



## TRANSITAR ENTRE EL MUNDO DEL CURRÍCULO COMO PLAN Y COMO VIVIDO: PERSPECTIVA RECONCEPTUALISTA Y EXPERIENCIA DOCENTE

**Tamara Paola Caballero Guichard**

*Universidad Iberoamericana Puebla 1*

*Tamara.caballero.guichard@iberopuebla.mx*

**Frida Díaz Barriga Arceo**

*Facultad de Psicología, UNAM*

*fdba@unam.mx*

**Área temática:** Currículo

**Línea temática:** Currículum como los procesos de apropiación, resignificación e interacción que realizan docentes, estudiantes e instituciones.

**Tipo de ponencia:** Aportación teórica



### Resumen

Se discute el concepto “transitar entre el currículum como plan y como vivido” como un escenario teórico para redimensionar el papel del docente como actor curricular, desentrañar las tensiones que implica dicho proceso y validar la importancia del nivel de concreción que representa la construcción curricular cotidiana. Se parte de comprender el currículum como una experiencia de transformación subjetiva e intersubjetiva en el quehacer cotidiano del profesor, en la que se imbrican dialógicamente el mundo del currículum prescrito y vivido. El análisis de una diversidad de referentes teóricos desde una perspectiva reconceptualista, muestra que el docente transita entre estos dos mundos que lo tensionan y a su vez detonan actuaciones específicas sobre el currículum y generan aprendizajes experienciales que transforman las prácticas en el escenario áulico, lo que permiten considerarlo como intérprete y agente curricular.

**Palabras clave:** Actores curriculares, desarrollo curricular, docencia, teorías curriculares.

### Introducción

El campo de estudio del currículum ha sido explorado en una multiplicidad de direcciones y sentidos. Sin embargo, diversos autores refieren que ha estado especialmente influenciado por una mirada instrumental y científicista, predominante en la centuria anterior (Aoki, 2005a,

Grundy, 1991; Pinar, 2004). Pinar (2004) señala que “desde su concepción como un campo especializado a principios del siglo XX, los estudios curriculares han tendido hacia la formulación de principios de desarrollo curricular aplicables en cualquier momento y en cualquier lugar” (p. 94). De tal forma que desde la racionalidad o lógica curricular técnica (Grundy, 1991), el currículum ha sido conceptualizado como un producto o artefacto, lo que le ha dado un carácter instrumental y normativo. Para Aoki (2005a), en este paradigma instrumental y hegemónico del currículum los profesores han sido “tecnificados y transformados en meros implementadores técnicos, y la buena enseñanza es reducida a mera eficacia técnica” (p. 163).

En esta ponencia discutimos una alternativa teórico-conceptual frente esta mirada curricular predominante. El enfoque teórico en este trabajo se inscribe en el movimiento intelectual denominado reconceptualista, que nutrido de ópticas postcríticas, fenomenológicas, hermenéuticas, autobiográficas y estéticas, ha buscado pasar de un campo curricular “en gran parte burocrático y procedimental a uno teóricamente sofisticado dedicado a la comprensión” (Pacheco, 2009, p.35). Esta perspectiva muestra un creciente interés a nivel internacional desde hace varias décadas (Pinar, 2014), y en el caso de México forma parte de una línea de investigación aún no suficientemente explorada (Alba, 2011; Johnson-Mardones, 2020; Morelli, 2017). Consideramos que este enfoque permite profundizar en la discusión sobre conceptos como justicia, contextualización y flexibilización curricular a luz de la resignificación de los docentes como intérpretes, actores y agentes curriculares (Barrón y F. Díaz Barriga, 2018).

En este sentido, introducir el concepto de transitar entre mundos curriculares contribuye a reconceptualizar el papel del docente, su relación con la prescripción y su capacidad de actuación al posicionarlo en un espacio de tensión y a su vez de interacción generativa y formativa entre el mundo del currículum como plan formal (que representa una propuesta abstracta, uniformizante y prescriptiva), y el mundo de las experiencias del currículum como vivido, que es un mundo situacional, diverso y singular (Aoki, 2005a).

A continuación, se exponen y discuten los principales elementos que conforman esta aproximación teórica y que se construyeron a partir de la revisión y análisis de literatura especializada en el campo del currículum.

## Reconceptualización del currículum y papel del docente

La corriente reconceptualista del currículum reconoce que el currículum no es (o no debe ser) un artefacto estático ni de control, sino una experiencia de transformación subjetiva e intersubjetiva con un carácter “histórico, político, racial, de género, fenomenológico, autobiográfico, estético, teleológico e internacional” (Pinar, 2004, p. 186). Lo que no solo representa una crítica a las concepciones curriculares técnicas, sino que redimensiona lo curricular desde lo humano, excediendo los límites de las perspectivas curriculares centradas únicamente en cómo prescribir las prácticas de las escuelas y la eficiencia social.

Dentro del reconceptualismo el referente contemporáneo clave es William F. Pinar, quien concibe al currículum como “una conversación extraordinariamente complicada” (Pinar, 2004, p. 147). Considera que el currículum “comunica lo que elegimos recordar sobre nuestro pasado, lo que creemos sobre el presente, lo que esperamos para el futuro” (Pinar, 2004, p. 186). Una conversación complicada con múltiples interlocutores, múltiples referencias y momentos temporales. Johnson-Mardones (2017) señala que esta conversación es especialmente complicada cuando se mira el currículum desde quien lo experimenta, porque se convierte en una reflexión sobre la vivencia interna de las experiencias externas. Una vivencia “que todos vivimos de manera personal, en que nos relacionamos individual y colectivamente con cuerpos de conocimientos” (Johnson, 2017, p. 54).

Pinar señala que hay que pasar de ver al currículum como sustantivo a verlo como verbo, por lo que utiliza el concepto de currere tomando la raíz latina de currículum. Currere supera, en su visión, la concepción del currículum como plan de estudios, y con “el verbo enfatiza la acción, el proceso y la experiencia, en contraste con el sustantivo, que puede transmitir estipulación y finalización” (Pinar, 2004, p. 53). Para Pinar el currículum como currere nos lleva situar nuestra mirada en la “experiencia cotidiana del individuo y su capacidad de aprender de esa experiencia” (Pinar, 2004, p. 53).

Esto llevado específicamente a la reconceptualización del papel de los profesores, permite señalar, como menciona Bolívar (2006, p. 30) que:

Los profesores no enseñan un currículum, al contrario, viven/construyen un currículum juntamente con el alumnado que, para que tenga un significado educativo, pone en juego los itinerarios formativos de las personas, con sus precedentes autobiográficos y sus proyectos futuros.

Lo que coincide con Aoki (2005a), quien postula desde un giro fenomenológico en el reconceptualismo, que, en la experiencia del aula, el currículum prescrito penetra el mundo de la vida de los profesores y estudiantes, generando en ellos actos interpretativos que dotan de sentido a dicho currículum. Desde esta perspectiva curricular, profesores y alumnos se convierten en co-actores, a medida que moldean dialécticamente la realidad del aula, guiados por sus intencionalidades personales y grupales.

Para profundizar más en la experiencia del docente, Clandinin y Conelly (2000), desde su metáfora del docente como creador curricular y siguiendo los planteamientos de John Dewey, aportan que la experiencia curricular implica: la interacción, en tanto que la experiencia es personal pero tiene sus implicaciones en lo social; la situación, puesto que la experiencia se coloca en escenarios específicos en que cobra sentido; y la continuidad, en tanto en la experiencia se encuentran el pasado, presente y futuro conectados con otras experiencias. De ahí que estas dimensiones se vuelvan relevantes en los estudios sobre la docencia desde una perspectiva como la aquí planteada.

## Transitar entre el currículum como plan y el currículum como vivido

Desde el marco anterior, direccionar los estudios curriculares con un giro experiencial, nos lleva a plantear categorías teóricas que permitan acercarnos a la comprensión del currículum desde la persona que lo experimenta. Lo antes dicho no debe desestimar los currículos prescritos, dada la importancia que tiene la dimensión formal del currículum en las prácticas cotidianas de países donde la educación es altamente centralizada como en México. De ahí que se plantee en este trabajo reconceptualizar el papel del docente centrándonos en su experiencia cotidiana mediada por la interacción entre dos mundos: el currículum como plan o formal y el currículum como vivido, y que, de acuerdo con Aoki (2005a, p. 163):

Podemos explorar como momentos paralelos del mismo fenómeno, el currículum. Cada momento reclama su propia manera de ser comprendido, pero juntos parecen convertirse en una unidad dialéctica. Es por ello que merece la pena explorar las tensiones en la conversación entre los dos mundos curriculares.

El mundo del currículum como plan formal refiere al mundo de las prescripciones en las que establece “lo que debe hacerse en la enseñanza, prefigurando la práctica docente” (Bolívar, 2021, p.195). Se trata una propuesta predeterminada por expertos externos y autoridades en la que se define lo que es relevante enseñar y aprender en un momento dado. Mientras que el segundo mundo al que Aoki llama currículum vivo-vivido se conforma de “las experiencias de estudiantes y docentes en el aula y se caracteriza por su singularidad y diversidad” (Aoki, 2005a, p.163). Se trata de un mundo concretamente situado y encarnado, que se pregunta por la relación entre el yo docente y el otro, que es el alumno (Aoki, 2005a).

La conversación entre estos dos mundos a la que hace referencia Aoki (2005a) en la experiencia del docente se ha denominado transitar. Utilizamos transitar, como verbo, siguiendo la precisión lingüística de Pinar que propone desde currere, pues este término apunta la experiencia híbrida, inacabada y en movimiento, de ir y venir de los docentes entre el currículum formal y el vivido en sus clases. Es decir, habitar entre uno y otro generando una concreción particular de este currículum en la situación áulica. Este concepto, busca aportar un foco teórico centrado en el encuentro dialógico de estas dimensiones del currículum en términos de cómo son vividas por el mismo docente.

Al analizar el encuentro de estos mundos, como un encuentro dialógico en la experiencia curricular del docente, el currículum pasa de ser un monólogo a un campo conversacional polifónico. En este que se reúnen múltiples voces invocadas en los documentos oficiales, en el pensamiento y acción de autoridades educativas, profesores, alumnos, padres de familia y demás integrantes de los dos mundos, con sus propios referentes, que interactúan como parte de una praxis situacional y que merecen ser consideradas en conjunto (Aoki, 2005b). La idea de polifonía no implica voces al unísono, sino reconoce la divergencia en las miradas, las coincidencias, pero también los desencuentros y por ende las tensiones mismas como motor de procesos de reflexión y eventual transformación y cambio.

De ahí que esta aproximación plantee la coexistencia de dos mundos curriculares con diferente naturaleza, cuyas cualidades demandan un análisis que respete dicha naturaleza y a su vez se centre en su encuentro dialéctico, dinámico y dialógico. Para analizar este encuentro se ha aportado el concepto de “transitar”, que implica supuestos teóricos que enfatizan la tensión inherente entre estos mundos y a su vez las posibilidades de agencia docente y formación que se presentan en este espacio fronterizo e intermedio en el que habitan los profesores. En este sentido, la conceptualización de “transitar entre currículum plan y vivido”, articula tres supuestos teóricos que permiten su comprensión, así como aportar categorías concretas para su análisis:

1. Transitar implica habitar en la permanente tensionalidad.
2. Transitar implica situarse en una zona fronteriza de acción.
3. Transitar implica un pasaje de (auto)formación.

A continuación, se describen estas premisas teóricas con sus propios alcances analíticos.

### Transitar como habitar en la permanente tensionalidad

Transitar entre el mundo del currículum como plan y el currículum como vivido, de acuerdo con los planteamientos de Aoki representa “habitar permanentemente en la tensionalidad” (2005b, p. 121). Esta tensionalidad, para Ángel Díaz Barriga (2015) hace referencia a la convergencia de “fuerzas reales y sobre todo simbólicas que están presentes de manera simultánea en un momento, en una acción o en una estrategia, en este caso educativa” (p. 164). Y en caso de lo curricular se relacionan con la propia naturaleza del currículum, que siempre estará sujeto a la contraposición “de su racionalidad originaria (eficientista, conductual, gerencialista) y la diversidad impuesta por lo singular, particular, único e irrepetible de un acto educativo que reclama ser interpretado” (Á. Díaz Barriga, 2003, p. 3). De tal forma, que transitar entre el currículum formal y el vivido representa para los docentes una confrontación constante de ideas y sentimientos, de posiciones ideológicas, epistemológicas y axiológicas (Magendzo, 2010), donde el aula, el espacio de acción privilegiado del docente “opera como un campo de permanente tensión en el que colisionan y pugnan fuerzas locales y globales (Riquelme, 2015, p. 288).

De ahí que habitar entre las tensiones del currículum como plan y el currículum vivido, es para Aoki (2005b) el lugar de la construcción y reconstrucción de la identidad docente, pues este considera que la identidad no es algo dado, sino más bien “un proceso de constitución mientras vivimos en el lugar de la diferencia (...) en la tensionalidad del reino del medio” (p.352).

En esta línea, investigaciones como la Magendzo (2010), Martín et al. (2018) y Nieto (2017) han identificado diferentes tensiones en la experiencia de los docentes con el currículum. Estos autores ofrecen una primera categorización al identificarlas como relativas a la contraposición de las intenciones y necesidades, a los lenguajes; a las reacciones derivadas de los procesos de

cambio; y a las contenidas en el contenido y la organización del currículum.

### Transitar como situarse en una zona fronteriza de acción

El tránsito entre estos mundos posiciona al docente en un espacio de tensión y de interacción generativa (Aoki, 2005a), pues su capacidad interpretativa le permite comprender y procesar la distancia y diferencia inherente entre el currículum como plan y lo que realmente acontece en una clase con sujetos singulares. Esto vuelve a esta zona fronteriza un espacio de resignificación, transformación, actuación y producción curricular, donde para Macedo (2011) la agencialidad de las y los docentes -su capacidad de actuar- se encuentra y posibilita.

Para hablar de la agencia del docente entre el currículum como plan y vivido se retoman los planteamientos de Priestley et al. (2016), quienes ofrecen una visión ecológica de la agencia docente basada en los aportes teóricos de Emirbayer y Mische (1998), quienes buscaron superar desde sus planteamientos, como lo han hecho otros autores (Archer, 1995; Bourdieu, 1977; Giddens, 2003), visiones macro sobresocializadas y otras demasiado individualizadas de la agencia. Emirbayer y Mische (1998, p.963) definieron la agencia como:

La construcción temporal de la participación de actores de los diferentes entornos estructurales: los contextos temporal-relacionales de acción – que, a través de la interacción del hábito, la imaginación y el juicio, tanto reproducen como transforman esas estructuras en respuesta interactiva a los problemas.

Priestley et al. (2016) siguiendo estas ideas, reconocen que la actuación del docente sucede siempre en la interacción dinámica y única de su capacidad individual y las condiciones sociales y materiales por medio de las cuales actúa, en relación con sus esfuerzos individuales, los recursos disponibles y factores contextuales y estructurales a medida que se unen en situaciones particulares y únicas, en las que se ponen en juego la influencia del pasado, el compromiso con el presente y las orientaciones hacia el futuro. De ahí que en su conceptualización ecológica de la agencia explican que esta engloba la interacción dinámica entre tres dimensiones: la dimensión iterativa, la práctica-evaluativa y la proyectiva (Priestley et al. 2016).

Esta perspectiva ecológica, nos permite reconocer que las decisiones que toma el docente, en las que expresa su agencia (Macedo, 2011) se dan en contextos personales, sociales, políticos, económicos, culturales y educacionales, en los que se involucran creencias, pasiones, intereses y posiciones ideológicas, como también conocimientos disciplinares y pedagógicos.

De acuerdo con esta noción de agencia del docente, al transitar entre estos mundos, dichas decisiones del docente pueden significar reproducir el currículum prescrito, adaptarlo o incluso construirlo en una relación más cercana al currículum vivido (Guzmán, 2011). Como decisiones dinámicas que se combinan en el aula, siendo más recurrentes y dominantes unas que otras en la práctica de los profesores.

## Transitar como pasaje (auto) formativo

Así como la agencia nos permite reconocer el espacio de actuación de los docentes que se propicia entre el currículum como plan y vivido, el concepto de saberes experienciales permite acercarnos a estos aprendizajes de fondo no proposicional que tienen que ver con el pasaje formativo que representa transitar entre estos dos mundos curriculares distintos. Como señala Contreras (2013) en la experiencia misma el docente se construye y reconstruye a sí mismo como parte de una formación in situ, en la que los conflictos, tensiones y actuaciones vividas forman parte de un bagaje formativo del docente, que a su vez impacta su identidad personal y profesional.

Estos saberes formados en la experiencia han sido llamados de diferentes maneras en la literatura: saber de la experiencia (Alliaud y Antelo, 2011; Contreras, 2013; Tardif, 2014), conocimiento práctico personal (Clandinin, 1985), conocimiento del tacto pedagógico (Van Manen, 2016) o sabiduría pedagógica (Biesta, 2017). El saber de la experiencia se trata del concepto más amplio y usado para referirse a este conjunto de saberes. Consiste en los conocimientos, habilidades y actitudes del docente que le permiten resolver los problemas propios de su docencia cotidiana, como un saber sedimentado en el bagaje de experiencias vividas, que es generado y movilizado por los acontecimientos del aula, así como en la relación permanente con otros (Alliaud y Suárez, 2011; Contreras, 2013; Tardif, 2014).

Connelly y Clandinin (1995) afirman que el saber de la experiencia docente conlleva un conocimiento personal y profesional, transformativo y orientado en y para la práctica. El cual toma forma en las situaciones experimentadas, como un conocimiento construido y reconstruido en la medida que el docente vive sus propias historias, las relata y las revive a través de procesos de reflexión (Schön, 1992).

Estos saberes se presentan como un modo de relacionarse con el mundo de la prescripción y de lo vivido “que involucran lo personal y lo situacional, el encuentro y las relaciones subjetivas cambiantes, lo inesperado, lo ambiguo y lo incierto” (Contreras, 2013, p. 127). Para Tardif (2014) estos saberes “brotan de la experiencia, que se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser” (p.31). De ahí que los saberes producto de transitar entre mundos curriculares distintos no solo afecten su quehacer sino en su identidad como profesional (Monereo y Badía, 2011).

## Conclusiones

Situar los estudios curriculares dentro de una corriente reconceptualista puede contribuir a fortalecer la investigación sobre actores del currículum, considerada como campo emergente y ciertamente relevante en México (Casarini y Covarrubias, 2013). De tal forma, los hallazgos de dichos estudios podrán enriquecer la discusión teórica desde una perspectiva que sitúa el currículum en las relaciones humanas, propiamente en la experiencia de los actores.

Se puede afirmar que el concepto de transitar entre el currículum formal y vivido ofrece una serie de categorías analíticas en el marco de los desarrollos teóricos contemporáneos que asumen una perspectiva no tradicional del fenómeno curricular y escolar (v.gr. reconceptualismo, fenomenología, enfoque post-estructural, estudios biográfico-narrativos, sociología realista de la educación y currículum, entre otros), que buscan trascender ópticas eficientistas, dicotómicas y lineales del fenómeno curricular y educacional. Por lo que las premisas y categorías teórico analíticas presentadas que se refieren a las tensiones, agencia y saberes construidos en la experiencia, pueden ser una alternativa teórica para estudiar la interacción entre las diferentes dimensiones del currículum, sin que esto implique caer en visiones simplistas y reduccionista sobre los mundos curriculares. Al contrario, estas categorías se centran en construir puentes analíticos o vasos comunicantes entre ellos.

Este tipo conceptualizaciones según Pinar (2004) nos llevan a tomar como punto de partida para la comprensión del currículum la situación biográfica, situando al currículum en un tiempo histórico y un lugar cultural, pero de manera singularmente significativa, en la propia vida de los sujetos. Esto sugiere adentrarse metodológicamente en las estructuras de significado vivido, y por lo tanto invita a desarrollar aproximaciones metodológicas alineadas con perspectivas y métodos biográfico-narrativos, fenomenológicos, socio constructivistas sobre el currículum.

Finalmente, esta aproximación y categorías teóricas presentadas para el estudio de la experiencia del docente con el currículum involucran dimensiones constitutivas de estos como concepciones y percepciones, relaciones con otros, sentimientos y emociones, estrategias y decisiones sobre la enseñanza (Monereo y Badía, 2011). Por ende, pueden derivar en alternativas teóricas para el estudio e incluso de intervención, de la identidad, práctica y trayectoria docente.

## Referencias

- Alba, A. (2011). Footprints and Marks on the Intellectual History of Curriculum Studies in México: Looking toward the Second Decade of the Twenty First Century. En W. Pinar (Ed.). *Curriculum Studies in Mexico: Intellectual Histories, Present Circumstances* (pp. 49-74). Palgrave Macmillan.
- Alliaud, A., y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique Grupo Editor S.A.
- Aoki, T. (2005a). Teaching as Indwelling Between Two Curriculum Worlds. In W. Pinar, y R. Irwin (Eds.), *Curriculum in a new key: the collected works of Ted T. Aoki* (pp. 89-111). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Aoki, T. (2005b). Revisiting the Notions of Leadership and Identity. In W. Pinar, y R. Irwin (Eds.), *Curriculum in a new key: the collected works of Ted T. Aoki* (pp. 349-358). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.



- Archer, M. (1995). *Culture and Agency: The Place of Culture in Social Theory*. Cambridge University Press.
- Barrón, C., y Díaz Barriga, F. (2018). Currículum y procesos de cambio, deliberación, conversación y agencia humana. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(13), 5-18. <https://doi.org/10.35305/rece.v1i13.322>
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Ediciones SM.
- Bolívar, A. (2006). El currículum como curso de la vida y la formación del profesorado. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, edición especial, 25-44. [https://www.researchgate.net/publication/267701702\\_El\\_Currículum\\_como\\_Curso\\_de\\_la\\_Vida\\_y\\_la\\_Formacion\\_del\\_Profesorado](https://www.researchgate.net/publication/267701702_El_Currículum_como_Curso_de_la_Vida_y_la_Formacion_del_Profesorado)
- Bolívar, A. (2021). Del currículum prescrito al currículum escolar. En J. Moya y H. Luengo, *Educación para el siglo XXI. Reformas y mejoras. LOMLOE: de la norma al aula (195-208)*. Anaya.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press.
- Casarini, M. y Covarrubias, P. (2011). Los actores del currículum en México: un campo de conocimiento en constitución. En Á. Díaz Barriga. (Coord.), *La investigación curricular en México 2002-2011* (pp. 197-262). Consejo Mexicano de Investigación Educativa
- Connelly, F., y Clandinin, D. (1995). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X019005002>
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 27(3), 125-136. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27430309008.pdf>
- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), 81-93. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412003000200005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412003000200005)
- Díaz Barriga, Á. (2015). *Currículum: entre utopía y realidad*. Amorrortu.
- Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Ediciones Morata.
- Guzmán, M. (2011). Interacciones emergentes: una aproximación teórica para comprender el significado innovador de la producción curricular intra-aula. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 29 (2), 319-340. <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26195>
- Johnson, D. (2017). Los estudios curriculares como conversación internacional. *Notas desde el sur. Revista Espaço do Currículo*, 13 (3), 345-352. Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n3.55434
- Macedo, E. (2006). Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 285-311. 10.1590/S1413-24782006000200007
- Magendzo, A. (2010). Dilemas y tensiones curriculares y pedagógicas de la educación en derechos humanos. *Revista IIDH*, 52(), 321-328. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r25572.pdf>

- Martín, D., Blanco, N., y Sierra, J. E. (2019). Indagación narrativa sobre las tensiones vividas por un profesor de educación secundaria en el proceso de creación curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(144), 1-22. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3571>
- Monereo, C. y Badia, A. (2011). Los heterónimos del docente: Identidad, selfs y enseñanza. En C. Monereo y J. Pozo, *La identidad en psicología de la educación: enfoques actuales, utilidad y límites* (57-76). Narcea.
- Morelli, S. (2016). *Tensiones del currículum, debates político-educativos en México y Argentina*. Miño y Dávila editores.
- Nieto, L. (2017). *Tensiones en los procesos de cambio y construcción social del currículum universitario*. En Universidad Nacional de Lomas de Zamora. *Curriculum - Sociedad Voces, tensiones y perspectivas* (78-89). Editorial UNLZ.
- Pacheco, J. (2009). *Whole, bright, deep with understanding*. Sense Publishers.
- Pinar, W. (2004). *What is Curriculum Theory?* ( 2.ª ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum* ( 1.ª ed.). Narcea.
- Priestley, M., Biesta, G., y Robinson, S. (2016). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Publishing.
- Riquelme, S. (2015). Modelo Interpretativo Árbol / Bosque (A-B) para el Trabajo Curricular en el Campo Escolar. En C. Castro; H. Gómez y L. Reyes (eds.), *Desafíos y tensiones en la Gestión del Currículo: Teoría y Práctica* (pp. 160-171). Ediciones UCSH.
- Schön, D. (1992). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Álves