

Del campo curricular en América Latina: elementos para su comprensión

The curriculum field in Latin America: Issues for its understanding

COLCIENCIAS TIPO 2. ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

RECIBIDO: OCTUBRE 23, 2016; ACEPTADO: NOVIEMBRE 28, 2016

Mario Díaz Villa
mdiazvilla@gmail.com

Universidad Santiago de Cali, Colombia

Resumen

Este artículo tiene por objeto examinar el campo curricular de la educación superior en América Latina. Parte de analizar la dificultad de establecer criterios para su descripción y análisis; plantea la necesidad de producir un lenguaje de descripción que permita situar el campo curricular latinoamericano en el nuevo escenario contemporáneo. Así mismo, desarrolla el concepto de campo curricular como un espacio constituido tanto por aquellos discursos que se refieren directa o indirectamente al conocimiento oficial -o currículo- como a aquellos discursos que surgen en el ámbito académico (campo intelectual del currículo) o fuera de él, y que toman como objeto de estudio el currículo a partir de la diversificación de posiciones epistémicas, ubicadas al lado de la llamada vieja ortodoxia curricular que reproduce los discursos de los enfoques clásicos, hasta aquellas que se inscriben en la teoría crítica, el pensamiento desconstruccionista y postmodernista, la investigación fenomenológica, los análisis feministas, etc.

Palabras Clave

Currículo; campo; campo curricular; educación superior; discurso.

Abstract

This paper aims to analyze the curriculum field within higher education in Latin America. The paper begins thinking about the difficulty for establishing criteria for curriculum description and analysis. The paper also discusses issues related to the need for producing a language of description which allow locating the Latin American curriculum field in the new age. In addition, the paper describes the curriculum field concept as a space composed by those discourse related, to official knowledge (curriculum) legitimated by the State and distributed through the educational institutions, but also to those discourses produced in or out the academic field, that take the curriculum as an object of study, and that recreate the diversity of epistemic positions, from those positioned in the classic orthodox curriculum to those that subscribe perspectives such as the critical theory, the deconstructionist and postmodern thought, the phenomenological research, and the feminist analysis, etc.

Keywords

Curriculum; field; curriculum field; higher education; discourse.

Este artículo es un resultado del proyecto titulado “El currículo en la Educación Superior en América Latina” realizado con la aprobación de la Dirección General de Investigaciones de la Universidad Santiago de Cali [DGI], código de radicación DGI-COCEIN-N° 313-621014-014.

I. INTRODUCCIÓN

El campo curricular de la educación superior en América Latina es un campo disímil que posee una diversidad de estructuras organizativas y una gran variedad de dinámicas. De allí la dificultad de unificar criterios para su descripción y análisis, tanto en lo que se refiere a los discursos que lo fundamentan como al papel que juegan los actores y las agencias internas y externas al campo. Son varias las razones para que esto suceda.

En primer lugar encontramos una diversidad de agentes, agencias discursos y prácticas, en la educación superior en América Latina, que no han sido sometidas a una cuidadosa descripción y análisis. También tenemos que muchas de las prácticas curriculares difieren de los discursos que las fundamentan; se encuentran agentes (actores) de diversos tipos (académicos, administrativos, gubernamentales, políticos) que hacen complicado configurar una visión uniforme del campo, y se impone una variedad de agencias que tienen carácter regulativo sobre la dinámica del currículo en el continente. Al mismo tiempo existe un desarrollo desigual entre estas categorías, a pesar de los intentos de estandarizar los procesos curriculares para la educación superior en el continente, que han afectado la naturaleza del campo curricular. Por ejemplo, los desarrollos curriculares ligados a la creación, reforma o modificación de programas difiere considerablemente de un país a otro. Hay universidades, como plantean García Garduño y Malagón Plata (2010), que no se han modificado en los últimos años. Hay otras que han suscrito rápidamente las orientaciones políticas de la evaluación del quehacer institucional.

En segundo lugar, hay un escaso acuerdo sobre un sentido unívoco del campo. Esto hace que su naturaleza y límites dependan más de la perspectiva que impone el investigador y que, en consecuencia, los puntos de vista sobre éste sean múltiples, diversos y arbitrarios. A esto se agrega la diversidad de sub-campos aparentemente autónomos que han ido creando sus propios sistemas de conceptos y sus propios sistemas de interpretación (campo de evaluación curricular, la planificación curricular, el diseño curricular, etc.).¹

En tercer lugar, es poca la profundización de los estudios sobre la estructura del campo a expensas del énfasis en su función. Ésta última, determinada por las

lógicas contextuales, ha derivado en la permanente dependencia del currículo de las demandas y necesidades económicas y sociales. Este es un asunto que se observó en el estudio comparativo de los diseños curriculares en varios de los países en los cuales se analizaron muestras de diferentes programas de formación profesional. Es quizás aquí donde mayoritariamente se han planteado las opciones curriculares técnicas que se han convertido en el fundamento de una formación contextualizada, mediada por una pedagogía pragmática (Díaz Barriga, 1996). Dicha formación se caracteriza por su orientación vocacionalista la cual hace énfasis en roles vinculados a la competitividad, al emprendimiento, y al saber hacer, propio del conocimiento contextualizado, que se ha tornado paradigmático.

En cuarto lugar, Se puede advertir el carácter heteróclito del pensamiento curricular latinoamericano que es el producto de muchas posiciones académicas. Quizás aquí reside una de las mayores debilidades ya que la producción académica es muy desigual, y va desde aquella que mayoritariamente se inscribe en y replica las concepciones tecnocráticas que aseguran la reproducción de las políticas curriculares hegemónicas hasta una producción que, si bien cumple funciones críticas, no logra tener un impacto en la reconceptualización de los discursos, prácticas y contextos educativos nacionales. A esto se suma un alto volumen de producción de poca relevancia, que no tiene mayor visibilidad ni impacto en el campo curricular. Estas dificultades ponen en duda tanto la existencia de un campo curricular desarrollado como la consolidación de un proyecto curricular latinoamericano.

En lo que sigue plantearé algunas ideas que contribuirán al debate sobre el campo curricular. En primer lugar nos referiremos a la importancia de comprender el campo y de producir un lenguaje para su descripción y análisis. En segundo lugar esbozaré el modelo básico para la descripción y análisis del campo curricular. En tercer lugar, presentaré mi punto de vista sobre el campo curricular. Finalmente, plantearé algunas conclusiones preliminares que invitan a continuar la discusión sobre el campo curricular en América Latina.

II. DE LA IMPORTANCIA DE CONSTRUIR UN LENGUAJE DESCRIPTIVO Y ANALÍTICO, PARA EL ANÁLISIS DEL CAMPO CURRICULAR

En las últimas décadas el campo curricular en la educación superior en América Latina ha estado inmerso

¹ Este es un asunto que hoy hace parte de la rápida dinámica de la educación. Medina Agredo (2008) realiza un análisis similar.

en una constelación de situaciones e influencias que han conducido a la producción de nuevas formas de ser de las instituciones, y de nuevos modelos formativos, en los cuales el conocimiento útil ha adquirido una profunda relevancia y pertinencia para la vida, la educación y el trabajo. Por una parte, el cambio que se ha producido en el conocimiento, a partir del surgimiento de nuevos campos de saber, de discursos híbridos, de relaciones transdisciplinarias, y el énfasis en protocolos y procedimientos ligados al hacer y a la solución de problemas han determinado la existencia de nuevos modelos curriculares que hacen parte de los proyectos educativos del siglo XXI. Por la otra, la hegemonía de los discursos de las agencias internacionales y nacionales que, cada vez más, tienden a cubrir las diversas áreas de acción del campo curricular de las instituciones: planes de estudio contextualizados alrededor de demandas y necesidades del entorno, calidad y pertinencia de la formación, estricto control de los recursos, eficiencia y eficacia del proceso formativo, planeación, autoevaluación, y evaluación externa, todo esto en el marco de políticas y estrategias centralizadas de aseguramiento de la calidad, que privilegian la competitividad global del mercado simbólico de la educación.

Si pensamos en el cambio en la naturaleza del conocimiento no hay duda sobre la consolidación del conocimiento práctico, útil y pragmático en el siglo XXI. Los nuevos modos de producción de conocimiento tienen una importancia estratégica en una sociedad donde la información y el conocimiento útil se han convertido en el fundamento básico de las políticas internacionales, a través de las cuales se promociona su gestión y desarrollo. Tal como lo plantean Gibbons et al., (1997) el denominado Modo 2 de producción del conocimiento no solo ha debilitado el papel de la producción disciplinaria, sino que ha generado un profundo cambio en la educación, al hacer de las problemáticas contextuales el principio orientado de los procesos formativos. En consecuencia, las realidades curriculares actuales de la educación superior se han vuelto múltiples y diversas, y ya no parecen depender de estructuras disciplinarias, sino de la necesidad de resolver problemas, y asegurar la calidad de los resultados en un contexto de intereses múltiples y diversos.

Ya no hay un lenguaje curricular fundamentado en la diferencia de las disciplinas. Más que diferencias estructurales, en el currículo encontramos diferencias funcionales. En este sentido, el privilegio del conocimiento

disciplinario se ha debilitado frente a los nuevos enfoques relacionados con el conocimiento útil y con las competencias o habilidades. Esto ha alterado el proceso formativo, centrado ahora en la producción de profesionales contextuales, prácticos, orientados al *know how*, y menos al debate teórico y académico. Así, en la medida en que el conocimiento disciplinario parece haberse deslegitimado frente a los nuevos enfoques curriculares centrados básicamente en resultados, en el campo curricular han surgido nuevas narrativas ligadas a la producción y reproducción del conocimiento en contextos de aplicación.²

Estos puntos de vista muestran la importancia de indagar sobre lo que parece ser una posible convergencia curricular que trasciende los marcos regulativos disciplinarios, y se expresa con fuerza en la selección de contenidos centrados en proyectos, temas, tipos de experiencias, que reordenan el tiempo, el espacio, y las relaciones de aprendizaje, relevantes para actuaciones genéricas en contextos específicos. Aquí también debemos explorar la influencia de agencias transnacionales que han jugado un papel crucial en el marco de la internacionalización y globalización de políticas educativas en el campo de la educación superior, en consonancia con la determinación de las políticas económicas globales (Banco Mundial, OCDE, UNESCO, CEDEFOP, etc.).

Es quizás la tensión entre las concepciones tecnocráticas curriculares junto con la creación de un cuerpo extenso de agentes al servicio de soluciones racionalizadas, y las concepciones que asocian el currículo a la reproducción cultural, a un medio de clasificación social inequitativo, o a un sistema de (re)interpretación o recontextualización, que regula no solo lo “dicho” sino, también, lo “por decir”, lo que más dificulta el análisis de la identidad del campo curricular en América Latina y, probablemente, en otros ámbitos. Esta tensión no es gratuita. Ella no solo hace parte de los conflictos entre las posiciones epistémicas y las contextuales sino que reproduce relaciones de poder entre quienes deciden en el campo lo legítimamente decible, o legítimamente reproducible, y quienes con una gran autonomía intelectual confrontan teórica e ideológicamente desde diferentes voces, las diversas expresiones curriculares de la cultura escolar en sus diferentes niveles.

² Entre los rasgos que caracterizan el nuevo modo de producción de conocimiento (o Modo 2) están, la utilidad, la aplicabilidad, la diversidad organizativa, el énfasis en los resultados dependientes del contexto y el control de la calidad.

Es alrededor de esta tensión que se necesita, entonces, producir un lenguaje de descripción que permita situar el campo curricular latinoamericano en el nuevo escenario contemporáneo, y posibilite no solo establecer lo que éste produce, y aquello a lo que da lugar, sino esclarecer la estructura interna que da lugar a aquello que produce. Es común partir de las definiciones de currículo centradas en lo que produce o en lo que interviene. Dicho de otra manera, se conoce el currículo por lo que hace, por sus rendimientos (eficiencia, eficacia, impacto, etc.), y por los entornos con los cuales se relaciona (cultura, sociedad, política, educación), más no por sus *inputs*. Este punto puede considerarse una invitación a pensar el currículo de otra manera. Más allá de criticar los resultados aparentes necesitamos nuevas formas de ver el currículo, describir y analizar sus nuevas estructuraciones, y la forma como su organización externa -esto es, los límites que crea- produce relaciones internas a los individuos. Ese es el sentido de producir un lenguaje de descripción. Esto no significa asumir una posición reconceptualista *per se* ni, mucho menos, disolver el concepto.³ De lo que se trata es de comprender las configuraciones del currículo más allá de intereses, demandas o necesidades contextuales, de salir de esos lugares comunes y trascender las visiones genéricas sobre su papel en la reproducción social o cultural⁴, que “limitadas por sus presupuestos de partida y por los objetos sobre los cuales se focalizan, son incapaces de proporcionar unos principios fuertes de descripción (...) de sus discursos” (Bernstein, 1998, p. 36).

El lenguaje de descripción del campo curricular que en este artículo se propone no se asimila a una simple nomenclatura empírica de categorías (agentes, agencias, discursos) sino que se ocupa de distinguir operativamente los distintos niveles de análisis en los cuales opera la producción del discurso curricular. Aquí es importante tener en cuenta que las categorías no operan autónomamente y que, en consecuencia, los discursos que

se inscriben en el campo curricular son objeto de relaciones de poder externas al campo, que lo penetran y generan, a su vez, relaciones de poder internas a éste. Esto es lo que ocurre, por ejemplo, en las relaciones (conflictos, tensiones, dilemas) entre quienes ocupan una posición crítica y quienes aseguran el desarrollo de las políticas, programas, estrategias y acciones que garantizan el mantenimiento de posiciones dominantes en los procesos de reproducción cultural. Como puede observarse, el campo curricular no puede comprenderse sin un análisis interno de su estructura y, de manera especial, de los discursos que constituyen el medio fundamental a través de los cuales se reproducen las relaciones de poder.

El campo curricular en la educación superior ha sido, sin lugar a dudas, objeto de estudios y debates, desde diferentes posiciones. Si bien éstos son amplios, diversos, y abordan diferentes temas y problemas no proporcionan una descripción explícita de la naturaleza del campo, de sus categorías intrínsecas, ni de sus relaciones internas (dentro de) y externas (relaciones entre el campo otros campos). Tampoco abordan la estructura de las tensiones entre los macro y micro-niveles que determinan el campo y restringen su autonomía. En gran parte, lo que cotidianamente asumimos como campo curricular de la educación superior se refiere más a un amplio escenario de prácticas y procedimientos relacionados con el quehacer genérico de las instituciones dedicadas a la formación en las diversas áreas del conocimiento. Este quehacer se concentra en aspectos metodológicos, técnicos e instrumentales como ocurre, por ejemplo, con el diseño, la innovación, el desarrollo o la evaluación curricular.

Frente a estos análisis, nuestro interés se centra en describir y analizar el campo del currículo como un espacio en el cual converge una multiplicidad de discursos, prácticas y posiciones de agentes y agencias, marcados por sus diferencias en relación con la forma de percibir el currículo, ya sea como medio, como disciplina, o como vinculado a un principio clasificatorio que produce y reproduce no solo límites en el conocimiento y, en consecuencia, formas especializadas de conciencia sino, también, representaciones colectivas e identidades individuales.

En lo que sigue consideraremos las distintas categorías del modelo descriptivo-analítico de lo que consideramos es el campo curricular (o campo del currículo), categorías que son fundamentales para la comprensión de este campo en la educación superior en América Latina.

³ Díaz Barriga (1993) hace una severa crítica a los reconceptualistas cuando manifiesta que éstos, inspirados en el pensamiento sociológico, han planteado una cierta idea de disolución del campo curricular. Al mismo tiempo considera que el pensamiento sociológico es el responsable de la disolución que tiene el concepto de currículo. Contrario al punto de vista de los “reconceptualistas” afirma que es necesario vislumbrar al campo del currículo dentro de la conformación del conjunto de un pensamiento educativo de corte pragmático. Esta cuestión signa, tanto la lógica interna del campo, como sus posibilidades y límites.

⁴ Como señala Alicia de Alba (1998, p. 3)

(...) el debate sobre el currículo toca amplias problemáticas que tienen que ver con el currículo como práctica social, la diferenciación entre currículo formal, vivido y oculto; la función social del currículo en cuanto a transmisión y reproducción cultural, social, política e ideológica.

III. DEL MODELO: LENGUAJE DE DESCRIPCIÓN

En esta sección se presenta el lenguaje de descripción que se propone para el estudio del currículo en la educación superior en América Latina. Con él se intenta describir las relaciones que se producen entre las diversas categorías constituyentes del campo curricular, así como su relación con otros campos, de gran importancia para la educación. El modelo establece un lenguaje descriptivo específico, el cual puede ser un referente fundamental para el estudio de los objetos teóricos y empíricos que trata.

De acuerdo con Bernstein (1998) “un lenguaje de descripción es un dispositivo de traducción mediante el cual un lenguaje se transforma en otro” (p. 161). Bernstein distingue dos lenguajes de descripción: uno interno y otro externo. “El interno se refiere a la sintaxis mediante la cual se crea un lenguaje conceptual. El lenguaje de descripción externo alude a la sintaxis mediante la cual el lenguaje interno puede describir algo diferente de sí mismo” (*ibídem*). El lenguaje interno permite comprender los elementos y relaciones propios de la estructura de un objeto de investigación. En el caso del campo curricular, el lenguaje externo del modelo permite construir los referentes empíricos, en tanto que el lenguaje interno permite establecer las categorías de análisis, sus relaciones (de interdependencia, determinación o autonomía) en los macro o microniveles. En este sentido, el modelo es un principio organizativo de sus referentes a partir del lenguaje que construye para su lectura, descripción y análisis.

En el modelo se distinguen tres campos inter-relacionados: el campo de producción discursiva, el campo de reproducción pedagógica y el campo de recontextualización. Dónde se ubica el campo curricular es un asunto relativamente complejo. El hecho que el currículo esté ligado a la reproducción selectiva de conocimiento (o en términos generales de contenidos legítimos), que en los procesos de selección, modificación o cambio se produzcan tensiones entre las agencias oficiales del Estado y las fuerzas académicas institucionales, o el hecho que alrededor del currículo (cuando se toma como objeto de estudio) se produzcan, modifiquen o cambien ideas, conceptos, enfoques de manera selectiva, o se apropien éstos a partir de discursos especializados (Bernstein, 1993), es un indicador de que el currículo es una construcción socio-epistémica que cruza los tres campos. Sin embargo, se tiende a considerar el

campo del currículo como un campo básicamente intelectual representado por la producción y publicación amplia de académicos sobre temas pertinentes. Pinar, Reynolds, Slattery, y Taubman (1995, p. 4), por ejemplo, consideran que si bien existe una abundancia de textos escolares sobre currículo es preferible preservar el campo para voces individuales o académicas hasta donde sea posible.

Si hacemos una consideración amplia podemos decir que el campo del currículo articula:

- Los discursos teóricos sobre el currículo en sus diferentes expresiones (instrumentales o críticas), los procedimientos rutinarios que se producen alrededor de los diseños curriculares y las prácticas que éstos conllevan, así como la producción oral, textual, visual que configura el “qué” de la práctica pedagógica.⁵
- Los agentes que participan en la producción (académicos del currículo), recontextualización (la tecnocracia curricular), y reproducción de dichos discursos y prácticas (los maestros de todos los niveles de un sistema educativo)
- Las agencias en las cuales se produce, recontextualiza y reproducen los discursos relacionados con el currículo (agencias internacionales, nacionales -organismos del Estado de diferentes niveles y con diferentes roles-, departamentos universitarios especializados, o la industria del texto).

Por esta razón, el modelo de descripción y análisis del campo curricular integra categorías conceptuales que entran en relaciones de diferentes niveles y jerarquías, a partir de las cuales se pueden realizar descripciones empíricas. Dicho en otros términos, las categorías conceptuales tienen referentes empíricos. De esta manera, la producción de descripciones y explicaciones pueden considerarse formas de conocimiento y reconocimiento de los referentes empíricos, o formas de hacer explícitas las relaciones tácitas presentes en los contextos.

En términos generales, el modelo está constituido por campos, categorías, relaciones y prácticas. En el modelo se presentan tres campos: producción, recontextualización, y reproducción. Las categorías descriptivas son los agentes

⁵ En éste último caso se puede considerar que “el que” se refiere, no solo a lo que el alumno aprende sobre la naturaleza de los objetos o las personas, y a las diversas habilidades que desarrolla, sino también a los principios de orden, relación e identidad, que internaliza.

(actores), las agencias, y los discursos. Las prácticas pueden ser de producción, recontextualización, o reproducción, e integra las diversas relaciones entre las categorías dentro de y entre los campos. Por razones de espacio no consideramos las prácticas en esta sección. La Figura 1 ilustra el modelo descriptivo-analítico que orienta la investigación:

Figura 1. Modelo descriptivo-analítico del campo curricular



A continuación describiremos de manera breve el modelo:

Los agentes

En el modelo, los agentes:

- Ocupan posiciones en diversos lugares del conocimiento, ya se trate de disciplinas o regiones epistémicas.
- Incorporan al campo curricular sus producciones (conceptos, enfoques, modelos, procesos, estructuras e, inclusive, políticas), las cuales se legitiman en el curso de su reproducción por diversos medios. En este sentido, no podemos hablar de convergencia epistémica de los agentes del campo curricular.
- Son portadores de diferentes voces que agencian significados diversos las cuales subyacen a los discursos que producen o reproducen.⁶

⁶ Aquí es importante considerar la proliferación de sub-campos que han resultado dentro del campo curricular. La sectorización curricular ha crecido rápidamente como consecuencia de la recontextualización de discursos y prácticas de otros campos que van, desde la ciencia cognitiva, hasta la práctica de la gestión. Esto ha ampliado el número de discursos que integran el campo curricular, lo cual genera interrogantes sobre su singularidad. En este sentido encontramos sub-campos que hoy pretenden ser autónomos discursivamente, pero dependientes contextualmente. Entre otros tenemos la gestión curricular, la innovación curricular, el desarrollo curricular, la administración curricular, la evaluación curricular, el planeamiento curricular y el diseño curricular. La pretensión de una base discursiva autónoma de éstas prácticas ha conducido a introducir nuevas unidades organizativas dentro de las instituciones (departamentos, oficinas, centros, etc.) junto con sus agentes y prácticas recontextualizantes. Todo esto hace del campo curricular un gran campo de recontextualización, y del discurso curricular un discurso plural o híbrido, que oscila entre la producción de

- De conformidad con la división del trabajo del conocimiento pueden ocupar posiciones en los macro-niveles del Estado o del escenario internacional, así como en los micro-niveles institucionales, e igualmente
- Pueden pertenecer a, o circular por, los campos de producción, recontextualización o reproducción del conocimiento.

Dado que las características de los agentes académicos hacen relativamente difícil representar de manera coherente en el modelo la posición de las agentes del campo curricular, es necesario introducir un principio selectivo en relación con el sentido que hemos asumido para la definición y descripción del campo curricular. Si en un sentido amplio el campo curricular está conformado por los agentes pertenecientes a los campos mencionados (producción, recontextualización y reproducción), en un sentido restringido y particularista, dado por razones metodológicas, el concepto únicamente incluye a los agentes comprometidos con el trabajo intelectual productivo (los académicos del currículo). Esto no significa que los agentes académicos no puedan encontrarse en los otros dos campos, por ejemplo, cuando alternan la investigación con la docencia, como sucede con los profesores universitarios que desarrollan investigación individual o pertenecen a centros equivalentes, realizan prácticas de formación (docencia) o son cooptados por el Estado.

Generalmente los agentes académicos del campo curricular se caracterizan porque poseen un proyecto epistémico que tiende a estar en coherencia, aunque no necesariamente, con un proyecto ideológico-político o social.

Como puede observarse, los académicos pueden ocupar diferentes posiciones en la amplia división del trabajo del campo curricular aunque, preferiblemente, su orientación se configura alrededor de la estructuración de discursos, difusión de paradigmas y perspectivas, que hacen parte del debate del campo curricular. En la medida en que desarrollan y logran poder discursivo ejercen el control, en algunos casos casi que corporativamente, de los circuitos discursivos de distribución y de asociación legitimados (revistas, libros, grupos de investigación, fundaciones, corporaciones, conferencias, etc. Es por esto que la dinámica del campo curricular es profundamente

ideas y conceptos académicos, y la práctica tecnocrática asociada a la gestión prospectiva del Estado y sus instituciones educativas.

desigual y difiere de una institución a otra, de un país a otro, de un continente a otro, o de un idioma a otro.

Las agencias

Por lo general, las agencias se ubican en el campo de recontextualización, y hacen parte del escenario internacional y de los organismos del Estado. Las agencias se especializan en la recontextualización de discursos provenientes de diversos campos, que se legitiman como discurso de políticas educativas internacionales y nacionales. Estas últimas se denominan agencias de recontextualización oficial (ministerios, divisiones de educación; centros de investigación educativa). También se incluyen en este caso las agencias de recontextualización pedagógica, esto es, aquellas que configuran el mercado de los textos escolares (editoriales, p. e.). Finalmente, están las agencias de recontextualización institucional, como los comités de currículo de diferentes niveles, las unidades (oficinas) dedicadas a la gestión, innovación, desarrollo y evaluación curricular).

Las agencias -de recontextualización oficial- aseguran el desarrollo de los principios de la política educativa y de las tradiciones culturales legítimas. Podríamos decir que están al servicio del mantenimiento de la hegemonía. Sus agentes, generalmente denominados funcionarios o tecnócratas (Díaz Villa, 1993) cumplen un papel importante en la organización, desarrollo y difusión de las políticas y programas curriculares que reproduce el Estado.

Son también agencias de recontextualización indirecta las organizaciones internacionales como el Banco Mundial, la UNESCO, la OCDE, la CEPAL, la IESALC. Es claro que algunas de ellas no cumplen un papel estrictamente educativo, pero poseen unidades o departamentos que producen discursos regulativos sobre la educación global o continental. El ejemplo más evidente está en la manera como su discurso sobre las competencias ha penetrado todos las agencias nacionales de educación, convirtiéndolo en un discurso hegemónico. Al lado de las agencias internacionales están las agencias nacionales, especialmente aquellas que hacen parte de los sistemas educativos. La hegemonía de la política curricular de las agencias penetra los espacios cotidianos de las instituciones de educación en sus diferentes niveles.

Los discursos

Una categoría central en el análisis del campo curricular son los discursos. La representación generalizada sobre discurso curricular se asocia con la producción intelectual

pertinente, publicada por medios académicos o por revistas especializadas (Pinar et al., 1995). Esta una aproximación inicial. Es claro que los textos producidos no son los únicos referentes empíricos de lo que denominamos discurso curricular. A ellos se agregan otras prácticas discursivas (conferencias, seminarios, simposios, congresos, y otros eventos pertinentes) que promueven un cierto ideal paradigmático del campo que no es fácil de lograr. Esto se debe quizás a que, por una parte, las bases epistémicas del discurso curricular son plurales, lo cual genera mayor fluidez, hibridez y menos organización discursiva. Esto produce como resultado una baja identidad epistémica de los discursos y de sus actores. De la misma manera, las bases sociales de la identidad discursiva del campo son igualmente débiles. Lo que podríamos denominar como comunidad de prácticas del campo curricular se ha ido convirtiendo más en el resultado del desarrollo individual de los agentes que agencian su propia voz sin que signifique que ésta -la voz- se inscriba en o haga parte de una comunidad de valores estandarizada en el campo.

El concepto de discurso curricular se inscribe en la categoría discurso que aquí se entiende como una forma especializada de comunicación que tensiona la individualidad, el interés y la productividad personal con la acción de múltiples fuerzas afectadas tanto por relaciones sociales como por relaciones epistémicas. En este sentido, la producción del discurso curricular no está exenta de las tensiones que surgen entre los académicos del campo, los cuales pugnan por hacer visible su voz, su *status* y su poder discursivo.

El discurso curricular es una categoría abstracta, resultado de una construcción, y producto de una compleja red de relaciones sociales. El discurso curricular no puede reducirse a las intenciones libres de los académicos del campo, ni a la producción creativa de significantes y significados curriculares.

IV. DEL CAMPO CURRICULAR

En esta sección nos referiremos al campo curricular. Para comenzar, entendemos el campo curricular un espacio constituido tanto por aquellos discursos que se refieren directa o indirectamente al conocimiento oficial -o currículo- que construye el Estado y distribuye en las instituciones educativas (Bernstein, 1998), como a aquellos discursos que surgen en el ámbito académico o fuera de él, y que toman como objeto de estudio el currículo en sus

más diversas expresiones. Estos últimos discursos se inscriben en lo que podría denominarse “el campo intelectual del currículo”.

Son diversas las interpretaciones sobre el campo curricular. La discusión inicial se produjo en los Estados Unidos alrededor de la existencia o inexistencia de dicho campo. De acuerdo con Beyer y Liston (2001, p.10):

(...) el campo curricular como área de investigación dotada de una categoría formal en el seno de la educación superior ha sido objeto de sustanciales revisiones periódicas en el transcurso de la historia, en respuesta a presiones institucionales y fuerzas sociales.

Para estos autores, la importancia de los estudios curriculares radica en el hecho que las fronteras del campo curricular son relativamente fluidas y permeables a propósitos y fenómenos contextuales diversos (sociales, políticos, culturales y económicos), que tienen un efecto en el corpus de conocimiento seleccionado.

Para Beyer y Liston (2001, p. 15) el campo de los estudios curriculares nació en la mitad de la segunda década del siglo XX en el marco de los debates realizados por especialistas provenientes de diferentes tradiciones teóricas, que han producido un concierto de voces convergentes y divergentes. Desde su punto de vista, esto ha hecho que el campo curricular sea un espacio abierto, dialogante, interdisciplinario, transversal a las fronteras de diversas disciplinas. Esto les ha llevado a considerar este campo como “el centro del análisis de las posturas sociales y políticas que reflejan los actuales debates sobre la educación”. Ahora bien, como concepto ligado al desarrollo educativo, el surgimiento del currículo se ubica entre mediados del siglo XIX y principios del siglo XX. García Garduño (2014, p. 12) manifiesta que en este período se fraguaron los principales enfoques que aún se manifiestan en las aproximaciones curriculares actuales: el humanismo o teoría de la disciplina mental, el currículo centrado en el niño, el progresivismo, y el eficientismo social.

Respecto de los estudios del campo curricular en Latinoamérica es posible observar un desarrollo desigual de los discursos que lo constituyen. Quizás esto se deba a que el campo posee una dinámica teórica dependiente de las variaciones de enfoques externos, y a que las orientaciones curriculares estén más del lado de las demandas prácticas y contextuales, que de la construcción

de debates epistémicos sobre la educación. De allí que las propuestas sean transitorias, inestables y sesgadas por discursos de otros campos.

En términos generales, algunas de las definiciones existentes de campo curricular pueden ser aplicadas al campo latinoamericano. Forquin (1982) en su estudio sobre la sociología del currículo en Gran Bretaña considera que el campo curricular es un espacio asociado a la educación y que es el lugar donde se encuentran definiciones de situación o perspectivas divergentes a partir de las cuales se deben negociar unos significados comunes.⁷ Para Parga Romero (2004, p. 65) “incursionar en el campo curricular apunta al debate de diversas posturas que ofrecen perspectivas diferentes y, en algunos casos contradictorias”. Otros autores definen el campo curricular básicamente por su objeto genérico de estudio, esto es, el currículo, que en términos de Zais (1976) se analiza por su estructura semántica y por su estructura sintáctica, esto es, por su forma y contenido. También se define como un campo de estudios disciplinar (Beauchamp (1981). Pacheco (2012), al responder la pregunta sobre la existencia del campo curricular hoy (*what is the field today?*), plantea este campo como “un instrumento analítico de gran poder para enmarcar los movimientos curriculares que provienen de la contribución de diferentes autores, cuyos textos han tenido una gran influencia en la construcción del campo curricular” (p. 1). De igual manera que otros autores, se refiere al currículo como un campo disciplinar cuya naturaleza epistémica cruza las relaciones entre la teoría y la práctica.⁸ Esta relación ha generado

⁷ Desde su punto de vista, en la descripción del campo curricular se ha utilizado todo un arsenal de metáforas relacionadas con la muerte y la enfermedad:

(...) en 1969 Schwab empleó la palabra «moribundo»; en 1975, Heubner escribió sobre un «despertar», y en 1980, Jackson puso en duda la *existencia* de un campo del currículum. Pero hay otras pruebas que demuestran que el campo está vivo y, si no muy bien de salud, por lo menos coleando. (Forquin, 1982, pp. 30-31)

⁸ Bolívar Botia (1993, p. 300), al referirse a la obra de Jackson *Handbook of research on curriculum: A project of the AERA*, publicado en 1992, considera que:

(...) en el campo curricular se plantea agudamente el problema de si el currículum se identifica primeramente con la práctica docente operativa (...) o si, para su dinamismo, es necesaria una realidad inmaterial (espíritu de la teoría curricular) que dinamice el cuerpo material («el pensamiento sobre el currículum es una teoría sobre la práctica) pretenda racionalizarla, conceptualizarla, explicarla, pero siempre en relación con la práctica real», (...); si el cuerpo se puede mover por sí mismo o si son la investigación y la teoría curriculares las que deben animarlo constituyen el eterno y viejo problema de la distinción entre teoría y práctica. Las variantes para distinguir, relacionar o identificar ambas dimensiones han sido innumerables.

posicionamientos diferentes entre quienes se ubican en la teoría y quienes privilegian la práctica. Unos y otros asumen posiciones frente al papel que juega el currículo en la construcción de la identidad, a partir de determinaciones objetivas como los cambios en la bases de la sociedad, del papel del Estado en la determinación curricular, y del crecimiento de intereses colectivos recientes (Page, 2009).

El campo del currículo es un campo complejo por la diversidad de perspectivas que en él compiten. Al respecto, Pinar et al., (1995) consideran que el campo curricular está lleno de múltiples voces, de una diversidad de discursos donde se produce una complicada conversación. En oposición al planteamiento de Schwab quien consideraba que el énfasis teórico en el currículo había conducido a su estado moribundo, Pinar et al., plantean que el campo curricular es un espacio híbrido que ha tenido cambios muy rápidos a partir del paradigma tyleriano. En términos de Pacheco (2012), esto representa el cambio de un paradigma unitario a un conjunto de puntos de vista particularistas. Este particularismo es el que ha dado lugar a:

(...) una pluralidad de perspectivas (análisis feministas, teoría crítica, pensamiento «destruccionista» y postmodernista, investigación fenomenológica, etc.), un campo -en fin- complejo y vigoroso. La única, pero pesada, sombra de trivialización que se cierne, y más aún en nuestro país, es la «sobre-regulación» legislativa y la imposición desde el poder oficial de una cierta (y, por otra parte, vieja) ortodoxia curricular. (Bolívar Botía, 1993, p. 301)

De particular interés son los planteamientos de William Pinar, quien es quizás uno de los más importantes teóricos del currículo en el medio anglosajón, e internacional (García Garduño, 2014), y uno de los representantes de la corriente reconceptualista. Pinar et al. (1995) consideran “que los campos está conformados por gente con ideas, que trabajan problemas -teóricos o prácticos (...) dentro de restricciones institucionales” (p. 4). Agregan que “los campos se desarrollan en el tiempo, y en ellos se desarrollan ideas específicas acerca de lo que constituyen las ideas apropiadas, o los problemas apropiados para los estudiantes del campo de estudio”.

Esto lo lleva a plantear:

(...) si el currículum es lo que sucede en las aulas y en los centros escolares o una teoría que dinamiza, orienta y legitima el cuerpo escolar, constituye un eje nuclear de nuestro tema.

La amplia producción de este autor ha marcado la presencia internacional y regional de un pensamiento asociado al movimiento denominado “reconceptualismo”, “piedra angular que impulsó el desarrollo de la teoría del currículo” (García Garduño, 2014, p. 14).⁹ Es quizás en la obra de Pinar donde se observa el surgimiento de la hibridez discursiva del campo curricular a partir de la recontextualización (reconceptualización) de enfoques críticos como la nueva sociología de la educación, la Escuela de Frankfurt, el marxismo, la fenomenología. La hibridez discursiva es quizás uno de los mayores objetos de controversia dentro de lo que constituye el campo curricular, dado el permanente posicionamiento de los actores en diversas regiones epistémicas en la búsqueda de argumentos teóricos sobre los más variados temas incorporados al campo, al lado de la constante relación con la práctica propia de las instituciones que replican acríticamente lineamientos curriculares prácticos de las agencias oficiales. Esto es lo que ha llevado en el campo a que se plantee una dicotomía entre el discurso y la práctica curricular que campea a lado del discurso legislativo, propio del campo oficial del Estado.

La permanente movilidad epistémica del campo se ha diversificado tanto que al lado de la llamada vieja ortodoxia curricular se han multiplicado los discursos de diversos enfoques. Bolívar Botía (1993) cita, entre otros, los análisis feministas, la teoría crítica, el pensamiento destrucionista y postmodernista, y la investigación fenomenológica. Refiriéndose a Pinar, manifiesta que:

(...) Inmersos en lo que Pinar -uno de los principales animadores del movimiento de reconceptualización curricular a comienzos de los setenta- ha llamado «segunda ola de teorización curricular» (1988), el currículum - como campo de estudio- se nos presenta, veinte años después de la primera reconceptualización, tras la llamada de Schwab, con una enorme vitalidad: con la irrupción de movimientos «seductores»

⁹ Al lado de esta tendencia o movimiento se señalan otras que le precedieron. En el Volumen 1 de *El campo del currículo, Antología*, recopilada por Alicia de Alba, Ángel Díaz Barriga, y Edgar González Gaudiano (1991), se plantean al lado del movimiento reconceptualista dos movimientos precedentes: el movimiento de los clásicos, con representantes como Franklin Bobbit, John Dewey, Ralph Tyler e Hilda Taba; y el movimiento de los llamados conceptual-empiristas, con representantes como William Kilpatrick, William Alexander, J. Schwab, Jerome Bruner, Philip H. Phenix, George Beauchamp, Joseph Novak, G. Posner, Michael Apple y Nancy King. A este grupo pertenecen otros representantes que no son mencionados por los autores.

(Lather, 1991), como el pensamiento «deconstructivista», con la crisis del movimiento socio-crítico y su huida al postmodernismo o al feminismo (3), con análisis post-estructurales y fenomenológicos, autobiográficos y narrativos, etc., (Bolívar Botía, 1993, p. 301).

García Garduño (2014) considera que la reconceptualización encabezada por Pinar revivió el debate sobre la teoría curricular la cual se debilitó profundamente en las décadas de los años sesenta y setenta. En la década de los años ochenta el movimiento reconceptualista ganó espacio en la comunidad académica y pareció convertirse en un paradigma. Sin embargo, debe asumirse con reserva este planteamiento pues el concepto de paradigma dista mucho de ser considerado como un conjunto de aproximaciones diversas, heteróclitas y fugaces. El heteróclito conjunto de narrativas puras o de aplicaciones de saberes prácticos ha creado incertidumbre sobre el sentido epistémico del currículo. En el curso del tiempo, este campo ha ido anexando nuevas posturas que hacen difícil considerar que el campo curricular posea una estructura jerárquica de conocimiento definida. Además la permanente influencia de los entornos político y económico de nivel global se ha convertido en el caldo cultivo de una diversidad de proyectos y propuestas localistas que poseen modestas pretensiones teóricas.

Para Pinar, el campo curricular contemporáneo es ampliamente complejo y complicado. Los debates curriculares constituyen en este caso, apropiando el concepto de Applebee (1996), una conversación extraordinariamente compleja. Quizás más que conversación, pues el concepto que Applebee desarrolla se refiere fundamentalmente a la manera como las diversas tradiciones discursivas vinculadas a tradiciones culturales entran en los contextos pedagógicos, debiéramos plantear que el campo curricular es un reservorio de múltiples voces que compiten por ofrecer descripciones-explicaciones epistémicas y contextuales de diferentes niveles. Estas voces no son singulares sino que pueden considerarse polifónicas, y hacen del campo curricular un campo polifónico. No es gratuito que la informática, las ciencias cognitivas, la política; los problemas multiculturales, de género, la raza; el medio ambiente, la sustentabilidad, el emprendimiento, la ciudadanía, etc., puedan inscribirse sin ningún rubor en los más recientes enfoques como la fenomenología, el postestructuralismo, el

deconstruccionismo, el postmodernismo, etc., y que se adopte el textualismo como referente para describir campos problemáticos que hoy están en las fronteras desdibujadas de múltiples discursos. Es por esto que Pinar et al. (1995) desarrollan en su obra *Understanding curriculum* el concepto de campo curricular como discurso, texto, práctica discursiva, que –en un sentido foucaultiano– es una forma de articulación que sigue ciertas reglas y que construye los objetos del discurso.

Ahora bien, desde finales del siglo XX y en lo que va corrido del siglo XXI, la influencia de nuevas voces de diferentes geografías han debilitado la hegemonía curricular de los Estados Unidos. Al lado de toda la literatura curricular de este país han surgido nuevos discursos que amplían y debilitan los límites del campo. Inclusive, éstas entran en diversos tipos de relaciones con las tendencias que desde la hegemonía pretenden hacer del currículo un instrumento de reproducción social, política y económica, en el marco de la globalización. Por esta razón Pinar incluye dentro de la teoría contemporánea del currículo la internacionalización del campo.

De acuerdo con Pinar, la internacionalización del currículo, o el currículo como un texto internacional alude al debilitamiento de las fronteras nacionales que han hecho de la educación un fenómeno global. En este sentido, el currículo se ha convertido en un discurso-práctica estandarizado que trasciende las fronteras nacionales, y se impone en las instituciones que están bajo el control o supervisión del Estado. Al mismo tiempo ha surgido una diversidad de textos, unos enciclopédicos (*handbooks of curriculum*), otros comparativos, así como los relacionados con la innovación y, en general, diversas producciones que recrean la disponibilidad de los enfoques al servicio de prácticas que combinan las experiencias nacionales con los enfoques internacionales. En unos textos se sustenta la naturaleza o identidad del campo, en otros se lo asume críticamente pero, en general, hay un cierto abandono de la lógica tradicional del discurso curricular en favor del énfasis en los nuevos relatos curriculares, tecnocráticos o críticos, que proliferan en el marco de las políticas curriculares globales. Todo esto tiene un significado importante en términos del surgimiento de campos curriculares nacionales que tienden a reconstruir la racionalidad del campo, su naturaleza, y la heterogeneidad.

Es por esto que Pinar et al., (1995) elaboran una amplia descripción del campo curricular que recorre el surgimiento de la teoría clásica curricular, su crisis y sus

transformaciones, y avanza en la comprensión de los fenómenos producidos a partir del período considerado como la reconceptualización del campo, que comprende gran parte de la década de los años setenta del siglo pasado, y que se caracteriza por lo que podría denominarse el giro curricular. Este giro trae consigo el surgimiento de una diversidad de enfoques orientados a la comprensión ampliada del currículo. El textualismo domina la escena. Así, Pinar plantea la necesidad de comprender el currículo como texto, y elabora una clasificación en la cual se ubican las siguientes tendencias textuales curriculares: políticas, raciales, de género, fenomenológicas, postestructuralistas, biográficas y autobiográficas, estéticas, teológicas, institucionalizadas, e internacionales (Pinar et al, 1995; García Gaduño, 2014).

Todas estas aproximaciones curriculares han surgido en diversos lugares, y se han consolidado con una muy grande producción textual que hacen parte de la apertura discursiva global sin límites. Esto es lo que Pinar llama currículo como texto internacional, y cuyas expresiones se pueden observar en una descripción de las posturas más recientes de autores nacionales en América Latina, los cuales intentan presentar una mirada diferente sobre el campo curricular, establecer su identidad, y enfatizar las relaciones en las cuales entra el currículo.

V. A MANERA DE CONCLUSIÓN

En este artículo hemos intentado plantear los problemas teóricos y metodológicos del campo curricular. La definición de currículo proviene de sus relaciones conceptuales arbitrarias. Esto hace difícil establecer sus bases epistémicas y sociales. Nuestra conclusión preliminar es que las actividades teóricas de este campo enmascaran la arbitrariedad de las bases de su conocimiento y, de esta manera, su legitimación (Bernstein, 1998). Por esta razón, describir las posiciones teóricas y metodológicas del campo curricular, así como las prácticas y estrategias curriculares, es una tarea ardua que implica examinar las relaciones entre las diversas formas de conocimiento recontextualizado que convergen en el campo, y las formas de su organización y de sus prácticas. La doble orientación entre dos planos, el de los enfoques o perspectivas (posiciones teóricas) y el de las prácticas, ha sido y es hoy motivo de tensiones en el campo curricular.

Hemos planteado que la producción discursiva dentro del campo curricular no es autónoma. Ella depende de sus relaciones con otros campos. Los discursos que viajan al

campo curricular, o que se producen en él constituyen la semántica potencial para la estructuración de espacios y sub-espacios discursivos específicos. De allí que estudiar la producción discursiva curricular implique estudiar el currículo no solo como institución social sino, también como un sistema de acción entre múltiples fuerzas afectadas por posiciones, oposiciones y relaciones sociales.

Podríamos concluir diciendo que el campo de producción discursiva curricular no es, por lo tanto, un simple agregado de individuos creadores o fundadores de discursos sino un dominio discursivo-político que toma por objeto de estudio todo aquello que concierne al control sobre la producción, distribución y circulación de los discursos referidos al currículo. Apropiando a Foucault, (1970) podríamos agregar que el discurso curricular está constituido por el conjunto de lo que se ha dicho sobre el currículo, de todo aquello que lo nombra, lo recorta, lo describe, lo explica, establece sus correlaciones, interdependencias, autonomías. Esto significa que no hay una unidad ontológica del currículo como objeto de conocimiento, ya que éste se despliega en una variedad de conceptos, “elecciones temáticas”, prácticas, principios de orden, relación, identidad, enfoques, cuyo inventario resulta una labor de amplias dimensiones.

De allí que la tarea, hasta cierto punto compleja, sea determinar de qué campo se trata cuando se habla de campo curricular, cuáles son sus límites, qué tipos de discursos operan en él, dentro de qué límites se perciben sus efectos, desde qué posiciones se producen los discursos curriculares en sus diversas expresiones. Por lo tanto, delimitar el campo curricular es buscar sus límites internos y externos, y los discursos que se mueven en ellos. Dicha delimitación implica considerar la dispersión de acontecimientos que en él suceden como, por ejemplo, la carencia de principios organizadores. Si el currículo, directa o indirectamente, está relacionado con el conocimiento y con las posiciones que se producen a su alrededor, la delimitación de dicha relación no ha estado asociada al análisis de la complejidad de la división del trabajo del conocimiento dentro del dominio de las denominadas “ciencias de la educación”. Esto ha hecho que la configuración de la estructura del campo curricular no haya establecido límites precisos con otros campos desde los cuales también se han realizado debates sobre el currículo.

REFERENCIAS

- Applebee, A. N. (1996). *Curriculum as conversation: Transforming traditions of teaching and learning*. London, UK: University of Chicago Press.
- Beauchamp, G. A. (1981). *Curriculum theory*. Itasca, IL: F. E. Peacock.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, España: Morata.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, España: Morata.
- Beyer L. E. & Liston D. P. (2001). *El currículo en conflicto*. México DF: Akal.
- Bolívar-Botia, A. (1993). El espíritu curricular y el cuerpo escolar: a propósito del handbook de investigación curricular de Jackson. *Revista de Educación, 291*, 299-315.
- De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- De Alba, A., Díaz-Barriga, A., & González-Gaudiano, E. [Comps]. (1991). *El campo del currículo* [Antología. Volumen 1]. México DF: UNAM.
- Díaz-Barriga, A. (1996). *El currículo escolar: surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Díaz-Barriga, F. (1993). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular: hacia una propuesta integral. *Tecnología y Comunicación Educativas, 21*, 19-39.
- Díaz-Villa, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali, Colombia: Universidad del Valle
- Forquin, J. C. (1982). *Notes de synthèse. L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires: inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale, 59(1)*, 52-75.
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. México DF: Tusquets.
- García-Garduño, J. M. (2014). Estudio Introductorio, en W.F. Pinar, *La teoría del currículo*. Madrid, España: Narcea.
- García-Garduño, J. M. y Malagón-Plata L. A. (2010). ¿Por qué las políticas y reformas curriculares tienen un éxito limitado? El caso del constructivismo y la educación basada en competencias. *Revista Perspectivas Educativas, 3*, 251-262.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman S., Scott, P., & Throw, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona, España: Pomares-Corredor.
- Heubner, D. (1976). The moribund curriculum field: it's wake and our work. *Curriculum Inquiry, 6*, 153-167.
- Jackson, W. (1992). *Handbook of research on curriculum*. Washington DC: AERA.
- Medina-Ágredo, P. (2008). Aproximaciones a la flexibilidad curricular en la educación superior. *Revista Científica Guillermo de Ockham, 6(1)*, 79-89.
- Pacheco, J.A. (2012). Curriculum studies: What is the field today? *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies, 8*. Retrieved from: <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/jaaacs/article/view/187713/185818>
- Page, R. N. (2009). Foreword. In E. C. Short & L. J. Waks (Eds.), *Leaders in curriculum studies: Intellectual self-portraits* (pp. ix-xvi). Rotterdam, The Netherlands: Sense.
- Parga Romero, I. (2004). *Una mirada al aula: la práctica docente de las maestras de escuela primaria*. México DF: Plaza y Valdés.
- Pinar, W. F., Reynolds, M. W., Slattery, P., & Taubman, P. (1995). *Understanding curriculum*. New York, NY: Peter Lang.
- Zais, R.S (1976) *Curriculum: Principles and foundation*. New York, NY: Harper and Row.

CURRÍCULO

Mario Díaz Villa. Doctor en Sociología de la Educación de la Universidad de Londres; Profesor jubilado de la Universidad del Valle, actualmente profesor de la Maestría en Educación Superior de la Universidad Santiago de Cali, y asesor de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México). En su producción intelectual figuran más de sesenta artículos y varios libros publicados, entre ellos: El Campo Intelectual de la Educación en (1993); La Formación Académica y la Práctica Pedagógica (1998); La Formación de Profesores en la Educación Superior en Colombia: Problemas, Conceptos, Políticas y Estrategias (2000); Sobre el Discurso Pedagógico: Problemas Críticos (2001); Flexibilidad y Educación Superior en Colombia, Vol. 1. La Educación Superior frente a los retos de la flexibilidad (2007). Fue coeditor, con José A. Muñoz, de Pedagogía, Discurso y Poder (1991), y editor de Hacia una Sociología del Discurso Pedagógico (2000) y de La Construcción Social del Discurso Pedagógico (1993).