

EL CURRÍCULO DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA AUTOORGANIZACIÓN

Ma. Guadalupe González Cajica

Coordinación para el Mejoramiento de las Prácticas Institucionales SEV

Dirección de correo electrónico: cajica2002@hotmail.com

“Se que sé. De la misma manera como sé que no sé, lo que me permite saber; en primer lugar mejor lo que ya sé; en segundo lugar, puedo saber lo que todavía no sé; en tercer lugar, puedo producir un conocimiento todavía no existente”. (Paulo Freire; **A la sombra de este árbol**, p. 17).

RESUMEN

El currículo es y ha sido uno de los campos más polémicos en el ámbito de la educación y en constante tensión, en virtud de que en él se depositan las utopías formativas y de “identidad” de la ciudadanía, además se le adjudica el compromiso político de constituirse como un dispositivo clave para generar conocimiento y desarrollo social; sin embargo, las estructuras formales del currículo escolarizado, constituyen un devaneo cuando se pretenden corresponder con la diversidad social y sus realidades. Es en este sentido, que se propone arribar a un *complexus* que conjugue las problemáticas sociales y de la persona, con la inestabilidad del conocimiento, sus lenguajes, simbolismos y permita, sobre todo, posibilitar la *Pedagogía de la Autorganización Aprendiziente* más allá de las estructuras curriculares.

ABSTRAC

The curriculum is and has been one of the most controversial field of education sector and in a constant tension, being that it is deposited the training utopias and citizenship “identities” inside it; also it is awarded the political commitment to establish itself as a key device for generating knowledge and social development; however, the formal structures of *schooling curriculum*, they are a flirtation when they are intended to correspond to social diversity and its realities. It is in this context, that aims to arrive at a complexus that combines social problems and the person, with the instability of knowledge, its languages, symbolisms and allow, above all, enable the Pedagogy of self-organization Learner beyond structures curricular.



González Cajica, M. Guadalupe (2018). El currículo desde la pedagogía de la autoorganización. *Saber en la Complejidad*, Revista de Educación y Cultura, Número 3, 17 p. Revista de la Universidad Pedagógica Veracruzana. ISSN 2448-5683.

EL CURRÍCULO DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA AUTOORGANIZACIÓN

Ma. Guadalupe González Cajica

INTRODUCCIÓN

Abordar analíticamente el campo curricular es penetrar en una vorágine incesante de paradigmas, encuentros, luchas, resistencias (de Alba, 2003), significaciones e identidades, en ocasiones des-centradas, que se han cimentado y fracturado con las prácticas de quienes lo sobre-determinan; por lo que leer en este siglo XXI las significaciones de éste, remite reconocer realidades complejas, procesos inacabados en el aprender, donde las habilidades intelectuales, perceptivas y operativas, no se describen con exactitud, ni pueden reducirse a disciplinas y, menos aún permite ver la flexibilidad-compleja con la que se genera el conocimiento.

De ahí que los debates respecto a la distinción entre currículo vs plan de estudio, oculto –vividio, formal e informal, abierto vs cerrado, han sido rebasados, en el tenor que se imbrican mutuamente, se nutren, distancian y fusionan, dado que un proyecto-guía como lo es el currículo, posee demarcaciones en el saber, la ciencia y el conocimiento, en este tenor se hace un análisis acerca del devenir histórico del campo curricular desde los aportes de las y los precursores y los principales teóricos en América Latina.

El propósito de este artículo es resemantizar y diseñar el currículo (Calvo, 2008) desde el horizonte de la Pedagogía de la Autoorganización donde las personas gozan aprender en el aprender, se posibilita la esperanza y de ser-ahí en el claroscuro de lo incierto, como en su momento lo hizo Freire (1996) con la alfabetización de las y los más necesitados, pero también conduce y seduce a navegar en la turbulencia de la complejidad para aprender desde los problemas sociales desde una mirada sistémica.

La pedagogía de la Autoorganización recupera el amor a la vida, la esperanza en el presente donde las personas se atreven de manera impacientemente-paciente a aprender; en este sentido, el currículo se visualiza como una red de fenómenos y situaciones que se interconectan, donde la tensión, el conflicto, las disrupciones de lo social y humano se abordan como unidad compleja que le otorgan sentido.

I. EL PASADO RE-INVENTIVO

Al igual que muchos campos del conocimiento, el currículo ha re-evolucionado históricamente; en su seno se han configurado en distintos momentos, paradigmas o formas de entender, dialogar y comprender el sistema, el mundo y la vida. Comprender dicho devenir desde un sólo plano paradigmático es difícil y complejo, y a veces reduccionista, sobre todo, al tratar de clasificarlas las teorizaciones en tradicionalistas, reproduccionistas, críticas y poscríticas, porque su objeto es la persona con sus subjetividades, la otredad y el mundo mismo, en sus contradicciones, incertidumbres y vacilaciones.

Por ello, cuando se piensa en el pasado para dialogar el presente desde una mirada compleja, no conlleva a un retroceso, sino a viajar hacia lugares con sentido social a través de la configuración de puentes imaginarios, que conectan pensamientos, pero también, generan rupturas epistémicas en un maremagnum de ideas y de corporeidades teóricas, así

irrumpió el currículo en la estabilidad de lo político-social para dar cuenta de su inestabilidad e incompletud.

VIAJEMOS

Desde finales del siglo XVIII se sostenía que la pedagogía debía permitir a las personas indagar para aprender; es con Dewey (1899) con su pedagogía funcionalista experiencial, instaurada en el estudio de sus propios hijos, quien señala que el pensamiento constituía la clave para resolver los problemas de la experiencia y el conocimiento; además reconocía a la tarea del docente como compleja, porque debía integrar su experiencia a los temas de estudio.

En los albores del siglo XIX la teorización del currículo se orientó a racionalizar lo educativo y la enseñanza, a través de modelos empresariales con la finalidad de alienarlos al desarrollo de un estado social Bobbit (1919). Treinta años más tarde se insertan atributos en el hacer curricular, desde una influencia pragmática, donde el diseño curricular ameritaba reconocer e integrar a las y los estudiantes, la sociedad como a los contenidos, Tyler (1949).

Con base en esta plataforma de intelección, se propone un nuevo diseño soportado en un enfoque curricular funcionalista, con el propósito de asegurar el éxito y la eficacia del sistema¹, siendo la psicología evolutiva el fundamento clave y la planificación por objetivos la herramienta, Taba (1974).

Si bien, los trabajos intelectuales de Tyler- Taba² se erigieron en la década de los treinta, éstos se dan a conocer después de la Segunda Guerra Mundial, con una clara intención político-educativa de arribar a una ingeniería educativa, que se traducían en diseños curriculares fundados en lo técnico-universal, por lo que difícilmente respondían a las necesidades de los contextos o a territorios específicos, más bien a intereses particulares; así los teóricos teorizaban el *currículo*, los técnicos lo diseñaban y las y los “docentes” lo aplicaban como un producto acabado.

A partir de la década de los cincuenta, la teorización como el diseño del currículo adquiere otras connotaciones; es con Schwab (1969) quien replantea y tensiona las bases epistémicas de Tyler y Taba, al afirmar que el currículo es teoría y como tal, no resuelve los problemas prácticos de la escuela, ni contribuye al progreso social, por lo que afirma “el *curriculum* ha fracasado”.

Resulta atrayente como este teórico del currículo delinea los límites de la teoría frente a la práctica, en cuanto los problemas la rebasan; además enfatizaba que la educación debía adaptarse a los contextos, por lo tanto, no crea una teoría, más bien replantea los postulados de Tyler. Esta manera de pensar condujo a reinventar lo “dado”, al remover las bases epistémicas del currículo y, con ello se incorpora una gramática distinta de leer lo educativo mediante lo deliberativo.

Pese a contar con horizontes de intelección distintos, resultaba complejo sentar las bases epistémicas de cómo abordar el conocimiento, la ciencia -sus diferentes objetos educativos-, por lo que se diseñaban constantemente modelos curriculares, a fin de responder a criterios de organización basados en el alcance, secuencia, continuidad e integración de materias, disciplinas y enfoques desde ambientes escolarizados; mismos que en este siglo XXI se continúan utilizando.

En la década de los sesenta Stenhouse introduce al campo curricular una teorización distinta al asumir que el conocimiento es complejo, por tanto los aprendizajes no pueden

predeterminarse mediante fórmulas, y más aún en las aulas, de ahí que el conocimiento no sólo se desarrolla, sino que se produce; es decir, no importa tanto lo qué se debe aprender, sino cómo se aprende.

Lo enunciado deja claro el fuerte cuestionamiento respecto a las funciones de la escuela, sus contenidos y métodos de enseñanza como de aprendizaje, sobre todo, la manera de organizarse, desde este posicionamiento se comienza a develar como el campo curricular representa un instrumento de poder.

Es en su obra “Introducción a la Investigación y al Desarrollo Curricular” editada en 1975, donde se fracturan ideológicamente los modelos curriculares basados en las disciplinas y la temporalidad, porque el currículo deja de ser lo prescrito o normado, para convertirse en un objeto simbólico encarnado en palabras, imágenes, sonidos, ... de este modo, se cuestiona la instrucción.

Stenhouse a diferencia de los teóricos clásicos del currículo como Tyler y Taba, conceptualizó al currículo como un proyecto que se ejecuta en el aula, por ende, se encuentra en constante transformación y no es del todo predecible; siendo el método colaborativo la impronta trascendental de su obra, centrado en la y el profesor como un investigador de su práctica (investigación – acción).

A partir de las década de los ochenta el currículo amplía los horizontes de intelección, siendo la sociología uno de los campos de la ciencia que más impronta a la teorización, -sociología del currículo- ya que las aportaciones de intelectuales como Bourdieu (La reproducción, 1970; La miseria del mundo 1993; Razones Prácticas, 1994; El capital social, 1980, entre otras) y Foucault (Arqueología del Saber; 1969; Vigilar y Castigar, 1970; El orden del discurso, 1970), principalmente, brindan barruntos interesantes respecto a la reproducción del sistema social y su hegemonía, donde la imaginación simbólica, el uso de metáforas, la dialéctica científica permite develar la lógica en las lógicas de la práctica social.

Desde esta teoría social crítica emana la pedagogía crítica con Henry Giroux (1990) pedagogo norteamericano, quien sostiene que el currículo prescrito es inequitativo, orientado a las demandas del mercado global, exclusorio y reproductor de información a través de la escuela – de ahí el repensar el lenguaje de la instrucción escolar-; por ello, propone crear espacios de formación que permitan a las personas a leer su realidad para poder transformarla –cruzar fronteras-.

La influencia de Paulo Freire en su obra generó una impronta sin precedente fuera de las fronteras de los Estados Unidos, en tanto que ya seducía a través de sus posturas teóricas a las y los profesores a reconocer las diferencias y asumir el compromiso de enfrentarse al sistema imperante de ese momento –formación autoconciencia- ; es decir, imbrica el trabajo curricular con la pedagogía crítica, la política cultural y la política de reforma democrática.

Otro de los grandes revolucionarios, sin lugar a dudas, es Michael Apple también estadounidense, que desde la década de los setenta planteaba la necesidad de un currículo humanista en contraposición con los modelos curriculares disciplinares y los aprendizajes conductistas; uno de los textos más reconocidos de gran impacto ha sido “Ideología Currículo” que en su versión castellana apareció hasta 1986. Al igual que Giroux enfatiza en la desigualdad de oportunidades en educación y la manera fehaciente de la reproducción y transmisión de la cultura mediante redes de significados en espacios culturales como la religión, político, ideológico, etc., donde las personas conviven,

comparten y reproducen; en este sentido, los espacios escolares son quienes mantienen/preservan la hegemonía, siendo el currículo un instrumento de poder.

Ahora bien, quienes se les considera precursores del campo curricular se les ha abordado, la mayoría de las veces, a través de una línea de tiempo sin interrupciones sociales, marcada por intencionalidades políticas y por el conocimiento educativo, pero difícilmente, se les ha leído de manera invertida, respecto a cómo visualizaban la posibilidad de un “futuro” desde el presente “... como escenario de libertad, una hipótesis o una promesa, y no como una realidad determinante, algo cuya mejor prueba se encuentra en el hecho de que el pasado esté lleno de futuros que no llegan a realizarse (Innerarity, 2009:17).

En la figura 1 titulada “Principales precursores del currículo” las y los teóricos del currículo generaban parentesco intelectual al considerar las necesidades de la sociedad, los aprendizajes de las y los estudiantes, la investigación como recurso imprescindible para comprender los fenómenos curriculares; desde esta mirada el revolucionar del campo curricular se complejizó en su teorización, en su diseño y evaluación.

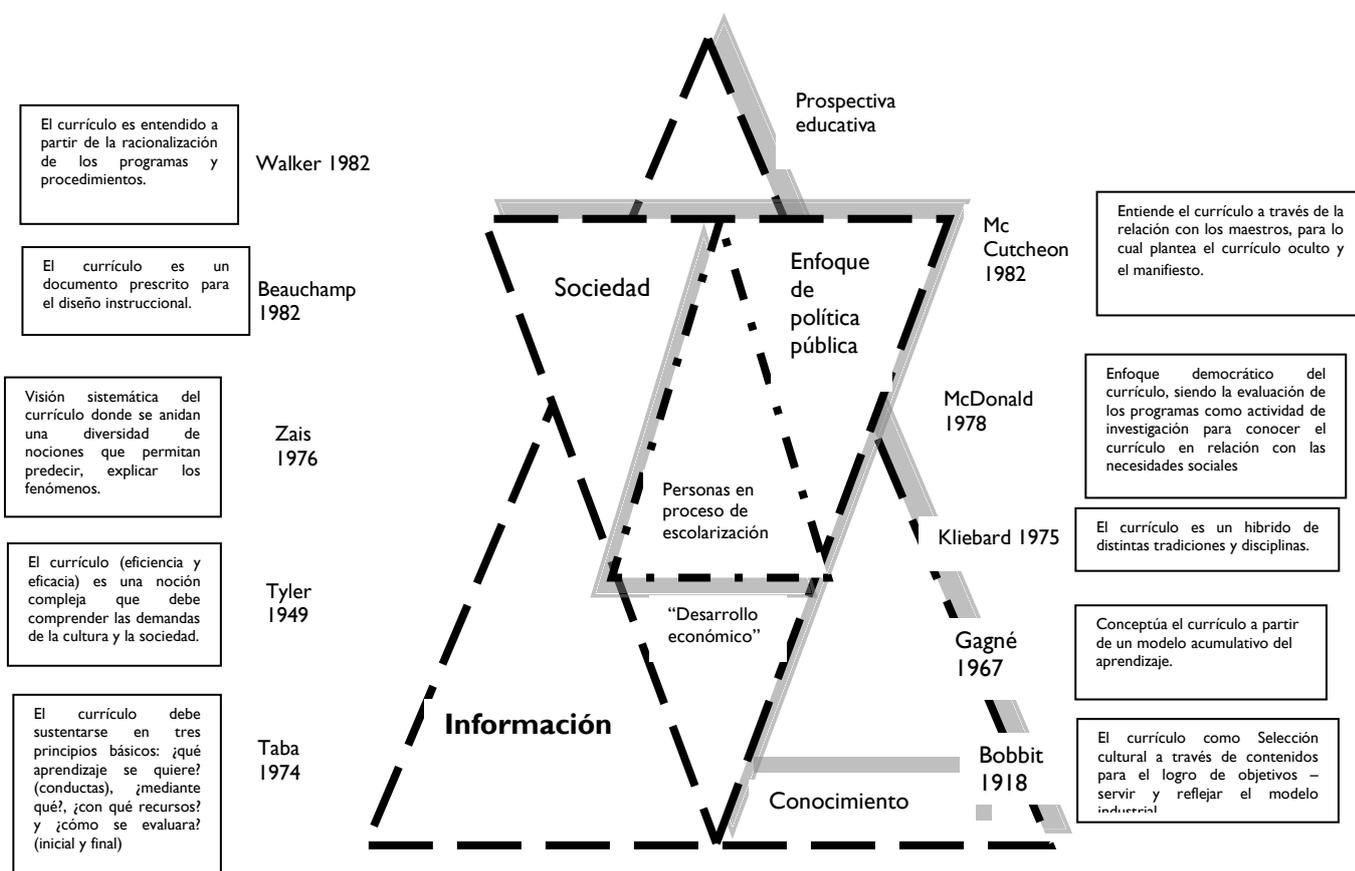


Figura 1. Principales precursores del currículo.
 Fuente: Elaboración propia

Por ende, el currículo no puede ser conceptualizado sólo desde una sola mirada teórica sino “... en la necesidad de comprender que el conocimiento se construye a través de la interpretación reflexiva de realidades en movimiento, que exigen su permanente recreación” (Porter, 2005: 13).

Ahora bien, a partir de cómo las y los intelectuales abordaban al currículo y su posible diseño fueron ubicados a partir de tendencias (De Alba, 1991) enfoques o modelos.

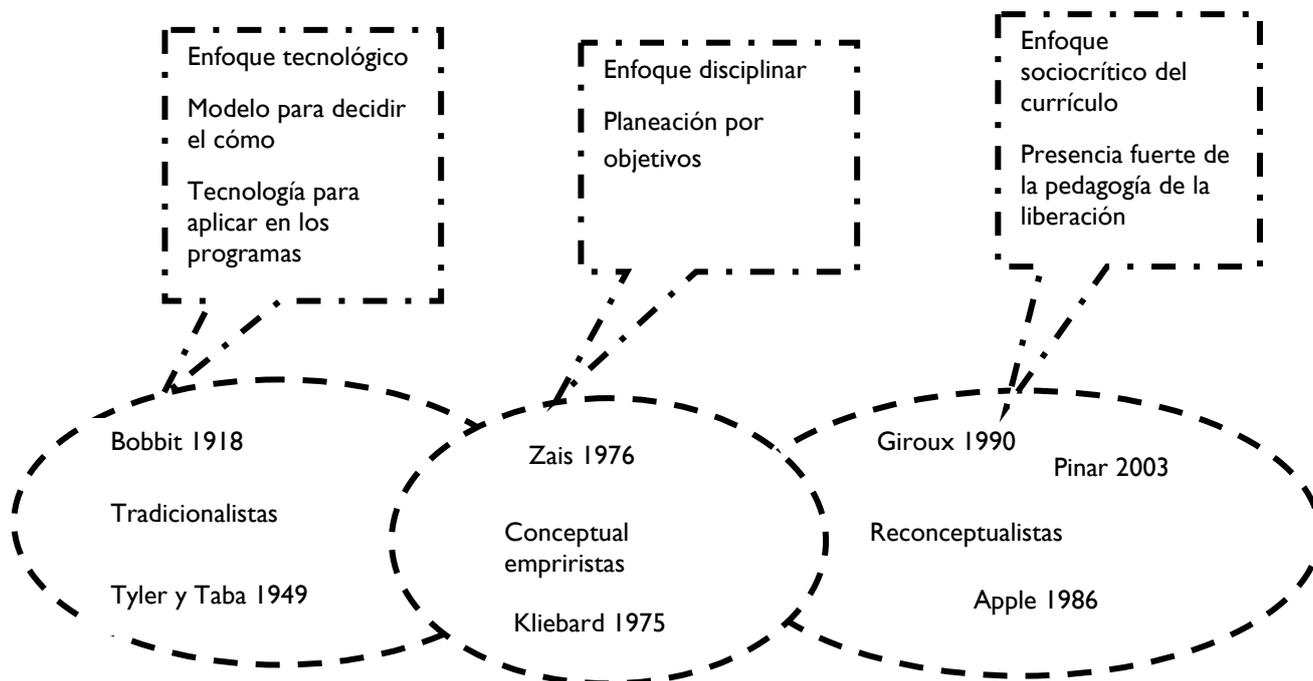


Figura 2. Enfoques teóricos del currículo
Fuente: Elaboración propia.

En la figura 2 titulada “Enfoques teóricos del currículo” a manera de ubicación teórica se evidencia no sólo algunos exponentes del campo curricular, sino la(s) característica(s) de cada uno.

II. PERSPECTIVAS TEÓRICAS CURRICULARES EN LATINOAMERICANA

Los estudios del currículo y su historicidad en países anglosajones y europeos, principalmente, impactaron el hacer educativo en el contexto latinoamericano, se hibrido y mestizo, sin importar los territorios que conformaban el mapa, la didáctica que en los siglos XIX y XX sostenía la enseñanza más que el aprendizaje, poco a poco empezó a ser dialogada, desde sus rupturas con lo denominado social y humano.

El desarrollo histórico y contemporáneo del campo curricular en los diversos territorios que conforman la América Latina ha cimbrado y, en ocasiones, dislocado las bases y las certezas de hacer del currículo que la colonizó en la década de los cincuenta, en tanto, la producción académica de diversos intelectuales no sólo se abocaron a conceptualizarlo en sus orígenes, en sus disrupciones, en el desarrollo discursivo y las prácticas educativas, sino también se vislumbraron nuevos horizontes de hacer en el hacer, es en este sentido, que a manera de pretexto se aluden a las y los intelectuales que con su pensamiento revolucionaron dicho campo, a partir de algunas de sus obras .

Es en la década de los setenta cuando se introduce el estudio del campo curricular en México, sobre todo, en Educación Superior desde el análisis de marcos teóricos referenciales hegemónicos, principalmente de los Estados Unidos de Norteamérica, donde se asociaba el currículum a los planes y programas de estudio (Díaz Barriga, 1993). Autoras como María de Ibarrola y Raquel Glazman³ en 1976, constituyen referentes principales de la historia del Currículum en México en educación superior –licenciaturas-,

quienes abogan por el diseño de propuestas curriculares alternativas –proyectos de transformación-, siendo la práctica profesional, sus demandas sociales y políticas y, la organización social del empleo, los ejes centrales de integración en las propuestas, de ahí el fuerte cuestionamiento acerca de la función, organización, conocimiento y materiales didácticos que la escuela utilizaba en ese momento político-social.

Es hasta los noventa con Alicia de Alba, a través de unas de sus obras “Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo”, donde se analiza el discurso en su génesis y desarrollo, desde una mirada compleja que evidencia rupturas en su devenir histórico en tres etapas (1910 – 1930, 1940 – 1960 y 1960 – 1980) e identifica en cada una de ellas el horizonte epistémico.

A partir de ello asume un posicionamiento sobre la noción de currículo:

“... síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía; síntesis a la cual arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social; propuesta conformada por aspectos estructurales- formales y procesales –prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula las instituciones sociales educativas. (De Alba 1991: 62 – 63).

En “Crisis, mito y perspectivas” (1991), “Currículum Universitario. Académicos y futuro” (2002), “Currículum –sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación” (2007) como autora y como compiladora en “El currículum universitario de cara al nuevo milenio” (1993) y “Diálogos curriculares entre Brasil e México. Pesquisa em Educacao” (2014), por mencionar algunos”, se destaca el carácter político- cultural del currículum, la crisis estructural generalizada que impacta e incluso disloca a los sistemas (político, económico, social y cultural). La posicionalidad donde lee y analiza el campo curricular lo sitúa como un espacio geopolítico y semiótico complejo.

Ángel Díaz Barriga otro incansable estudioso del campo curricular, en 1984 con “Ensayos sobre la problemática curricular”, brinda un panorama interesante respecto a los modelos pedagógicos extranjeros que impactaron -desde hace varias décadas- el trabajo educativo en México y cómo esta situación limitó la investigación acerca de los problemas educativos del país.

Estudios que le llevaron a su obra “Práctica docente y el diseño curricular (Un estudio exploratorio en la UAM – Xochimilco)” en 1989, escenario que le sedujo a continuar explorando las entrañas epistémicas del currículo, como en Didáctica y Currículum editada en 1997, donde devela que en los sistemas educativos de esa época prevalecían una diversidad de propuestas y prácticas educativas, a partir de la articulación del trabajo de las y los docentes con el diseño de los programas de estudios y los rasgos prescritos de la educación en el país.

En ese mismo año coordina de manera conjunta con el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), el estado del conocimiento que guarda la situación del país en el campo del currículum, la evaluación y la planeación, la cual se edita como obra en 1997.

Otro teórico del currículo de gran trascendencia teórica ha sido y es Alfredo Furlán (1996) de nacionalidad argentina, que se interesa por profundizar en las corrientes paradigmáticas de este campo, siendo una de sus afirmaciones más polémicas “el currículo

está acoplado al modelo de gestión escolar y a la planeación” que lo convierte en un excelente instrumento de control, en este entretejido complejo diferencia el currículo formal y el vivido.

Por su parte Adriana Puiggrós en *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885 – 1916)* publicado en 1986 en Buenos Aires, realiza un proceso de búsqueda y análisis de propuestas pedagógicas oficialistas (democráticas, socialistas y anarquistas del gobierno en turno), y es a partir de este devenir histórico donde acentúa su mirada en a) el sujeto pedagógico y b) la denominada alternativa – posibilidad-, la cual complejiza con la categoría totalidad desde un posicionamiento marxista. El análisis de este trabajo develó el conflicto de las propuestas pedagógicas por controlar el sujeto pedagógico, que es entendido en palabras por esta autora como el educador y educando.

Lo anterior genera precedente para abrir epistémicamente al *currículo*, a plantear dimensiones analíticas como; *curriculum* y medio ambiente (Gaudiano, 1997); derechos humanos; filosofía y *curriculum*; filosofía política del *curriculum*; historización del *curriculum*; teoría del *curriculum* (de Alba, 1995); investigación curricular; evaluación curricular; competencia y *curriculum* (Pérez Gómez, 2009), siendo la lista interminable en la medida que emergen las tensiones sociales, se complejiza la razón, pero persiste la esperanza.

Si bien en este re-evolucionar del currículo se han conjugado intencionalidades de grupos –en el poder- y sectores sociales, que se han concretado en proyectos político/educativos; en ellos se han versado componentes culturales relativos al tipo de ciudadano a formar, considerando las funciones a realizar en determinado tiempo, según las necesidades sociales y para el prospectivo desarrollo del país. Es innegable que el pasado deja de serlo en la medida que persiste cuando se habla de él, se le revitaliza cuando se le reconoce su impasividad al complejizarse.

La complejidad del currículo en sus trazos epistémicos deja un rastro donde no existen cohortes de tiempo y espacio, sino el reclamo de ser persona, de ser social como bien lo apuntalaba Tyler y Taba, de reinventar lo “dado” desde la mirada de Schwab, de la complejidad del campo más allá de las recetas y de las cartas descriptivas del currículo como lo sostenía Stenhouse.

Reinventarse es el mensaje que el llamado pasado a través de sus metáforas simbólicas e imaginarios ha venido heredando, sin constituirse como tal, sino a manera de pretexto, para poner en crisis el pensamiento más allá de lo normado. Este devenir de sentido en el currículo permite descubrir...una brecha en el pasado a lo que corresponde una brecha en el presente: el conocimiento del presente necesita el conocimiento del pasado que necesita el conocimiento del presente. (Morin 2012: 16). En esta interconexión de racionalidades y realidades se destaca el desarrollo de un lenguaje de oposición crítica frente al ser clásico del currículo, como una práctica social de formación que abre caminos hacia nuevas formas de análisis social. Un análisis social en la moral, en la justicia y en la igualdad de condición de las personas, donde la educación deja de ser sólo sistema que adapta a la escuela al mercado de trabajo, sino un modo de vida que opera y dialoga con ella misma.

III. EL PRESENTE-PASADO DEL CURRÍCULO: UN CAMPO EN TENSIÓN

Del pasado reinventado y reinvertido se han perfilado propuestas curriculares como proyectos político-educativos tendentes a formar a la ciudadanía en contextos disímiles, por lo que las y los trabajadores del currículo, no sólo necesitan pensar y dialogar los

malestares sociales que le aquejan, sino también su mismo reto de pensar y dialogar la ruptura epistémica que generan.

Es engarzar las teorías con las prácticas –complexus- en un nuevo horizonte de posibilidad, donde se asume el orden desordenado del orden, la complejidad simple de lo complejo, la posibilidad de lo considerado “imposible”, la racionalidad-irracional-racional; etc. Por lo que el currículo no debe centrarse únicamente en la perfección de sus diseños como se pretendía en las décadas de los 40, 50, 60 e incluso 70, sino a disentir dialógicamente los problemas, inquietudes e incertidumbres de lo social desde un bucle recursivo que nunca termina, sino que sigue siendo, pero siempre diferente.

Problematizar el currículo conlleva a adentrarse en ámbitos complejos que poseen redes conexas e inconexas, no únicamente con el saber científico, sino con el mundo mismo; esto conduce no sólo dudar acerca de los campos de estructuración del currículo, sino a lo que pasa en él, como un sistema que se autoorganiza, más allá de sus lenguajes prescritos.

La problematización del currículo desde el lenguaje de la complejidad deja abiertas interrogantes que no tienen soluciones inmediatas, mas es posible su acercamiento a través de la eliminación de barreras culturales, de la inclusión de la persona (sin distinción de género y etnia), ante todo, de acción comunicativa.

Si bien, el discurso problematizante ha sido recitado y enfatizado por una diversidad de teóricos curriculares en diversos encuentros académicos llámense seminarios, congresos, foros, mesas redondas, etc., las y los estudiosos de la educación y del currículo, han debatido desde hace más de tres décadas los diversos descontentos que se viven en los ámbitos escolares, generados en parte por el currículo reglado, como por ejemplo:

- La descontextualización del conocimiento y de las destrezas intelectuales.
- La descontextualización del conocimiento en la vida, en el trabajo y en las relaciones sociales.
- Las desigualdades formativas en los enmarques de una sociedad del conocimiento.
- El divorcio y, en ocasiones indiferencia, entre escuela, conocimiento y sociedad.
- La seducción instructora de adaptarse y no transformarse.
- La pérdida de sentido y de libertad de lo educativo –emancipación-.
- De la sujeción de las personas desde las denominadas alternativas pedagógicas propuestas por los discursos oficialistas (Puiggros, 1986).
- La producción de identidades desconcertantes y desvinculadas del sistema social, el mundo y la vida.
- La producción masiva de un estado de pesimismo cultural, etc.

Así podríamos continuar con una larga lista de desencantamientos derivados del currículo reglado, que no obedece sólo a quienes lo diseñan, sino también a cómo los actores sociales lo institucionalizan en la escuela y fuera de ella, de otro modo, las acciones que se deriven (lineal- reproducciónista, reflexiva –pasiva, reflexiva –transformativa, o bien interpretativa-transformativa) permearán los juicios y el sentido de la vida.

Es en este sentido que “Cuando más estudiamos los principales problemas de nuestro tiempo, más nos percatamos de que no pueden ser entendidos aisladamente. Se trata de problemas sistémicos, lo que significa que están interconectados y son interdependientes (Capra, 1986: 25).

Por lo que es necesario reconceptuar al currículo en un sistema de relaciones, donde coexiste una diversidad de posibilidades de acción, que rompe los moldes egocéntricos de

enseñar, aprender y educar, por ende, libera a las personas a decidir cómo y en qué momento aprender; sobre todo, cuando el conocimiento, la información, las tecnologías, el saber, y con ello, las posibilidades de aprender y formarse, ya no son objetos exclusivos de los sectores de poder, ni de los grupos decisores de lo educativo, sino que se conjugan en nuevos nichos pensamiento y acción, más allá de lo escolarizado.

IV. PERTINENCIA CULTURAL-PERTINENCIA CURRICULAR: IMBRICACIONES DE CONCIENCIACIÓN

Conciencia proviene del latín *conscientia* que significa conocimiento compartido y lo relativo a conciencia implica estar consciente de una situación; de manera más concreta, *conscientia* se conceptúa como “con conocimiento”, que emana de su raíz latina “*cum scientia*”; así también coliga varios procesos cognitivos, por lo que concienciación como acción humana crea conciencia acerca de un fenómeno o problema social.

Ahora bien, concienciar a través del currículo conlleva a compartir conocimiento en territorios definidos e indefinidos, la historia de este campo en su revolucionar es clave para entender como el pasado tuvo una impronta que marcó y tensionó las bases epistémicas, pero se reinventó asimismo.

Pasado que sin lugar a dudas vislumbró horizontes futuribles desde la incertidumbre y lo desconocido, pero no con la finalidad de validar sus certidumbres, la migración conceptual y su reinención, dan cuenta de su recursividad paradójica, por ende, de su incompletud. En este sentido, la concienciación inherente en el currículo desde su historicidad, no fue gestada en términos de entender un saber o situación, sino leer la realidad en su cruda manifestación sociopolítica en su policrisis, así se desmitifica la idea de método desde un lente cartesiano; la concienciación del currículo más allá de sus estructuras rígidas en planes y programas de estudio, da cuenta de lo que somos, hacemos y, con quien estamos, sin importar el panorama sea este desolador como los teóricos posmodernos lo han pronunciado Vattimo (1985); Beck (1986); Lyotard (1998), Bauman (2003); Byung-Chal (2012); entre otros, o bien de posibilidad como Krishnamurti (1949); Freire (1997); Flecha (1995); Calvo (2008) entre otros.

La concienciación implica conciencia de mí y de los otros, de compartir los diferentes estados de lectura de lo denominado realidad e influir en ellos, por lo que ninguna persona puede concienciar a la otredad, si él o ella no lo está. En el caso del currículo, la concienciación provoca en las y los aprendientes, el entendimiento de sus razones de ser, sus propósitos y cómo han aprendido; es decir, la autoconciencia encuentra razón en su propia esencia (el yo).

El currículo entretelado en procesos de concienciación multidireccionados (variación cultural):

- Otorga la voz a las personas y reconoce sus subjetividades e intersubjetividades.
- Impulsa y cultiva la virtud de la tolerancia con la otredad y de sí.
- Se vive y se convive con lo que es diferente.
- Reta y convive con el riesgo, lo asume como propio y con ello replantea el yo y posibilita el de otros.
- Es humilde, pero evita la servidumbre y el colonialismo del saber.
- Se autoorganiza en su entropía y neguentropía.

Lo anterior, toca uno de los aspectos más debatidos, la igualdad desde y en las diferencias, cuando “Lo que se busca es la manera más pacífica y democrática de conseguir que en cada territorio vivan gentes de diferentes etnias, orígenes, religiones, culturas y

lenguas. Se plantea la vida en común como una oportunidad para el enriquecimiento mutuo y no como fatalidad” (Flecha 1995: 101), que pudiese perderse en los diseños curriculares prescritos, por ello, el currículo no puede sólo entenderse o suscribirse a un diseño político educativo, sino abrirse, de manera permanente, a las diferencias como nichos de aprendizaje y oportunidad para enriquecerse mutuamente.

El currículo a partir del reconocimiento de las diferencias y de los problemas sociales en su manifestación caótica, incierta y compleja, crea los puentes que permiten a las personas convivir y disentir, y al mismo tiempo, dialogar las razones del yo con los otros, sin imponer juicios, ni principios, sino filosofarlos en su lógica, de manera reinventiva.

Sobre todo cuando:

El compromiso medular de la universidad se encuentra precisamente en esta formación de espíritus libres que alimentarán a la sociedad para ayudarla a encauzar sus desafíos; su mayor reto es formar ciudadanos que participen, movilizand o todas sus capacidades creativas y sus conocimientos, en la solución de los problemas de la sociedad. (Porter, 2015: 16).

La conciencia posee diferentes colores y texturas, por lo que los caminos a su acceso, en la mayoría de las veces, no están claros, hasta que se devela lo dado en sus dicotomías, a partir de reclamar de la voz frente a otras voces, “aquí estoy”, “tengo la capacidad y la fuerza para entender, negociar y proponer acciones con otros, para educarme; pero, ¿qué ocurre en el campo del currículo?

V. IMBRICACIONES DEL CURRÍCULO ESCOLARIZADO

La teoría del currículo en su reinención constante, ha dado paso al desarrollo intelectual del mundo, el sistema y la vida, al re-conceptuar la sociedad, el hombre como persona social en un sistema de relaciones, pero cuando estos lenguajes y significaciones se vierten en estructuras curriculares prescritas, las contradicciones fluyen y se desbordan Bauman (2003) de los planos culturales, económicos, de política pública imperante, que los quieren contener. En otras palabras, cuando se internaliza dicha teorización en los diseños curriculares traducidos como planes de estudio para un tipo y nivel educativo, pareciera que los sentidos de la teorización se tornan débiles y, en ciertos momentos y espacios, mueren en su esencia epistémica.

Las posturas magiocentristas –el docente como figura central del proceso educativo- y escolarizadas que se han vertido en los programas académicos de enseña- aprende, evalúa –clasifica, excluye y castiga-, han contribuido a asumir la incompetencia intelectual como condición natural de las personas e imponer imágenes desvalorizadas de sí mismo (Charlot, 2007). Durante muchos años e incluso siglos, se han condicionado y programado los “aprendizajes” a temporalidades según conviene a los intereses de grupo o de sectores, por lo que pareciera no haber desafíos ni cuestionamientos, en este sentido, se experimenta una vida libre de conflicto.

Ahora bien quien habla a través de los programas de estudios, las estrategias didácticas de enseñanza- aprendizaje, la planeación didáctica, la evaluación didáctica y sus competencias, desde el currículo escolarizado, dicta el pensar y actuar –ruta de implementación- que indudablemente conduce a un declive constante de la inteligencia crítica.

Que “En definitiva se trata de saberes desechables, tan desechables como los humanos que los detentan provisionalmente, en la medida en que, al basarse en competencias

rutinarias y estar adaptados a un contexto tecnológico, preciso, dejan de ser, operativos en cuanto supera su propio contexto (Michea, 2002: 44).

Por ende, la interiorización que se realiza desde la teoría de lo social, llámese alternativa, posmoderna, sociocrítica, radical, socioconstructivista, etc., y su traslado a la configuración curricular⁴, (áreas, módulos, disciplinas, asignaturas e incluso ejes), en ocasiones da la impresión que se desconectan las razones –fuerzas de argumentación y sentido), sobre todo, cuando se intenta contrastar la teoría con la práctica.

Lo anterior representa un foco rojo para quienes deciden diseñar el currículo, en un momento epocal caracterizado por un boomerang de información, donde el conocimiento mueve lo social de manera vertiginosa, de policrisis en lo planetario, “Estamos, pues, en época de convulsiones y terremotos de todo tipo. Nos encontramos delante de un extraordinario momento: turbulencia en las ideas y en las construcciones intelectuales; fusiones de disciplinas; redistribución de los dominios del saber; crecimiento del sentimiento profundo de incertidumbre; conciencia, cada vez más fuerte, del sujeto humano de estar implicado en el conocimiento que produce” (De Almedia, 2008:16), el no considerarlo puede conducir a:

- Al desconocimiento contextual –cultural- de quienes se formarán en él.
- A la configuración de un sinsentido formativo para las y los aprendientes de lo social, con sentido para quienes lo deciden, e incluso sin identificación para quienes participan en sus niveles de concreción.
- A presentar diseños curriculares en serie, sólo porque las “nuevas tendencias” de mercado global en lo educativo, así lo dictaminan.
- A la ausencia de compromiso de quienes participan en él, con la comunidad educativa y con lo social.
- Al ensanchamiento de archipiélagos disciplinarios desconectados con lo vivo.

Aun cuando se reconoce cómo estas problemáticas han sido motivo de debate⁵, y objeto de estudio tanto de las teorías curriculares, así como de las teorías en educación desde hace varias décadas, el currículo “... es una letanía. No estoy buscando una pelea. Cuiden su campo, gente del currículum. Gócenlo. Pero recuerden, él existe en su cabeza. Es una figura del habla, no un territorio a defender; una ficción mental, no algo que pueda realmente ser traspasado por un cazador” (Jackson 1981: 342).

Lo anterior invita a pensar y dialogar el currículo de manera diferente, a educar y aprender en el acto de aprender desde la complejidad, que imbrica pensar en el campo, a pensar filosóficamente para poder entablar procesos de razonamiento, lo cual sensibilizará la lógica de los razonamientos (discursos) que conlleven no sólo a encontrar las identidades de los significados, sino dialogar y accionar a través de diversidad de pensamientos y de aprendizajes.

Aprender en el aprender desde el currículo, comporta las experiencias vitales y las dimensiones particulares de las personas, las dialoga y comparte desde imaginarios comunes, para de ahí proponer a partir de una praxis social, en espacios temporales no necesariamente áulicos.

Si bien, aprender en el aprender es complejo y difícil, cuando se tienen ideas preconcebidas condicionadas por la cultura, la religión, la escolarización y el sistema, es posible, si las y los diseñadores y teóricos de este campo:

- Se distancian o desprenden de los discursos maniqueístas y perfeccionistas de la realidad.

- Si desarrollan procesos de mediación -en movimiento y autoorganización- para aprender en el aprender, no con guías que, en la mayoría de las veces, homogenizan el conocimiento.
- Se atreven a retar el orden de lo escolarizado, a través de propuestas educativas donde el aprender es autoorganizativo.
- Si re-leen lo leído y buscan los hilos que conectan y desconectan el ser, con el ser ahí y el ser posible.

La concienciación internacionalizada en el currículo es un reto complejo para quienes viven en la fantasía o en las imágenes míticas del mundo, porque conlleva al rompimiento de estructuras de pensamiento, pone en jaque los paradigmas, genera resistencias, pero posibilita el razonamiento y el diálogo desde una ética discursiva de la ciencia, la cultura y la sociedad.

VI. COMPLEJIDAD CURRICULAR MÁS ALLÁ DE LOS DISEÑOS INSTRUCCIONALES

Cuando las y los profesionales del desarrollo del campo curricular sean capaces de enfrentar y accionar en su mundo caótico, desolador e incierto, de considerar a las personas con sus subjetividades e identidades y, se dialogue con los decisores de lo educativo respecto a una educación sin moldes ni ataduras, esta labor intelectual recuperará su sentido y razón.

El currículo como propuesta que emana de las utopías de lo educativo, no puede ser abordado teórica y metodológicamente como un tratado pedagógico que imponga el qué, cómo, cuándo, dónde y para qué aprender, porque “No son los conocimientos, la información ni las verdades transmitidas a través de los discursos los que le dan sentido a la vida. El sentido se entreteje de otra manera, desde las relaciones inmediatas, desde cada ser, desde los sucesivos contextos en los cuales se vive (Gutiérrez, 2015: 16), sino como un nicho de posibilidades y de recreación del mundo, donde las personas gocen, se autorealicen y le den sentido a la vida.

De ahí que:

Currículo desde el lente de la Pedagogía de la Autoorganización:

Sistema de relaciones en tensión y disrupción permanente, donde coexisten posibilidades diversas de acción de las personas -rompe los moldes egocéntricos de enseñar, aprender y educar-, a partir de abrirse a los problemas de la ciudadanía y del planeta.

La pedagogía de la Autoorganización representa una posibilidad que responde al campo curricular en crisis, y a la vez, alternativa en la crisis misma, por lo cual, la edificación de una fundamentación teórica desde la biología del conocimiento y de la teoría social, acciona planos metateóricos que coadyuvan a entender los lenguajes y significaciones de educar, aprender en el aprender, más allá de los espacios escolarizados.

En este sentido

La Pedagogía de la Autoorganización supera la unicidad de la enseñanza para ubicar el aprendizaje en la frecuencia de la relación dialógica aprendiente-conocimiento, realidad insoslayable en la sociedad del conocimiento. (Fuentes 2017: s/p).

Aunado a lo anterior, los diseños curriculares desde esta mirada pedagógica se encaminan a brindar herramientas intelectuales, perceptivas y operativas a las personas en su diversidad y en sus contactos culturales (Velasco Toro, 2016), donde el saber y la ignorancia son la sinergia para aprender en el aprender de la vida, frente a un nuevo mundo digitalizado y de riesgo.

Sobre todo cuando las personas reconocen y asumen que:

El mundo está hecho de rupturas, emergencias y sorpresas de futuros (in)imaginados que desacreditan de tiempo en tiempo las verdades instituidas. Con esta convicción, en lugar de “pensar” a la universidad de futuro como proyección tendencial de la universidad que hoy tenemos, proponemos imaginarla, sin ataduras, nunca como acto enteramente racional sancionado por las reglas de la ciencia positiva, sino como ese atrevimiento para soñar en lo imposible, atendiendo nuestras aspiraciones humanas y sociales más profundas (Colado Ibarra, 2012: 36).

Además viven en este mar de disrupciones que impactan notablemente el espectro de acción del currículo (discurso y praxis), que por más de dos siglos se había enfocado a la teoría, diseño y evaluación curricular (formación, perfiles, objetivos, inserción laboral, estrategias didácticas, etc., a sus demarcaciones como la política, la cultura, la economía), ahora se toma distancia de ello en términos de continuar con los moldes, recetas y manuales que brindan un orden explicado de cómo tejer en tiempo y forma el saber y el conocimiento, para dar paso a un orden implicado por la complejidad, las redes y la sociedad del conocimiento, que están impactando la vida e identidad de las personas.

Crear desde la utopías, hacerlas posibles (eutopías) revoluciona los micromundos donde cohabitan las personas, porque crear invita a reflexionar cómo se conoce en el hacer y a descubrirse en los mundos, es sin duda alguna, devolverles la curiosidad, la creatividad y la identidad que se les ha arrebatado en la escolarización.

Por lo enunciado, el campo curricular desde la pedagogía de la autoorganización:

- Es una espiral simbólica inacabada de búsqueda incesante de aprender en el aprender.
- Reforma el pensar y se orienta a nuevas formas de comprender la realidad, a partir de la complejidad incierta de la vida.
- Reconoce a las personas en el aprender y reaprender introspectiva y retrospectivamente.
- Impulsa la capacidad de autoorganización y autoaprendizaje no como asignatura o cursos en diseños curriculares rígidos, sino como espacios de aprendizaje transversal.
- Coliga el conocer y el hacer para reconocer las cegueras y las incertidumbres, con ello, potencia experiencias cognitivas.
- Visualiza al conocimiento como un fenómeno multidimensional que es físico, biológico, cultural, social, pero también, cerebral y mental.

Esta pedagogía en el currículo es pertinente y flexible porque no establece parámetros y certezas en el conocimiento, ni fronteras culturales e identitarias, que disocian a la persona como especie y en sociedad; esta disociación es lo que ha fragmentado el pensar, acrecentado las guerras y acelerado la muerte.

Diseñar⁶ el currículo imbrica pensar desde la incertidumbre del hoy que es el futuro del ser y hacer, donde la eternidad del saber y del conocimiento no tiene cabida, por lo que diseñar el aprender en el aprender para las personas sin importar su edad, condición,

género, territorio cultural-político –diversidad y heterogeneidad-, etc., es des-escolarizar⁷ las practicas curriculares.

El currículo desde la Pedagogía de la Autoorganización se abre a nuevas formas de aprender y generar conocimiento, sin criterios objetivos absolutos como durante muchos años la parcelación disciplinar (diseños curriculares por áreas, líneas y asignaturas) ha imperado en el sistema educativo, donde los problemas y la duda son los nodos del diseñar en el diseño; sobre todo, cuando la educación del siglo XXI no se limita sólo a los espacios de un aula, sino que cruza fronteras y establece alianzas, por la rapidez en que se mueve la información, emerge el conocimiento, desaparecen empleos y se generan nuevos (Bifo, 2007)

Finalmente, sin ser fin en sí mismo, sino como cohorte reflexivo el horizonte curricular desde la pedagogía de la autoorganización, se constituye como un sistema axiomático en el aprender, donde las proposiciones del conocimiento son paradójales unidas en un *complexus*, donde la verdad es sustituida por lo posible (Gödel 2007).

CITAS

¹ Esta manera de entender la realidad-mundo "... imposibilitó la existencia de una ecorrelación en el desarrollo de las sociedades humanas, lo que permitió, a su vez, que la educación focalizara el proceso de enseñanza-aprendizaje a una visión parcializada y solamente conectada con el mercado, expandiendo el abismo humano por la poca capacidad de pensar en la complejización de los sistemas. (Castro, 2001: 98).

² Es menester resaltar que con las aportaciones intelectuales de estos teóricos, se cimentan las bases del currículo a partir de nociones básicas como los contenidos, las actividades de enseñanza y aprendizaje, entre otras, a partir del análisis de la cultura y la sociedad.

³ Las propuestas alternativas emanadas del trabajo de estas intelectuales causaron un gran impacto en la educación y es en 1974 cuando se funda la Universidad Autónoma Metropolitana en Xochimilco de México.

⁴ Si bien se reconoce cómo las y los diseñadores del currículo han tenido acercamientos con la población a través de una serie de instrumentos para la recogida de información como encuestas, entrevistas, en su mayoría de estructura cerrada, difícilmente se busca el consenso que conduzca al replanteamiento del educar y aprender. Desde finales de los noventa ya se entreveía como las y los profesores se convertían poco a poco en los intelectuales idóneos para satisfacer las demandas de los nuevos mercados de la industria cultural (Abellán; 1998) y, por qué no de los decisores del currículum mediante sus diseños.

⁵ Aun cuando la razón teórica y la práctica como pretensiones de validez análoga a la verdad, se encuentran afincadas en contextos culturales específicos, uno de los problemas centrales en el currículo es el vacío que se genera entre las ideas de quienes lo diseñan, las expectativas a quienes va dirigido y los procesos de implementación (Kemmis, 1993). Por lo que en un mar de referentes sociales se escapan las razones del *currículo*, cuando se de-limita en acciones; la recuperación de éstas no es del todo, sólo entran en la red "razonable" del llamado sistema, aquellas que pueden hablarse, negociarse y acordarse a partir de unos objetos-sujetos en común.

⁶ "Diseñar es un neologismo creado por participantes de la Asociación para el Desarrollo Campesino (ADC) en la Laguna la Cocha (Pasto, Colombia) para expresar que su trabajo lo han diseñado a partir del diálogo colectivo buscando hacer realidad sus sueños de una sociedad justa y solidaria, a pesar del terror que han sufrido de manos de los que no desean que el diálogo oriente la convivencia" (Calvo, 2008: 15)

⁷ Des-escolarizar no conduce a desaparecer las prácticas educativas que emanan del currículo, sino a actuar desde una mirada sistémica y sinérgica los procesos educativos como sinérgicos y paradójales.

REFERENCIAS

- Angulo J. 1994. *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Apple, Michael. 1986. *Ideología y currículo*. Madrid: Akal/ Universitaria
- _____ 2012. *Poder, conocimiento y reforma educacional*. Buenos Aires, Argentina: Miño Dávila.
- Bauman, Z. 2008. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Berardi (Bifo), F. 2007. *El sabio, el mercader y el guerrero. Del rechazo del trabajo al surgimiento del cognitariado*. Madrid: Acquarela & A. Machado.
- Bobbit, F. 1919. *The curriculum*. Cambridge, Massachusetts: The Riverside Press.
- Bourdieu, P. 1997. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, D.F: Siglo XXI.
- Casarini Ratto, M. 1999. *Teoría y diseño curricular*. México, D.F: Trillas, 2ª edición.
- Castro Sáez, Bernardo. 2001. "La organización educativa: Una aproximación desde la complejidad" en *Revista Chilena de Estudios Pedagógicos n.27*. Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513844007> consultado 01/11/2016.
- Calvo Muñoz. C. 2008. *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. Santiago, Chile: Nueva mirada, 3ª edición.
- Capra, Fritjof. 1998. *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- Charlot, B. 2007. *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Colado Ibarra, E., et al. 2012. *El libro de la universidad Imaginada. Hacia una universidad situada entre el buen lugar y ningún lugar*. México: UAM.
- De Alba Ceballos, A. 1991. *Evaluación Curricular. Conformación conceptual del campo*. México, D.F: Universidad Autónoma de México.
- _____ 1991. *Currículo, crisis, mito y perspectivas*. México: UNAM.
- _____ 1993. *El curriculum universitario de cara al nuevo milenio*. México, D.F: UNAM.
- _____ (Comp.) 1995. *Posmodernidad y educación*. México, D.F: CESU.
- _____ 2003. *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. México, D.F: Plaza y Valdés, 1ª reimpresión.
- _____ 2007. *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México, D.F: ISSUE, 1ª edición.
- De Almeida, M. 2008. *Para Comprender la Complejidad*. Hermosillo, Sonora México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C.
- Díaz Barriga, A. 1984. *Ensayos sobre la problemática curricular*. México, D.F: Trillas.
- _____ 1997. *Didáctica y currículum*. México, D.F: Paidós.
- Dewey, 1899. *La escuela y el progreso social*. Chicago: Boletín de la Institución libre de enseñanza.
- _____ 1963. *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada, 5ª. Edición.
- Flecha García, R. y J. Gómez. 1995. *Racismo. No gracias. Ni moderno, ni posmoderno*. Barcelona: Roure.

- Fuentes Navarro, F. 2017. *Horizonte educativo. Hacia una pedagogía de la autoorganización*. Xalapa, Ver.: Universidad Pedagógica Veracruzana. Folleto.
- Freire, P. 1996. *A la sombra de este árbol*. Barcelona, España: El Roure.
- Fullan, M y A. Hargreaves. 2006. *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Furlan, A. 1996. *Curriculum e institución*. México, D.F: CIEEN
- Giroux, H. 1990. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- _____ 2001. *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Gödel, E. y Hofstadter, D. (2007). *Un extraño bucle*. Barcelona: Tusquest editores.
- Gutiérrez Pérez, Francisco y Cruz Prado Rojas. 2015. *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Ciudad de México: De la Salle, 3ª edición en castellano.
- Jackson, P. 1981. "El curriculum y sus descontentos" en *El campo del curriculum*. México, CESU.
- Maturana Romesín, H. y B. Porsken. 2004. *Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer*. Santiago de Chile: J.C. Sáez.
- Michèa Jean Claude. 2002. *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Madrid: Acuarela A. Machado.
- Morin, E. 2006. *Hacia un nuevo horizonte en la educación*. Sonora; Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C.
- _____ 2012. *¿Hacia dónde va el mundo?* Barcelona: Paidós, 2ª impresión.
- Rodríguez de Mayo, R. 2003. "Naturaleza política de la evaluación curricular: Los fundamentos políticos del enfoque democrático de Barry MacDonald" en *Revista Scielo*, vol.24, no.71.
- Porter, L. 2005. *La Universidad de papel*. México, D.F.: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Puiggrós, A. 1996. *Sujetos, disciplina y curriculum. En los orígenes del sistema educativo argentino (1885 – 1916)*. Buenos Aires: Galerna.
- Schwab, J. 1969.
- Stenhouse, 1975. *Introducción a la Investigación y al Desarrollo Curricular*.
- Taba, H. 1974. *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel
- Tyler, R. 1949. *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel, 4ª edición.
- Velasco Toro, J. Manuel. 2015. *Horizonte educativo. Hacia una pedagogía de la Autoorganización*. Xalapa, Ver.: SEV.