



CUESTIONES CRUCIALES EN TORNO A UN CURRÍCULUM COMPLEJO

Las crisis más profundas pueden traer soluciones. En el seno mismo de periodos oscuros semillas de esperanza pueden surgir. Aprender a pensar así es el espíritu de la complejidad.

Edgar Morin

GIRO DE PERSPECTIVA. RELEER Y REINVENTAR LA ESPECIFICIDAD DEL CURRÍCULUM EN TERRITORIOS COMPLEJOS

Comprender el curriculum en su propio estatuto complejo, en el laberinto de una educación en contextos de creciente complejidad, nos enfrenta a co-construirlo en su auto-eco organización para este cambio de época signado por la incertidumbre, por lo desconocido, por la increíble aventura de la humana condición, por las nuevas demandas de la educación y por el desafío epistemológico de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

Procuramos en este artículo cartografiar un caminar que transita marcos teóricos, metodológicos, y epistemológicos para pensar desde dónde elaborar una propuesta curricular para una cultura escolar de la conciliación, la participación, el compromiso, la comprensión, la afectividad, la vida.

Nos planteamos el desafío de gestar y validar un curriculum para la era planetaria. Focalizamos el contenido de este texto en conocimientos atravesados por la humana condición, la dignidad humana, la vida ciudadana y la conciencia ética que demandan acciones facilitadoras de posibilidades y oportunidades para el cambio, la creación y la innovación.

Nuestra convicción es que discurriendo y actuando según un pensamiento reductivo, polarizante, absolutista, simplista no se pueden comprender ni explicar las complejidades del quehacer educativo. Si polarizamos lo uno o lo otro, mutilamos la multiplicidad, la complejidad de la educación.

Los mitos y las verdades de la modernidad están en crisis. Un nuevo mundo, un nuevo camino, una nueva vía es siempre posible. La crisis suscita tanto imaginación creativa como miedos y regresiones. Se hace necesario aprender a vivir en la incertidumbre y en la emergencia y asumir los cambios como fuerzas creativas que procuran un nuevo camino. Pero la esperanza no significa certeza; nada escapa a la incerteza. El gran desafío de la educación y por ende de un curriculum es no evadir estas demandas.

Una educación sostenida en conocimientos compartimentados, en disciplinas estancas, engendra en la actualidad más obstáculos que ventajas.

Nuestra propuesta rescata la opción por un curriculum contextualizado, que instaure el principio de religazón – amarre, vuelta a ligar lo desunido –, por una ecología de la educación, por una tensión engendradora entre el conocimiento científico y los afectos, la esperanza, la vida y la realización solidaria del planeta. Un curriculum, en fin, para abordar contextos de ‘unitas multiplex’ (MORIN y PIATTELLI PALMARINI, 1983): unir sin fusionar, integrar sin mezclar, relacionar sin forzar.



Concebimos el currículum como objeto dinámico, esto es, como proceso de construcción y de realización, antes que como la aplicación más o menos fiel en la práctica de la enseñanza de un producto construido en forma de diseño o planificación de la acción. Un currículum que, al decir de Stenhouse (1987) nos permita educar para variadas tradiciones y cosmovisiones y animar a la comprensión y a la justicia. Un currículum que ayude a los alumnos a desarrollar una comprensión de sus roles y responsabilidades de ciudadanos en las cuestiones morales, políticas, y sociales controvertidas, típicas de la vida en democracia, haciéndolas visibles en los contenidos y en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Los contenidos no pueden plantearse como cuerpos discretos de información o hechos provistos por las disciplinas académicas, sino centrados en el conocimiento de las cuestiones humanas controvertidas, como algo que debe ser interpretado, evaluado y aceptado según la experiencia vivida por los propios estudiantes, los profesores y las familias.

La presentación del saber como problemático invita a ponerlo en tela de juicio, a mostrar acuerdos y desacuerdos y a ejercer capacidad de crítica sobre la significación de la información que se presenta. El núcleo del proceso didáctico en el planteamiento de las cuestiones controvertidas tiene que ser el diálogo, la conversación antes que la instrucción, de manera de proteger la divergencia de puntos de vista antes que de los consensos.

La posición de cada uno frente a las cuestiones controversiales se patentiza en una trama lingüística con la que se las define y describe. El discurso expresa y al mismo tiempo constituye lo 'real', que supuestamente le sirve de referente.

La relevancia de confrontar puntos de vista alternativos reside en que brinda a cada sujeto la oportunidad de considerar un problema desde perspectivas diferentes, adoptando en consecuencia una actitud más abierta hacia sus propios juicios.

A partir de la confrontación de perspectivas alternativas el conocimiento se construye en una relación dialógica entre el sujeto y el objeto - ambos situados en un contexto histórico, social, cultural y planetario - que da identidad a cada uno, reconociendo la plena realidad del hombre con sus ilusiones, temores, deseos, frustraciones, miedos, alegrías, amores, tristezas, compasión y con una visión compleja de la vida y aún más compleja del ser humano.

Se trata de romper con la unilinealidad, la unilateralidad, para integrar de manera compleja, para entramar conjuntamente el estudio de la experiencia humana, que es multifacética y multirreferencial.

TRANSITAR UN CURRÍCULUM QUE SUMINISTRE ESTRATEGIAS PARA QUE LOS ACTORES EDUCATIVOS PUEDAN SUPERAR CEGUERAS PARADIGMÁTICAS

Las consideraciones anteriores demuestran que en todo currículum subyacen concepciones ontológicas, lógicas y epistemológicas determinantes del modo paradigmático de construcción y comprensión del mismo. Por ello es necesario que la comunidad educativa conozca las teorías implícitas subyacentes en su diseño y ejecución, fundantes de un conjunto de reglas definitorias de las formas en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, clasifican a los estudiantes, asignan lugares, posiciones y roles, conforman el saber que debe ser enseñado y aprendido, estructuran las formas de promoción y acreditación y establecen los sistemas de inclusión/exclusión.



La concepción tecnocrática del curriculum, de herencia positivista, es extremadamente reduccionista porque:

- Pretende ordenar la compleja realidad educativa como si todo lo que sucede fuera previsible y controlable;
- Olvida que lo que se aprende no se puede ordenar totalmente de acuerdo con los temas de una disciplina ni con un programa más o menos detallado;
- Excluye modos alternativos de pensar y de organizar la enseñanza y la experiencia de los alumnos porque los métodos utilizados imponen restricciones arbitrarias al objeto de estudio;
- Desconoce el papel determinante de las creencias de los profesores y de los alumnos, que no se consideran en las definiciones oficiales.

En suma, genera un empobrecimiento de la práctica, al menospreciar aquellos conocimientos, valores, culturas y problemas no incluidos en el modelo.

Es un curriculum sostenido en el ‘principio de tercero excluido’ que declara que ‘todo tiene que ser o no ser’ (A es B o no es B, no podemos rechazar estas dos proposiciones como falsas, pues no hay una tercera posibilidad: *tertium non datur*).

En nuestra perspectiva apuntamos a la ‘lógica del tercero incluido’, en un nivel de realidad incluyente en el cual coexisten los contradictorios. Por eso afirmábamos antes que el curriculum debe apuntar a comprender los niveles de realidad en que han de percibirse y tratarse los complejos e impredecibles problemas humanos, tanto individuales como colectivos, a fin de posibilitar la atención de las necesidades crecientes de comprensión humana, soporte de democracias sólidas, del fortalecimiento de la paz, la libertad, la justicia y la construcción de escenarios de convivencia en la interculturalidad, así como de una unidad coexistente en la diversidad.

Así, han de abordarse:

- Materiales didácticos que reflejen visiones alternativas frente a los problemas actuales, en especial las de los sectores que siempre han sido silenciados;
- Las experiencias de vida presentes y pasadas de los estudiantes y sus familias y los problemas de nuestro tiempo como soporte para la producción y discusión de conocimientos.

Ante un posicionamiento que simplifica y excluye apostamos a una lógica multicausal y de multidiversidad. Si soslayamos la tensión, la inclusión; si nos situamos cómodamente en uno de los polos, no sólo no podemos hacer un buen diagnóstico del presente, sino que ahogamos la potencialidad que engendra cada uno de ellos: la proacción y la resistencia.

Para pensar este nuevo curriculum es necesario ejercer una fuerte vigilancia epistemológica en cuanto a:

- **La humana condición:** reconocer la humanidad común y, al mismo tiempo, la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano. Resulta imposible comprender la unidad compleja de lo humano mediante un pensamiento disyuntivo que concibe nuestra humanidad por fuera del cosmos que nos rodea, de lo físico y espiritual que nos constituye, lo mismo que mediante un pensamiento reduccionista que concibe lo humano como un substrato puramente bio-anatómico. Hay que escapar a la alternativa excluyente y buscar el vínculo entre unidad y diversidad. Morin (1994) afirma que el hombre es una especie de conjugación entre lo biológico y lo cultural, lo natural y lo social. Sostiene que nuestra realidad es a la vez



natural y meta-natural, es decir cosmo-físico-bio-antropo-sociológica. Este posicionamiento nos permite cambiar y reinventarnos a lo largo de la vida.

- **La comprensión de los fenómenos en su integridad:** en lugar de aislar los fenómenos y objetos de sus relaciones reales, explicándolos a partir de uno de sus elementos constitutivos y obviando el resto, explicarlos a partir de su integridad, su interconectividad y su contextualización. La fragmentación y la hiperespecialización del conocimiento provocan los estereotipos del pensamiento y las dificultades para aceptar las incertidumbres de la realidad compleja.
- **El protagonismo del sujeto cognoscente:** Sábato (2003) sostenía que “el ser humano aprende en la medida en que participa en el descubrimiento y la invención”. Fomentar que el estudiante sea protagonista de su propio aprendizaje y se comprometa con la actividad necesaria para asumir la construcción del conocimiento, trabajando colaborativamente, aprendiendo a argumentar, a resolver problemas y a respetar las ideas de otros, buscando información y comprometiéndose a la resolución de problemas reales, complejos y retadores. Sólo de este modo se construirá teoría a partir de la propia visión de la realidad, de los propios supuestos y de nuestras teorías previas.
- **La crítica al propio conocimiento:** en lugar de la ilusión de la posesión de “la verdad”, reconocer la presencia de las incertidumbres y del error en cualquier tipo de conocimiento y, sobre todo, reflexionar para analizar, cotejar, comparar o producir otros puntos explicativos. Aceptar la incertidumbre y la incompletud implica que también nos autopercebamos de manera diferente, congruente con este pensamiento. Freire (2006) dice al respecto: “Me gusta ser hombre, ser persona, porque no está dado como cierto, inequívoco, irrevocable que soy o seré (...)”.
- **La ética en la “unitas multiplex”:** proponer una “antropoética”, es decir una decisión consciente para lograr la unidad en la diversidad, respetar al otro tanto en la diferencia como en su identidad, fomentar la solidaridad en procura de una ciudadanía planetaria. En suma, alentar la relación compleja y rica de individuos / sociedad, en la que unos y otra se ayuden, se desarrollen, se regulen y se controlen (MORIN, 1999) «Se trata de convertir la especie en una humanidad, el planeta en una casa común para la diversidad humana». De este modo: «La sociedad/comunidad planetaria sería la propia realización de la unidad/diversidad humana» (MORIN y KERN, 1993).
- **La racionalidad compleja:** abandonar la seguridad del propio ‘islote disciplinario’ apuntando a los desafíos del descubrimiento, de la acción creativa para encontrar distintos cauces de respuestas (conceptuales, procedimentales, actitudinales, emocionales). Se trata de problematizar, interrogar la realidad, rectificar el conocimiento en busca de mejores comprensiones, diferentes a las hasta ahora conocidas. Bachelard (2000) sostenía que la ciencia no es la expresión final de algo que no cambia y es duradero en el tiempo. Plantea una ruptura con la concepción de la ciencia como sólida, única y última: “Nada es evidente. Nada está dado. Todo es construido.” Todo conocimiento conlleva el riesgo del error y la incertidumbre.
- **Las disciplinas, la multi-inter-transdisciplinarietà:** despojarse del paradigma cartesiano que aspira a conocer el mundo analizándolo por partes. Con base en este edificio científico nacieron las disciplinas separadas, cada una de ellas con un objeto



y un método que le son propios y un campo teórico específico. Es así que a los científicos de ramas diferentes les cuesta la dialógica y el entendimiento del otro y de la otra disciplina.

La multidisciplinaria implica, en la investigación o el estudio, el abordaje complementario y convergente de saberes de varias disciplinas, sobre el objeto de una sola y misma disciplina, sin perder cada una su caracterización o abandonar su metodología propia.

La interdisciplinaria implica el esfuerzo también convergente entre varias disciplinas, pero con el objetivo de ampliar el saber sobre el problema, fruto de ese diálogo. Se reconoce la incompletud de las herramientas de cada disciplina y la multireferencialidad teórica para abordar los problemas acuciantes de nuestro tiempo.

A través de la transdisciplinaria se construyen, tanto a través de varias disciplinas como de saberes situados fuera del ámbito académico, nuevos campos de conocimiento de manera pragmática, plural e incluyente, en una dinámica engendrada por los varios niveles de la realidad a la vez.

La inter-transdisciplinaria reconoce que todo objeto de estudio es complejo y que la realidad es “estratigráfica” ya que no se ciñe a ninguna disciplina.

- **La práctica educativa:** reemplazar la idea de programa por la de “estrategia”. Un programa pretende lograr determinados objetivos mediante una serie de acciones predeterminadas con antelación que basta aplicar y variar en el tiempo, según las particularidades del contexto. Las estrategias, por el contrario, permiten con base en algunas decisiones iniciales, imaginar un cierto número de escenarios posibles para la acción, que serán modificados según las informaciones que obtengamos mientras actuamos y según una cantidad de elementos aleatorios que acontecerán y nos inquietarán. Un programa es rígido; las estrategias contemplan el caos, lo imprevisible.
- **La metáfora viva como redescrición de la realidad:** dotar a la metáfora de la condición para describir la realidad mediante un lenguaje simbólico para avanzar más allá de lo denotativo (la significación que está en el diccionario) La “metáfora viva”, como la llama Ricoeur (2008), por su excedente de sentido, es capaz de brindar información de la realidad y vehicular conocimiento del mundo. El positivismo adjudicaba valor cognoscitivo sólo al significado literal, por lo que los datos propios de un sentido figurado eran exclusivamente parte de un lenguaje puramente emotivo. Ricoeur entiende que la configuración del significado debe apoyarse en la interacción de ambos sentidos: la relación entre lo literal y lo figurado es intrínseca a una significación completa que se configura con el fin de componer un sentido inusual e inesperado.

CARTOGRAFIANDO EL CURRÍCULUM

a) La racionalidad curricular

Por todo lo expuesto es necesario concebir un nuevo ‘mapa curricular’ para las instituciones en todos los tramos del sistema educativo. Un curriculum entendido como sistema complejo (interrelacionado y multidimensional) conformado por componentes



culturales heterogéneos (conocimientos, valores, experiencias, costumbres, creencias, hábitos, métodos, incertidumbres) que pueda abordar tanto los problemas sociales del contexto como un proyecto de vida en común. (MOTTA y AZAR, 2012) En consecuencia, resulta imposible sostener un currículum estático, cerrado y estable.

Conviene pensar en currículos metaestables; es decir, no como construcciones puramente circunstanciales que cambian de un momento a otro, sino como constructos en equilibrio variable, en una estabilidad oscilante, por lo que están sometidos a un continuo proceso de revisión y reorganización. Es un concepto de currículum que permite dar cuenta del ocaso de identidades estables y unitarias y considerar su fluidez sin reducirlas a puros flujos.

Dos características son fundamentales para atender a la metaestabilidad curricular: la interculturalidad y la contextualización, la flexibilidad, la integración.

El currículum intercultural asume como meta educar para vivir en contextos heterogéneos, crear cohesión social desde la pluralidad y construir comunidad desde la diversidad identitaria. Es una perspectiva que consiste en brindar conocimientos, habilidades e instrumentos para entender el mundo desde diversas perspectivas socioculturales; es decir, para analizar la realidad social de forma crítica y compleja y comprender cuáles son los factores que explican la diversidad y la desigualdad.

El currículum tiene que, a través de los temas y problemas abordados, permitir a los estudiantes comprenderlos de manera compleja, desarrollar actitudes de empatía, descentración del pensamiento, cooperación y pensamiento crítico y comprometer su accionar cívico responsable ante situaciones de injusticia, discriminación y marginación.

Para alcanzar esos logros resulta imprescindible concebir un currículum contextualizado, flexible e integrado, permeable al tratamiento de diferentes problemáticas actuales y emergentes.

Es contextualizado en la medida en que mantiene vínculos fluidos con los diversos entornos, instituciones, situaciones y colectivos donde se realiza y, además, abandona la lógica de lo general, lo estandarizado, lo prescriptivo. Se muestra sensible al entorno, a sus características y necesidades al mismo tiempo que se vale de sus recursos y actúa conjuntamente con diferentes miembros e instituciones comunitarias para enriquecer la oferta formativa de los estudiantes.

Es flexible porque brinda diferentes oportunidades de acceder a los saberes; es decir, organiza la enseñanza desde la diversidad social, cultural y de estilos de aprendizaje de los alumnos, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender mediante múltiples medios de presentación y representación de los contenidos, diferentes modos de ejecución y de expresión de las actividades y facilita diversidad de formas de participación.

Es integrado porque no presenta la realidad fragmentada en asignaturas, sino que recorta una parcela relevante, significativa de la misma para investigarla. Se organiza en torno de problemas de la vida real y de cuestiones significativas para los estudiantes indagándolos mediante conocimientos y habilidades de varias áreas temáticas y disciplinas.

b) Los planos de la identidad curricular metaestable

Ese currículum es un campo de juego problemático configurado por varias capas de significado que se suman, entran en contradicción y se solapan unas con otras como resultado de la confluencia de múltiples factores no siempre explícitos.

Esta visión estratigráfica del currículum permite concebir su análisis a través de ciertas categorías: currículum oficial, currículum real, currículum oculto, currículum nulo, currículum potencial y para currículum.



El currículum oficial se expresa formalmente en un diseño curricular, se sustenta en las normas legales del sistema educativo y está previsto en los contenidos obligatorios de los programas oficiales.

El currículum real es una trasposición pragmática del currículum formal, con los inevitables ajustes que provocan las realidades de las salas de clases. Los maestros y profesores traducimos ese currículum formal en planes de trabajo concretos y en situaciones prácticas de aprendizaje (PERRENOUD, 1990).

En ese currículum real podemos distinguir el impartido o enseñado y el asimilado o aprendido. El enseñado se materializa en los contenidos y estrategias que jerarquizamos, en los materiales didácticos que seleccionamos para trabajar, etc.; es el que efectivamente desarrollamos en clase a lo largo del curso. El impartido o aprendido es lo que verdaderamente aprenden los estudiantes en función, tanto del currículum formal y del implementado, como de sus características personales (ALSINA, 2000).

El currículum oculto provee enseñanzas encubiertas, latentes, no explícitas (saberes, normas, costumbres, creencias y valores) como conjunto de significados compartidos que se inculcan tanto a través de los contenidos formales como de los procesos de socialización en la vida escolar. Es posible que mediante lo que no está públicamente reconocido se deslicen prejuicios, discriminaciones y estereotipos, bajo los cuales subyacen determinadas orientaciones ideológicas.

Conforman el currículum nulo todos aquellos contenidos y habilidades que explícita o implícitamente no se enseñan por diferentes razones (ideológicas, ignorancia, coyunturales) y que, por lo tanto, tiene importantes efectos sobre las perspectivas con que los estudiantes pueden examinar situaciones o problemas.

El currículum potencial queda determinado en publicaciones docentes, libros de texto, materiales, etc. que desarrollan el currículum oficial desde diferentes perspectivas teóricas y prácticas (ALSINA, 2000).

El extra-currículum está conformado tanto por los contenidos o actividades ofertados por las escuelas, aunque no formen parte del currículum oficial, por lo que asumen un carácter opcional y voluntario, vinculado a los intereses del alumnado; como por toda la experiencia cultural, difusa, aleatoria y no planificada ejercida por influencias contextuales (familia, trabajo, medios de comunicación e información) que provocan un aprendizaje continuo y espontáneo.

Debe considerarse también que se articulan, además, otras prácticas diversas en la configuración del currículum, producidas dentro de un universo de significaciones particulares e históricas, propias de cada escuela (GVIRTZ y PALAMIDESI, 1998): la formación y actualización de maestros y profesores, la actividad de formadores e investigadores, las normas institucionales, etc.

En momentos en que las transformaciones en el pensamiento se están produciendo por múltiples y contradictorios itinerarios (cambios en las cosmovisiones, en los modelos culturales, en los modelos teóricos, en las ideologías, en las creencias) se necesita una propuesta educativa que invite a conocer, interpretar, comprender, explicar y transformar.

En la consideración de un currículum complejo se entran aspectos de diferente naturaleza y niveles de realidad que nos permiten sustituir procesos de disyunción-reducción-unidimensionalización por procesos de inclusión-complementación-apertura-flexibilidad-viabilidad para enfrentar los obstáculos de este mundo en crisis y entender lo diverso.



El desafío es un caminar en bucle recursivo. Cada uno de nosotros somos productores de las sociedades en que vivimos a través de nuestras interacciones (incluso las curriculares), y, a la vez, esas sociedades dan forma a la humanidad gracias a la circulación de un lenguaje y, por tanto, de una cultura. Es así que el curriculum es una construcción cultural, una construcción social y un campo de prácticas discursivas.

Actualmente a los integrantes de la comunidad educativa se nos interpela acerca de las posibilidades o no de jugar en las actuales situaciones de crisis e incertidumbres agudas donde ya no caben los parcelamientos disciplinarios, los conocimientos fragmentados y la negación de las fluctuaciones, el desorden, las incertidumbres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

- ALSINA, Claudi. Mañana será otro día: un reto matemático llamado futuro. En J. M. Goñi (coord.) *El curriculum de matemáticas en el siglo XXI*. Barcelona, Graó, 2000.
- BACHELARD, Gastón. *La formación del espíritu científico*. Contribución al psicoanálisis del conocimiento objetivo. México, siglo XXI editores, 2000.
- CASTORIADIS, Cornelius. *El mundo fragmentado* La Plata, Terramar Ediciones, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo XXI Editores, 2006.
- GARCIA DE CERETTO, Josefa. (comp.) *Transitando en presente la universidad compleja*. Rosario, UNR editora, 2015.
- GARCIA DE CERETTO, Josefa. *El conocimiento y el curriculum en la escuela*. Rosario, Homo Sapiens, 2017.
- GARCIA DE CERETTO, Josefa. Comprender y enseñar la humana condición en el laberinto de la educación- investigación en contextos de creciente complejidad. *En Revista "Complejidad"*, Numero 34, 2018.
- GARCIA DE CERETTO, Josefa. GIACCOBE M. *Nuevos desafíos en investigación*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2009.
- GVIRTZ, Silvina. PALAMIDESSI, M. *El ABC de la tarea docente*, Buenos Aires, Aique, 1998.
- MORIN, Edgar. *Ciencia con consciencia*. Barcelona, Antrophos, 1984.
- MORIN, Edgar. *La complexité humaine*. París, Flammarion, 1994.
- MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1999.
- MORIN, Edgar. *La Vía*. Barcelona, Espasa Libros, 2011.
- MORIN, Edgar. *La Cabeza bien puesta*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2011.
- MORIN, Edgar. PIATTELLI-PALMARINI, M. La unidad del hombre como fundamento y aproximación interdisciplinaria, en L. Apostel et al *Interdisciplinarietà y ciencias humanas*. Madrid, Tecnos/Unesco, 1983.
- MORIN, Edgar. KERN, A. *Tierra-Patria*. Barcelona, Kairós, 1993.



MOTTA, Raúl. AZAR, G. Curricula Metaestable: la Curricula Educativa de la Escuela secundaria como un sistema Complejo de articulación de saberes y Experiencias sociales para la humana Condición. *En Revista Complejidad*, N. 16, 2012.

PERRENOUD, Philippe. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata, 1990.

RICOEUR, Paul. *Hermenéutica y Acción*. Buenos Aires. Prometeo Libros, 2008.

SÁBATO, Ernesto. *Apologías y rechazos*. Barcelona, Seix Barral, 2003.

STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid, Morata, 1987.

Submetido em maio de 2021

Aprovado em maio de 2021

Información del autor

Nombre: Fernando Avendaño. Doctor en Humanidades y Artes (mención Ciencias de la Educación).

Afiliación Institucional: Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5657-898>

E-mail: fernandoavendano90@gmail.com

Información de la autora

Nombre: Josefa García de Ceretto. Doctora en Educación.

Afiliación Institucional: Centro de Estudios Interdisciplinarios (CEI) Universidad Nacional de Rosario.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0981-0694>

E-mail: josefajgarcia@hotmail.com