociales y culturales de la comunidad y las experiencias planificadas para los estudiantes. Así pues, los intereses externos se filtran a través de las disposiciones institucionales. (Cornbleth, 1998: 117)

BIBLIOGRAFÍA

- AGUERRONDO, I. (1996): *El planeamiento educativo como instrumento de cambio*. Buenos Aires, Troquel.
- BALL, S. y BOWE, R. (1998): *El currículum nacional y su puesta en práctica: el papel de los departamentos de materias o asignaturas* en Revista de Estudios del Currículum. Vol.1, Nº2.
- BERNSTEIN, B. (1977): *Clases, código y control*. Madrid, Akal.
- CARLGREN, I. (1998): “¿Currículum nacional como compromiso social o política discursiva? Reflexiones sobre el proceso de configuración del currículum”. En *Revista de Estudios del Currículum*. Volumen 1, Nº 2. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.
- COLS, E. AMANTEA, A., FISCHBACH, F.(2002): “Visiones acerca del currículum en la formación de profesores”, *Revista Praxis*, Universidad Nacional de la Pampa Año VI, Nº 6.
- COLS, E. (2001): *Los contenidos de la enseñanza: Perspectivas de análisis y enfoques teóricos*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires.
- COLL, C. (1994): *Psicología y currículum*. Buenos Aires, Paidós.
- Contenidos Básicos Comunes. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires, 1995.
- CORNBLETH, C. (1998): “Más allá del currículo oculto?” en *Revista de Estudios del Currículum*. Vol.1, Nº1.
- CHEVALLARD, I.; BOSCH, M. y GASCÓN, J. (1997): *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, ICE, Horsori.
- CHERRYHOLMES, C. (1999): *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona. Ediciones Pomares-Corredor.
- DOYLE, W. (1992) “*Curriculum and pedagogy*” en Jackson, P. (comp.) *Handbook of research on curriculum*. New York, Macmillan.
- ELMORE, R. y SYKES, G. (1992) “Curriculum policy”. En Jackson. P. (ed.) *Handbook of research on curriculum*. New York, Macmillan.
- FEENEY, S. (2001): *El campo del currículum en la Argentina. Un análisis de los discursos que acerca del currículum producen los pedagogos argentinos: 1983-1998*. Tesis de Maestría en Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- FELDMAN, D. Y PALAMIDESSI, M. (1995): “Viejos y nuevos planes”. En *Revista Propuesta Educativa*. Buenos Aires, Miño y Dávila-FLACSO.
- FELDMAN, D. Y PALAMIDESSI, M.(2003): “El desarrollo del pensamiento sobre el currículum en Argentina”. En Pinar (ED): *Handbook of research on curriculum*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- GRUNDY, S. (1991): *Producto o praxis del currículum*. Madrid, Morata.
- HAMILTON D. (1999): “La paradoja pedagógica”. En *Revista Propuesta Educativa*. Año X, Nº 20. Buenos Aires, FLACSO-Miño y Dávila.
- HLEBOWITSH, P. (1998 a): “Reevaluación de las valoraciones del ‘Rationale de Tyler’”. En *Revista de Estudios del Currículum*, Volumen 1, Nº 1. Barcelona, Edición Pomares-Corredor.
- HLEBOWITSH, P. (1998 b): “Interpretaciones del ‘Rationale de Tyler’: una respuesta a Kliebard”. En *Revista de Estudios del Currículum*, Volumen 1, Nº 2. Barcelona, Edición Pomares-Corredor.
- HUEBNER, D. (1976): “The moribund curriculum field: it’s wake and our work”. En *Curriculum Inquiry*. Nº 6.
- JACKSON, P. (ED)(1992): *Handbook of Handbook of research on curriculum*. A project of the American Educational Research Association. New York, Simon and Schuster Macmillan.
- JOHNSON, A. (1970): *Curriculum y educación*. Buenos Aires, Paidós.
- KLIEBARD, H. (1976): “Curriculum theory: give me a ‘for instance’”. En *Curriculum Inquiry*. Nº 6.
- LEWY, A (ed) (1991). *The international encyclopedia of curriculum*. Oxford. Pergamon Press.
- LUNDGREN, U (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid. Morata.
- PINAR, W. (1978): “The reconceptualization of curriculum studies”. En: *Journal of Curriculum Studies*. PP 205-214.
- PINAR, W; REYNOLDS, W; SLATTERY, P; TAUBMAN, P (1995): *Understanding Curriculum*. New York. Peter Lang Publishing.
- PINAR, W. (1998): *Towards New Identities*. New York, Garland Publishing.
- POGGI, M. (comp.) (1995): *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires. Kapelusz.

- REID, W. (1999): *Curriculum as institution and practice*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- STENHOUSE, L. (1987): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata.
- SCHWAB, J.(1973): Un enfoque práctico como lenguaje para el *curriculum*. Buenos Aires, El Ateneo.
- TABA, H.(1974): *Elaboración del curriculum*. Buenos Aires, Troquel.
- TYLER, R, (1974): *Principios básicos del curriculum*. Buenos Aires, Troquel.
- WALKER, D. (1990) *Fundamentals of curriculum*. San Diego, Harcourt Brace Jovanovich.