

LA TEORÍA  
DEL CURRÍCULUM

*William F. Pinar*

# 1

## La teoría del curriculum de los Estados Unidos desde 1950: Crisis, Reconceptualización e Internacionalización

---

La teoría contemporánea del Curriculum de los Estados Unidos está estructurada por tres momentos históricos: 1) La inauguración del campo y la estabilización paradigmática como desarrollo del curriculum (1918-1969); 2) La reconceptualización del campo (1969-1980) desde el desarrollo del curriculum hasta los estudios sobre el mismo, un campo académico interdisciplinario paradigmáticamente organizado alrededor de la comprensión del curriculum (1980-); 3) Más recientemente, la internacionalización del campo (2000-).

Comienzo este relato histórico cerca del final del primer momento que, en realidad, sería su culminación teórica, un evento que ocurrió justo antes de que se convirtiera en una crisis.

### CRISIS DEL DESARROLLO DEL CURRICULUM

*El impulso principal en el desarrollo del curriculum y la reforma con el paso de los años han sido dirigidos a los problemas micro-curriculares en detrimento de los problemas macro-curriculares.*

DANIEL TANNER Y LAUREL TANNER (1975, ix)

El evento culminante del primer momento paradigmático fue la aparición, en 1949, de "la Biblia para la elaboración del curriculum" (Jackson 1992, 24): *Principios básicos del Curriculum* de Ralph W. Tyler. En su presentación del *Manual de Investigación sobre Curriculum*, en 1992, Philip Jackson (1992, 24) afirma que "es difícil citar un texto con mayor influencia dentro del campo del curriculum". Sin embargo, dentro del campo académico, las críticas a la Filosofía de Tyler fueron copiosas y finalmente decisivas (véase Kliebard, 1992, 153 y ss.) a pesar de los es-

fuerzas por rescatarla (Hlebowitsh, 1993; Wraga, 1999). No obstante su destino intelectual, las versiones del protocolo de Tyler han permanecido en circulación de manera amplia en las escuelas públicas de los Estados Unidos (véase Pinar y otros 1995, capítulos 3 y 4).

La década de los 50 fue un momento de intensas críticas a las escuelas públicas de los Estados Unidos, pero éste fue un evento específico que los políticos explotaron para movilizar la opinión pública en contra de lo que los críticos de derecha luego estigmatizarían como "la educación del gobierno". El lanzamiento del satélite Soviético Sputnik en 1957 generó muchas dudas sobre la calidad del sistema educativo de los Estados Unidos. A pesar de la irracionalidad de esta acusación, los políticos se plegaron a ella. El Sputnik generó una obsesión curricular persistente por la ciencia y la tecnología. Imponer tal estandarización curricular significó arrebatar la posibilidad del desarrollo del curriculum a los maestros y a los especialistas de las universidades.

Esta agenda política se hizo evidente en la conferencia de 1959 llevada a cabo en Woods Hole en Cape Cod, Massachusetts, a la que asistieron psicólogos, científicos y matemáticos: tanto educadores como especialistas en el desarrollo del curriculum brillaron por su ausencia. La conferencia de Woods Hole fue organizada por la Academia Nacional de Ciencias; y apoyada por la Fundación Nacional para la Ciencia, la Fuerza Aérea, la Corporación Rand, la Oficina de los Estados Unidos para la Educación, la Asociación Americana para el Desarrollo de la Ciencia y la Corporación Carnegie (véase Tanner y Tanner, 1980, 523). A esto siguió un manifiesto del curriculum para estructurar el Movimiento de Reforma Nacional del Curriculum a comienzos de los años 60, con *El Proceso de la Educación* de Jerome Bruner (1960).

En este libro ampliamente difundido, Bruner esbozó una teoría del curriculum fundamentada en la noción de estructura disciplinar. Bruner manifestó que la comprensión de la estructura de la disciplina, permitía a cualquier estudiante entender el funcionamiento de la misma: cómo abordó sus problemas, qué herramientas metodológicas y conceptuales empleó para resolverlos y qué constituyó el conocimiento de la disciplina. Una década más tarde, Bruner (véase 1971, 21) daría un giro de 180 grados. Las crisis sociales, políticas y raciales de los años 60 lo llevaron a percibir que el curriculum debe dirigirse a temáticas distintas de aquellas asociadas con la estructura de las disciplinas académicas (véase Bruner, 1996).

El intento más sistemático para elaborar la estructura de las disciplinas fue realizado por Joseph Schwab (1978 [1964], 10), que declaró que existían "grupos de problemas importantes y relacionados que definen (...) la estructura de las disciplinas". El primero fue el problema de determinar la membresía y organización de las disciplinas, que incluye la identificación de disciplinas particulares y sus relaciones entre ellas. El segundo problema giró en torno a identificar las estructuras particulares y los límites de las disciplinas, estructuras que Schwab define como "sustantivas". El tercer problema abordó "la estructura

sintáctica de las disciplinas", ésta incluía "cánones de evidencia y prueba" y "su forma de aplicación" (1978, 14)<sup>1</sup>.

Críticos agudos del movimiento nacional de reforma al curriculum de la década de 1960 comprendieron que no solo los objetivos académicos, sino también los militares y nacionalistas, promovieron el avance de los medios de las estructuras-de-las disciplinas del desarrollo del curriculum. No obstante, su pátina académica, el propósito a largo plazo "no era el desarrollo personal, ni la reforma social, sino el poder nacional. Nos encontrábamos en un estado de guerra buscando la supremacía internacional en el campo militar relacionado con la academia" (Tanner y Tanner 1990, 178). Como ocurre en la actualidad, los críticos agudos del curriculum carecían de influencia política en la precitada década, y en la avalancha de dinero y prestigio que acompañaba el tren de la estructura-de-disciplinas. Las críticas de los especialistas del curriculum a dicha estructura se ignoraron.

En retrospectiva, el comienzo de los años sesenta fue el momento cumbre del positivismo y del estructuralismo en la teoría curricular de los Estados Unidos. (Véase Cherryholmes, 1988). La marginalización de los eruditos del curriculum como consecuencia de los ataques a las escuelas públicas en la década de los cincuenta, liderados al comienzo por los eruditos en las artes y las ciencias (Bestor 1953; Hofstadter, 1962) y, luego por los líderes militares y políticos (Rickover 1959), crearon la crisis paradigmática en el campo -esto constituyó en ese momento el desarrollo del curriculum- que condujo a la Reconceptualización del campo. Al no encontrarse ya los principales artífices del desarrollo del curriculum, los eruditos del mismo, necesitaban "algo que hacer", éste fue el título del ensayo de Schwab escrito en 1983. A pesar del esfuerzo de Jackson por dar crédito retrospectivo a Schwab por la reconceptualización del campo (véase 1992, 34; este ensayo), fueron James B. Macdonald (1995), Dwayne Huebner (1999) y Maxine Greene (1971) quienes sentaron las bases teóricas para los eventos intelectuales de los años setenta<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> A pesar de la prudencia de Schwab (véase 1978 [1964], 29) contra la adhesión dogmática a las estructuras disciplinarias en el desarrollo del curriculum, su asociación con la estructura de la disciplina lo marginó de aquellos académicos quienes -después de que Schwab advirtiera la crisis del campo en 1969- lo reconceptualizaron. Jackson (véase 1992, 34) hace referencia a este desarrollo (véase la conclusión de este ensayo).

<sup>2</sup> El trabajo de Macdonald y Greene fue influyente, pero aquel de Huebner fue decisivo. Una década antes de que la teoría política absorbiera una rama completa del nuevo campo, Huebner subrayó la importancia de la política frente a la teoría del curriculum. Quince años antes, la fenomenología surgiría como un importante sector de la academia, Huebner en aquel entonces estudiaba y citaba a Heidegger y Jaspers. Casi una década antes, Schwab consideró el campo en un estado moribundo, y Huebner manifestó que éste carecía de vitalidad. Veinte años antes de que los estudios teológicos constituyeran un importante tema de la teoría del curriculum, Huebner estudiaba la trascendencia, mientras enseñaba en el *Union Theological Seminary* en Nueva York. Huebner (1999) y no Schwab, abrió el camino hacia la Reconceptualización.

## DEL DESARROLLO A LA COMPRESIÓN DEL CURRÍCULUM

*La comprensión libera lo que se oculta a la vista por capas de tradición, prejuicio e incluso evasión consciente.*

PATRICK SLATTERY Y DANA RAPP (2002: 96)

Con su tradicional *raison d'être*, el desarrollo del currículum -controlado por los políticos y sus aliados académicos de las "artes y ciencias"- entró en crisis, forzando a un "cambio de paradigma" (Kuhn, 1962). El desarrollo del currículum burocratizado -asociado con el protocolo de Tyler- fue remplazado por un esfuerzo académico multidiscursivo para comprender el currículum: histórica, política, racial, autobiográfica/biográfica, ética, teológica, institucional e internacionalmente, así como también en términos de género, fenomenología, postmodernismo y postestructuralismo (véase Pinar y otros 1995). En la reconceptualización del campo hubo vínculos obvios con momentos anteriores: los estudios del currículum teológico pueden estar ligados a la articulación de la fe común de Dewey (Dewey, 1935; Slattery, 2006 [1995]; Huebner, 1999) y la teoría política del currículum trajo a la memoria el interés anterior de los reconstruccionistas sociales (Stanley, 1992; Willinsky, 1987; Reynolds, 2003). A pesar de la continuidad de estos eventos, el campo no era reconocible para muchos expertos que surgieron durante la etapa intelectual del primer paradigma (Tanner y Tanner, 1979).

La teoría contemporánea del currículum incorpora significados literales e institucionales de dicha noción, pero de ninguna manera está limitada a ellos. El currículum ahora es un concepto altamente simbólico. El currículum en efecto, constituye una conversación extraordinariamente compleja (Applebee, 1996; Pinar, 2004). A través del currículum y de nuestra experiencia sobre este concepto, decidimos qué recordar del pasado, qué creer del presente y qué esperar y temer del futuro. Los debates del currículum -tales como los del multiculturalismo- también son discusiones sobre la identidad nacional de los Estados Unidos. El campo tradicional había sido ahistórico; la teoría contemporánea del currículum se define por su historicidad, por tanto se torna compleja y complicada.

## HISTORIA DEL CURRÍCULUM

*Es el momento de ubicar el estudio histórico en el centro de la empresa del currículum*

IVOR GOODSON (1989, 138)

Comprender el currículum exige conciencia histórica (Seixas 2004). La postura ahistórica del campo tradicional significó que "el currículum [había sido] implementado con urgencia en un contexto en crisis que excluía la contemplación de su

evolución" (Hazlett 1979, 131). La teoría tradicional del currículum fue cómplice de esta capitulación presentística de la "reforma" *du jour*. El carácter ahistórico y ateorico del desarrollo tradicional del currículum no permitió a los profesores la comprensión de la historia de sus circunstancias actuales (Kliebard, 1986).

La historia es cardinal en el campo contemporáneo (Baker, 2001; Kliebard, 2002; Mcknight, 2004; Teitelbaun, 1995; Selden, 1999; Spring, 1989; Lesko, 2001; Burlbaw, y Field, 2005; Kridel and Bullough, Winfield, 2006) no solo en sí misma, sino como una oportunidad curricular para trabajar a través del trauma histórico (Simón, Rosenberg y Eppert, 2000; Morris, 2001: Morris y Weaver, 2002) así como también del campo político de batalla y su rol en la definición del presente (Ravitch, 2000; Hirsch 1999; Biddle y Berliner, 1996; Pinar, 2004). La misma concepción de la historia del currículum ha sido debatida (Crocco, Munro y Weiler, 1999).

Los nuevos discursos -tales como la teoría de la complejidad y del caos- se ubican cuidadosamente dentro del campo de la historia (véase Doll y otros, 2005). Distinguidos académicos del siglo XX han sido recordados en este entorno (Kridel y otros, 1996). Más específicamente, se han compilado ensayos de figuras clave en la generación de la pre-Reconceptualización (Mc Donald, 1995; Huebner, 1999; Pinar e Irwin, 2005; véase también Haggerson, 2000) y han surgido compilaciones de ensayos enfocadas en la importancia de sus trabajos (Ayers y Miller, 1998; Pinar, 1998a); también se han recopilado ensayos importantes para la Reconceptualización (Goodson, 2004; Miller, 2005; Pinar, 1994), se ha revisado y reeditado un registro bibliográfico indispensable (Schubert y otros 2002); y se ha publicado una compilación de documentos clave del currículum (Willis y otros 1994), se han recolectado ensayos que aparecieron en el JCT -la revista científica clave de la Reconceptualización de los años setenta- (Pinar, 1999); y ha surgido una serie de textos sinópticos importantes (véase por ejemplo, Schubert, 1986; Marshall, Sears y Schubert, 1999 y Marsh, 2004). Incluso se han organizado compilaciones de ensayos, por lo menos en parte, históricamente (véase Flinders y Thornton, 2004; Cuban y Shipps, 2000).

En la actualidad, la teoría del currículum se documenta históricamente a nivel mundial (véase, por ejemplo, Green, 2003; Lopes y Macedo, 2003; Moreira, 2003; Sabar y Mathias, 2003; Zhang y Zhong, 2003).

## TEORÍA POLÍTICA DEL CURRÍCULUM

*El currículum oculto hace referencia a las formas tácitas de construcción de conocimiento y de comportamiento, independientemente de los materiales habituales de clase, y de las lecciones formalmente planeadas.*

PETER McLAREN (1994, 191)

El ahistoricismo del campo tradicional ha impedido que los profesores comprendan el currículum desde una perspectiva política. El currículum oculto se

refiere a aquellos resultados involuntarios pero reales de la enseñanza. El concepto mencionado ha sido ampliamente citado por aquellos que argumentan que el currículum reprodujo la estratificación social (Apple, 2004 [1997]). Esta función conservadora del currículum escolar se denominó teoría de la reproducción o correspondencia (véase Pinar y otros 1995, capítulo 5).

Los teóricos políticos acogieron el concepto de resistencia de Willis (1981) en el cual el proceso de reproducción fue teorizado como algo cuestionable (Anyon, 1988, Apple y Weis, 1983; Giroux, 1983). En este rápido cambio de la reproducción a la teoría de la resistencia, los académicos enfatizaron el rol de los profesores y de los estudiantes. Carlson (1987) argumentó que los profesores podrían permitir una transformación en las escuelas. Goodman (1992) estudió una escuela alternativa que había institucionalizado dicha transformación, guiada por el profesor. El énfasis sobre la pedagogía y los diferentes roles recordó para muchos el trabajo de Paulo Freire (1968), como lo testificaron varias compilaciones (véase, por ejemplo, McLaren y Leonard, 1993) aunque negativamente (Bowers y Apffel-Marglin, 2005).

"La pedagogía crítica" surgió como un término amplio para enfrentar la resistencia inspirada por la teoría política del currículum. Ahora asociada con Peter McLaren, el término se fundamentó en el concepto de Ira Shor (1980) de "enseñanza crítica" (véase también, Giroux, 1988; Kanpol, 1999; Kincheloe, 2004). La pedagogía crítica fue tildada como "voyeurista" (Ellsworth, 1989, 312), como modernista (Bowers, 1980), y como ahistórica (Wexler, 1987). La teoría política ha sido reubicada en los estudios culturales (para unas referencias más cortas véase Edgerton, 1996, 16 ss; Wright, 2004, 64 y ss.) El interés en la cultura popular y en particular en los medios de comunicación masiva se ha intensificado en los últimos quince años (Giroux y otros 1989; Giroux y McLaren, 1994; Weber y Mitchell, 1995; Giroux, 1999; Daspit y Weaver, 2000; Kincheloe, 2002; Jagodzinski, 2004; Edgerton y otros 2005). Los estudios culturales permitieron a los académicos políticos mantener una perspectiva sintéticamente "política" sin la influencia de Marx (véase Carlson; Kumashiro 2004a, b; Trifonas 2000b, 2003; Dimitriadis y Carlson, 2003) pero centrados en temas específicos, tales como el cuerpo (Shapiro y Shapiro, 2002).

El enfoque de la teoría política se expandió, desde el mundo cultural al natural. La crisis ecológica y los problemas de sostenibilidad han recibido un aumento en la atención desde su manifestación a finales de los setenta (Krall, 1979, 1988; véase Slattery y Rapp, 2002, 183). C. A. Bowers (1995, 1995, 2000, 2001, 2005) también ha criticado de manera enérgica a aquellos supuestos culturales inmadros en la educación, que obstaculizan las políticas que apoyan la sostenibilidad (véase también, N.Gough 2003). La teoría del ecofeminismo ha explicitado el género de la sostenibilidad (A. Gough, 1998, Riley-Taylor, 2002; véase Slattery

<sup>3</sup> La atención a la importancia de la resistencia continúa en la actualidad (véase, por ejemplo, Munro, 1998; Pitt 2003).

y Rapp, 2002, 213). Dispersa y sustituida por otros discursos (como los estudios culturales) la historia política del currículum casi ha desaparecido (con algunas excepciones: véase McLaren, 2000; Apple, 1999), después de haberse dispersado en varios discursos, entre ellos la autobiografía (Slattery y Rapp, 2002), la ciudadanía (Richardson y Blades, 2005), la práctica en el salón de clase (Cooper y White, 2006), la historia cultural (Popkewitz, Franklin, Pereyra, 2001), la educación inicial de la niñez (Canella 1997; Griebhaber y Canella 2001), los estudios etnográficos (Wexler, 1992; Weis, 2004); la reforma escolar (Anyon, 1997, 2005; Popkewitz 1998) y los estudios postcoloniales (Dimitriadis y McCarthy, 2001; Asher, 2002, 2005; Cannella y Viruru, 2004).

El Grupo de Currículum y Pedagogía promueve una conferencia anual con sus memorias y una revista científica - proporcionando apoyo institucional para la expresión contemporánea de la teoría política del currículum, que en la actualidad ya no se considera Marxista (Gastambide- Fernández y Sears, 2004; Sears, 1998; Henderson y Kesson, 2000; 2001; Sloan y Sears, 2001).

## TEORÍA MULTICULTURAL DEL CURRÍCULUM

*Las antiguas ortodoxias marxistas y neomarxistas de clase y primacía económica están siendo rápidamente remplazadas en los debates educativos por las ortodoxias neo-pan-ético-culturales de origen e identidad racial.*

CAMERON MCCARTHY Y WARREN CRICHLAW (1993, xiv)

Mientras la teoría en este sector se centra ampliamente en la experiencia educativa de los indios Americanos (Krall, 1981; Spring, 1996; Krupat y Swann, 2000), Asiático Americanos (Park y Chi, 1999; Li y Li, 1990; Nakanishi y Nishida 2002), Latinos/Latinas (Valenzuela, 1999; Darder, Torres y Gutiérrez, 1997; Maleswki en imprenta), y los Chicano Americanos (Moreno y Moreno, 1998; Tejeda y Martínez, 2000; Valencia, 2002), en esta corta introducción me enfocaré en la raza, dada su importancia en la lucha relacionada con el currículum escolar (Castenell y Pinar, 1993; McCarthy, 1990, 1998; McCarthy y Crichtlow, 1993; Taubman, 1993; Zimmerman, 2002). Separado del esfuerzo por comprender el currículum políticamente (durante la Reconceptualización dominada por el Marxismo como se anota en el epígrafe de arriba) la raza, subsumida inicialmente, se convirtió en el centro de la teoría curricular durante los años noventa. Entre los índices de esta centralidad se contemplaron revisiones de raza y asuntos relacionados que se incluyeron en el *Manual de Investigación sobre Currículum* (Fillmore y Meyer, 1992; Strickland y Ascher, 1992), así como numerosos libros y compilaciones de ensayos (McCarthy y Crichtlow, 1993 [revisado y reeditado en 2005]; Sleeter y McLaren, 1995; Banks, 1997).

La teoría multicultural del currículum ha intentado, en ocasiones, incorporar discursos sobre clase, género y sexualidad en una perspectiva sintética (véase

Grant, 1999; de Castell y Bryson, 1997), pero, en general, se ha restringido a los estudios de etnicidad y más particularmente de raza. McCarthy (1993, 225) asume el multiculturalismo como una representación de "una tregua curricular" entre los liberales y los radicales negros. Para McCarthy, el multiculturalismo absorbió lo que el activismo negro enfoca en la reestructuración escolar, volviendo a expresar el activismo en lo que se denominó "no racismo". McCarthy (1993, 225) caracteriza la educación multicultural como una "solución contradictoria y problemática para la desigualdad racial en la educación".

El multiculturalismo "desarticuló elementos de las demandas radicales de reivindicaciones de los afroamericanos relacionadas con la reestructuración del conocimiento escolar y rearticuló esos elementos en un discurso reformista más profesional alrededor de temas del fracaso de las minorías, características culturales y dominio del lenguaje" (1923, 228). Entre estos discursos se encuentran aquellos enfocados en diversas aulas (Rodríguez y Kitchen 2005) y lugares (Malewski y Phillion, 2005).

La investigación histórica y cultural hace parte de esta área. El conocimiento cultural Afro-Americano, sostuvo Gordon (1993, 265) "emergió de la lucha y resistencia históricas de la comunidad Afro-Americana contra los diversos efectos opresivos del capitalismo y racismo". Gordon proporcionó un resumen histórico de este conocimiento, enfatizando el significado que le dio Washington, Du Bois, Miller, Woodson, y Fontaine para convocar la herencia intelectual que proveería el liderazgo y la dirección a la comunidad Afro-Americana (véase 1993, 275-276; véase también Brandon 2004).

Watkins (1993) sintetizó de manera histórica las orientaciones del currículum afroamericano. De las seis orientaciones que Watkins identificó, el Afrocentrismo aún sigue siendo influyente en la formación de escuelas negras independientes y afrocentristas (Lomotey y Rivers, 1998). Unos se centran en la epistemología Afro-Americana que debe estructurar el currículum escolar (Brock, 2005); otros se enfocan en el impacto de la cultura callejera (Dance, 2000) en las pandillas y (Dimitriadis, 2003) en la desigualdad racial en las escuelas. Los esfuerzos para entender el currículum racialmente, se han centrado de manera histórica (Anderson, 1988; Watkins, 2001) en la cultura popular (Dimitriadis, 2001) y en la cultura de los blancos (véase McLaren, 1997; Kincheloe y otros 1998; Fine y otros 2004; Pinar, 2006a). El multiculturalismo posiblemente ha alcanzado su cima en las políticas contemporáneas sobre identidad (Pinar, en imprenta).

## TEORÍA DEL CURRÍCULUM Y GÉNERO

*En las escuelas nos civilizamos al negar el apego.*  
MADELBINE R. GRUMET. (1988, 181)

Desde sus orígenes, los entes reguladores de la educación en los Estados Unidos se han preocupado por el género (Tyack y Hansot, 1990), aunque el reco-

nocimiento académico de este hecho histórico es más bien reciente (véase Pinar y otros, 1995, capítulo 7). Janet L. Miller (2005) rompió el silencio. Miller (1990) se ha enfocado en temas feministas de comunicación, comunidad e individualidad, incluyendo las contradicciones que surgieron de los intentos feministas por desarrollar relaciones de colaboración y diálogo con sus estudiantes y colegas. Los planteamientos iniciales de Miller probaron ser proféticos (Miller, 2005; Grumet, 1988; Pagano, 1990; Wear, 1993; Munro, 1998; Bloom, 1998; Noddings, 1991).

Grumet (1988) empleó el psicoanálisis, la fenomenología y la autobiografía para articular las relaciones entre las mujeres y la enseñanza. Grumet postuló la "perspectiva" para enfatizar la intersubjetividad, "un corredor directo entre las personas" (1988: 96). Grumet explicó que la transferencia -un concepto psicoanalítico que se refiere a la reproducción de patrones emocionales pasados, en relaciones presentes- indica el desplazamiento de sentimientos originales, con frecuencia traumáticos, que son transferidos de aquellos asociados en primera instancia con ellos mismos, al psicoanalista. Grumet amplió el concepto de transferencia más allá de la psicoterapia, a la relación entre el estudiante y el profesor. Al hablar de profesores, Grumet (1988: 122) señaló: "Esperamos que sepan y que ese saber nos confiera conocimiento y poder".

Esta expectativa de conocer se deriva de la dependencia original de los padres, usualmente de la madre, expectativa que luego se transfiere a los profesores. Sin embargo, el medio de dependencia -el lenguaje- es el orden simbólico, asociado con el padre. Grumet se basa en la afirmación de Lacan, conforme a ella, el lenguaje siempre es el "Otro" y en la base de la autoformación se encuentra el aislamiento -el Otro, una "negación del yo". El deseo y el orden simbólico se convierten en conceptos clave en la teoría del currículum de género (véase Taubman, 1990; Todd, 1997).

Junto a la teoría feminista del currículum se proporcionó atención al homosexualismo y al lesbianismo, de forma relevante en el trabajo de James T. Sears (1990, 1992, 1997, 2001). La teoría queer se unió a los estudios sobre homosexualismo y lesbianismo (Mayo, 1997; Sumara y Davis, 1999; Pinar, 1998; 2001; Silin, 1995; Tierney, 1997; Britzman, 1998b, c, 2000; Evans, 2002; Talburt y Steinberg, 2000; Epstein, O'Flynn y Telford, 2001; Kumashiro, 2001, 2002; Loutzenheiser, 2005; Rasmussen, 2006; Khayatt, 1999). Ahora existe una Revista de Temas Homosexuales y Lésbicos en la Educación, se ha problematizado la masculinidad (Lesko 2000; Connell 2000; Ferguson 2000), se han estudiado las identidades lésbicas en internet (Bryson 2005); la educación primaria y los maestros heterosexuales han sido "queered" (Letts y Sears, 1999; Rodríguez y Pinar, 2007). Como el sector político, la teoría feminista del currículum y los estudios de género también se han diseminado en otros sectores, tales como la historia (Crocco, Munro, Weiler, 1999; Sadovnik y Semel, 2002; Miller, 2005), la ciencia (Gough, 1998), la autobiografía (Miller, 1998) y la raza (Pinar, 2001). Esto también es evidente en los estudios psicoanalíticos.

Actualmente existe un renacimiento del interés del campo académico por el psicoanálisis en la educación, liderado por Britzman (1998<sup>a</sup>, 2003, 2006), Appel

(1999), D. Aoki (2002), Atwell-Vasey (1998), Jagodzinski (2002), Taubman (1990), Pitt (2003), Todd (2003) y Gilbert (2004). Asimismo es evidente en numerosos estudios teóricos importantes, no necesariamente con enfoque psicoanalítico, entre ellos, los estudios feministas y autobiográficos de Grumet (2006 [1976]; 1988), la crítica de la violencia psicológica de las escuelas contra el niño, de Block (1997), la teorización de la enseñanza como modo de orientación de Ellsworth (1997), la investigación del currículum y el holocausto de Morris (2001), la elaboración de una ética de la educación de Todd (2003), la teorización sobre "la distancia apropiada" entre el profesor y el estudiante de Taubman (1990), y el estudio de la pasmosa violencia en la escuela de Webber (2003). Recurrí a la teoría psicoanalítica en un esfuerzo por comprender lo que me llevó a las dimensiones "queer" de subyugación racial (Pinar, 2001).

### TEORÍA FENOMENOLÓGICA DEL CURRÍCULUM

*El currículum se debe pensar como si tuviera significado  
y como si fuera vivenciado.*

JOHN STEVEN MANN (2000 [1975], 147)

Dwayne Huebner fue el primero en introducir la fenomenología a la teoría del currículum. Tomar seriamente el salón de clase en sentido fenomenológico es describir la especificidad y la concreción de la experiencia vivida. En la teoría fenomenológica del currículum, el concepto y la práctica de la hermenéutica enfatizan la negociación social de significado, así como la sintonía del individuo con la verdad. Los fenomenólogos sugieren que la enseñanza constituye una orientación hacia el ser. El tacto pedagógico, teorizado por Van Manen (1991), aporta una nueva e inesperada estructura para las situaciones no previstas y al hacerlo generan traumas en el niño. Además de Van Manen, los grandes autores fenomenológicos han sido Aoki, Grumet, Jardine y Smith (véase Pinar y otros, 1995, capítulo 8).

La clave para la investigación fenomenológica, tal como Greene (1973) lo explicó, ha sido el concepto de conciencia, referido a un "contexto experimentado" o al mundo de la vida. El fenomenologista postula su mundo de la vida como algo central para todo lo que él o ella hacen -incluyendo la investigación y la enseñanza- y como consecuencia se enfoca en la situación biográfica (Pinar, 1994) de cada individuo. Con frecuencia el individuo no es consciente de su mundo, de la vida; aunque él o ella están sumergidos en él. En este entorno el individuo adopta la actitud natural, dando por hecho la realidad y la legitimidad de la vida cotidiana y práctica. Los límites y las fronteras de esta actitud constituyen los lugares de la autorreflexividad donde posiblemente "se agrupe" lo que se da por hecho. Como Greene (1973) ha observado, la percepción común debe permanecer inactiva para poder formular preguntas. El individuo debe ser "impactado" dentro de la conciencia de su propia percepción.

Algunos indicios de la fenomenología permanecen vigentes en ciertos sectores, incluyendo la teoría literaria (Sumara, 1996), la teoría ecológica (Jardine 1998), la enseñanza de las matemáticas (Jardine, 1990; Davis, 1996), la investigación narrativa (Jardine, Clifford, y Friesen, 2006; Fowler, 2006), la educación para adultos (Welton, 1995) y la investigación interpretativa (Van Manen 2002), a pesar de que la fenomenología fue opacada por el postestructuralismo (Aoki, 2005 [2003]) en los años noventa.

### POSTMODERNISMO Y POSTESTRUCTURALISMO EN LA TEORÍA DEL CURRÍCULUM

*[La teoría postmoderna del currículum es] un campo fascinante e imaginativo  
(nacido del eco de la risa de Dios)  
donde nadie es dueño de la verdad  
y todos tienen derecho a ser comprendidos.*  
WILLIAM E. DOLL, JR. (1993, 151)

Peter Taubman (1982) fue el primer teórico del currículum interesado en el postestructuralismo. Jacques Daignault surgió como el mayor teórico postestructuralista del currículum en los Estados Unidos, argumentando, en honor a Serres que, "saber es matar" (1992: 199), "que continuar después de demostraciones rigurosas y después de las confirmaciones es una búsqueda: literalmente" (1992a, 100). Para Daignault "pensar, solamente ocurre entre el suicidio y el asesinato (...) entre el nihilismo y el terrorismo" (1992, 199). Pensar es una travesía, que siempre se encuentra en peligro de ser definida y conocida y de este modo bloqueada. Pensar es lo que constituye el "tercero o medio excluido" "incluso el medio", escribió Daignault "atrae a nuevas personas comprometidas en reducirlo a un simple asunto de conocimiento, a una nueva apuesta epistemológica." (1992, 199). La única forma para evitar este destino es permitir que el pensamiento piense por sí mismo, que avance aún más o que altere los dualismos, y que reflexione sobre la diferencia entre ellos. Es introducir una paradoja. No es detenerse a definir, sino a multiplicar las definiciones.

Cleo Cherryholmes (1988) no solamente sintetizó las ideas de Foucault, Barthes, Derrida y otros postestructuralistas, sino que las empleó para criticar los discursos tradicionales del currículum: 1) los principios del currículum y la instrucción de Tyler, 2) la clasificación de los objetivos educativos de Bloom de 1956 y 3) la extensión y aplicación de los principios básicos de Tyler, que Schwab formuló en 1983. Cherryholmes (1988, 61) afirmó que "el estructuralismo muestra significados que son descentralizados y externos al individuo". En contraste, "el postestructuralismo presenta significados cambiantes, abreviados, fragmentados, inconclusos, dispersos y diferidos" (1988, 61). Cherryholmes incorporó aspectos del postestructuralismo dentro de lo que denominó "pragmatismo crítico" (1988: 150 ss.). Plantea que "el pragmatismo crítico resulta cuando ocurre una sensación de crisis frente a nuestras posibilidades, cuando se acepta que

nuestros estándares de creencias, valores, textos guías, discursos-prácticas requieren ser evaluados y re-evaluados" (1988: 151). Dicha teoría del currículum emerge de la adopción de "la investigación postestructuralista" (1988, 151).

William E. Doll, Jr. (1993: 176), argumentó que el currículum postmoderno debería ser rico, recursivo, relacional y riguroso. La riqueza brinda profundidad al currículum, creando "capas de significado (...) múltiples posibilidades o interpretaciones (...) el currículum debe tener un nivel de indeterminación adecuado, anomalía (...) caos, desequilibrio, disipación, experiencia vivida" (1993: 176). La recursividad es el proceso de reflexión en el trabajo de uno mismo -"explorar, discutir, indagar en nosotros mismos como constructores de significado y dentro del texto mismo (1993,178), en un proceso de transformación continuo: "La recursividad apunta al desarrollo de la competencia -la habilidad para organizar, combinar, indagar, emplear algo heurísticamente". El concepto de relaciones se refiere a las conexiones dentro de la estructura del currículum, mientras que las relaciones culturales se derivan de la cosmología hermenéutica --que enfatiza la narración y el diálogo como medios clave para la interpretación. La narración anticipa los conceptos de historia (...) lenguaje (...) y lugar (...) El diálogo interrelaciona estos tres, para proveernos un sentido de cultura, local en su origen pero global en sus interconexiones. (1993, 180)

Finalmente, el rigor, que "evita que el currículum transformativo caiga en un 'relativismo excesivo' o en un 'solipsismo sentimental' (1993, 181), se redefine en un currículum postmoderno como si se mezclara la indeterminación con la interpretación". Al abordar las interpretaciones, Doll (1993, 183) señala que siempre debemos ser conscientes de que "todas las valoraciones dependen de supuestos (a menudo ocultos) (...) Rigor (...) significa el intento consciente por descubrir aquellos supuestos (...) así como pasajes de negociación entre aquellos, de tal forma que el diálogo pueda ser significativo y transformativo".

Otros académicos que hicieron contribuciones significativas a la teoría del currículum postmodernista y/o postestructuralista incluyeron a Block (1988), Lather (1991), Trifonas (2000a), Martusewicz (2001), Egea Kuehne (Biesta y Egea-Kuehne 2001) y Roy (2003). El postmodernismo y el posestructuralismo siguen siendo perceptibles en la teoría feminista (Ropers-Huilman 1998), en ciencias de la educación (Blades 1997; Weaver, Appelbaum y Morris 2001), en investigación narrativa (Davies 2000), en la teoría del currículum intertextual y epistemológica (Hasebe-Ludt y Hurren, 2003; Cary, 2006), en el currículum como desempeño (Autrey y Casemore, 2001), en formación docente (Britzman, 2003 [1991]), en educación para adultos (Gazetas, 2000), en educación especial (Skrtic, 1995), en formación de docentes (Phelen en imprenta), y en educación superior (Roper-Huilman, 2003). Al igual que la teoría política del currículum, el posmodernismo y el postestructuralismo se han dispersado en otros discursos (véase Reynolds y Webber, 2004, Alba, 2000), entre ellos sobresale la teoría del caos y la complejidad, inspirada en la investigación (Davis, 2004; Doll entre otros 2005), y en la investigación histórica (Green, 2005).

## TEORÍA AUTOBIOGRÁFICA DEL CURRÍCULUM

*No existe mejor manera de estudiar el currículum que estudiarnos a nosotros mismos.*

F. MICHAEL CONNELLY y D. JEAN CLANDININ (1988, 31)

Pinar y Grumet (2006 [1976]) introdujeron la teoría autobiográfica del currículum, término derivado de la raíz latina de currículum, currere, que significa dirigirse a un fin o meta o recorrer una trayectoria o camino para llegar a la misma. Pinar y Grumet elaboraron métodos de currere por medio de los cuales los estudiantes y profesores podrían estudiar las relaciones entre el conocimiento escolar, la historia de vida y el significado subjetivo para funcionar auto-transformativamente.

Luego surgieron tres corrientes académicas, la primera incluyó el currere (Pinar, 2004; Doerr, 2004), los diarios de diálogo (Meath-Lang, 1990), el lugar (Kincheloe y Pinar, 1991), el mito y la imaginación (Doill, 1995, 2000). La segunda corriente fue la autobiografía feminista (Grumet 1988; Miller, 2005). La tercera incluyó los esfuerzos por comprender la experiencia de los docentes biográfica y autobiográficamente, mediante la autobiografía colaborativa (Butt, 1990, 1991, Butt y Raymond, 1992), el conocimiento práctico personal de los profesores (Clandinin y Connelly, 1987, 1992, 2000; Connelly y Clandinin, 1988), la experiencia del profesor (Schubert y Ayers, 1992), los estudios biográficos de la vida de los docentes (Goodson, 1991, 1992, Munro, 1998), y las entrevistas centradas autobiográficamente pero denominadas "biografías personales" (Torres, 1998).

La investigación biográfica continúa (Kridel, 1998). Al igual que otros discursos curriculares de la post-reconceptualización, la teoría autobiográfica del currículum se ha dispersado dentro de la teoría multicultural (Wang, 2004; Li, 2002), en la teoría psicoanalítica (Pitt 2003), en los estudios sobre la mujer (Neumann y Peterson, 1997), en los estudios de lugar (Casemore, 2005; Whitlock, 2005), en las prácticas pedagógicas innovadoras (Oberg, 2004; Salvio, 1998; Britzman, 1998b), en la teoría (Goodson, 1998); y en la teoría ecológica (Krall, 1994; Doerr, 2004).

## LA FUNCIÓN ESTÉTICA DEL CURRÍCULUM

*Reemplaza el progreso de la función tecnológica asociada a una revelación.*

MADELINE R. GRUMET (1978, 280)

Hace treinta años Dwayne E. Huebner identificó el lenguaje estético como un lenguaje alternativo al protocolo Tyleriano (véase Huebner, 1999). ¿Qué significa comprender el currículum estéticamente? La gran filósofa de la educación, Maxine Greene (1988, 293), explicó:

Las experiencias estéticas (...) nos comprometen como seres existentes en la búsqueda de significado. Si la singularidad de la estética artística puede ser reafirmada (...) lo viejo puede o no desaparecer. Podríamos crear un posible pluralismo de perspectivas, una multiplicidad de realidades. Podríamos permitir rebelarse a aquellos a quienes enseñamos.

En numerosas ocasiones memorables (1991, 1995, 2001), Greene sustentó que las artes cuestionan el formalismo vacío, el didactismo y el elitismo. Esos choques de conciencia que generan los encuentros con las artes nos sumergen menos en la probabilidad cotidiana de maravillarnos y de cuestionarnos (véase Dewey, 1934, 104; Jackson, 1998; Eisner, 2004).

Eisner (1985) identificó cuatro sentidos, según los cuales la enseñanza es un arte. Primero, existe el sentido según el cual el profesor es experto en su oficio, por tal razón tanto éste como el estudiante y el salón de clases, son una experiencia estética. Segundo, los profesores -como lo hacen los pintores y los bailarines entre otros- emiten juicios durante el proceso de enseñanza, a partir de las características desentrañadas durante el transcurso del mismo. Ritmo, tono y tiempo son algunos de los rasgos cualitativos de enseñanza que los profesores seleccionan cuando decodifican las respuestas de los estudiantes. Tercero, en el arte de la enseñanza tiene lugar una tensión y un balance entre rutina e innovación. Cuarto, la enseñanza, al igual que el arte, a veces alcanza finales no previstos al principio, pero que son deseables, e incluso bienvenidos. Eisner distinguió entre artesanía y arte, la primera entendida como un proceso a través del cual se emplean las habilidades para lograr resultados predeterminados y el segundo, asumido como un proceso que recurre a las habilidades para descubrir el objetivo a través de la acción. Profesores-artistas evitan un congelamiento de su "inteligencia pedagógica" en comportamientos mecánicos y rutinarios al permitir lo imprevisto y lo creativo (véase, también, Vallance, 1991).

El teatro ha sido visto por varios académicos como una metáfora central para el currículum (Willis y Schubert, 1991; Doyle, 1993). Donmoyer (1991: 99) afirmó: "El teatro y el cine proporcionan gran cantidad de materia prima valiosa para reflexionar sobre los fenómenos y temáticas educativas." Quizá más ampliamente que ningún otro teórico, Grumet (1978; Pinar y Grumet, 2006 [1976]) relacionó el currículum con el teatro, con fundamento en el trabajo presentado por el director de teatro y teórico polaco Grotowski.

Al integrar la danza y la teoría del currículum, Blumenfeld-Jones (véase 1995) presentó las voces de las jóvenes estudiantes de danza, en colaboración con Stinson y Dyke, (1990). Blumenfeld-Jones propuso un currículum creativo de danza, con tres propósitos: 1) para entender y criticar como dichos currícula contextualizan la relación entre creatividad y control, 2) para criticar el valor educativo del control en general y 3) para desarrollar un método que explora cómo el lenguaje curricular revela y a la vez oculta los valores educativos. Preocupado porque los académicos del currículum se han aislado de diversos actores del campo curricular, Barone (1993, 2000) apoyó representaciones del currículum en uso, para hacer que la experiencia vivida del currículum sea verídica e inmediata.

El impulso estético estará representado en proyectos cotidianos de aula. Éstos son proyectos individuales y de clase que (...) pueden ser creados en casi todas partes, en el rincón de la ciencia, en la biblioteca, en la comunidad cercana, en el estudio (...). Al igual que un drama, poseen sentido del dilema, del descubrimiento de un problema que el estudiante asume como propio. (Barone 2000, 128-129).

Las artes hablan de moral y de política (Beyer, 1985). Los objetos de arte hacen accesibles las realidades inexpresables a través de otros órdenes de representación. Ciertas realidades pueden ser políticamente reprimidas, su representación estética y decodificaciones consiguientes sugieren aspectos decisivos de la teoría estética del currículum. Beyer (1988) postuló la experiencia estética como producción material y como una experiencia vivida, que requiere varios cambios curriculares dentro de las instituciones educativas.

En primer lugar, Beyer sostuvo que la distinción entre las "bellas artes" y las "artes populares" (o la artesanía) es espuria. La separación de las primeras en museos y galerías de arte las fortalece como parte esencial de la vida cotidiana. En relación con esto, la producción de artesanías no se asume como un arte, ciertamente no como "bellas artes".

En segunda instancia, el aislamiento de las artes en las escuelas, su caracterización como electiva o relleno, debe terminar.

En tercer término, Beyer (véase 1988, 395) resaltó la importancia comunicativa de las artes.

En cuarto lugar, el contenido social de los objetos estéticos debe ser dilucidado, de modo que los estudiantes descifren los asuntos de raza, clase y género, incorporados en objetos específicos de arte, ellos necesitan aprender a expresar perspectivas más éticas de estas cuestiones a través de la producción estética.

En quinto lugar, Beyer reafirma el interés de Rugg (1963) por la naturaleza fundamental y multidisciplinaria de la experiencia estética y del saber. Postula la necesidad de desarrollar investigaciones de dimensiones estéticas de las artes, del lenguaje, de las humanidades, de los estudios sociales y de las ciencias naturales. Finalmente, Beyer (1988) solicita mayor atención a las dimensiones estéticas de la enseñanza y de la evaluación, reconociendo, las contribuciones hechas por Eisner y Greene.

Otros han enfatizado el significado de las artes con respecto a la educación en general (Willis y Schubert (1991), para las interrelaciones generativas entre los roles de artista, profesor e investigador (Irwin y de Cosson 2004), para el arte del aprendizaje (Díaz y McKenna, 2004), para la pedagogía apasionada (Mirochnik y Sherman, 2002) y para el significado de la cultura visual (Freedman, 2003), especialmente en la postmodernidad (Jagodzinski, 1997a, b; Diamond y Mullen, 1999).

## TEORÍA TEOLÓGICA DEL CURRÍCULUM

*Ignorar el lenguaje teológico, actualmente (...) es ignorar una de las manifestaciones más emocionantes y vitales del lenguaje.*

DWAYNE E. HUEBNER (1999 [1975d], 259)

James Macdonald y Dwayne Huebner afirman que el lenguaje ético y estético con respecto a la educación ha sido limitado e inconsistente frente a otros discursos del currículum. Ambos lamentan la dependencia del campo del denominado pensamiento científico ignorando otras grandes tradiciones Orientales y Occidentales, que incluyen las tradiciones teológicas. Huebner promovió una visión moral de la educación que contempla la importancia de las situaciones humanas existentes entre estudiante y profesor, entre el estudiante y otros seres en el mundo, y entre el estudiante y la belleza del mundo fenoménico (véase Quinn, 2001; Miller entre otros. 2005; Hattam, 2004). Macdonald (2000, 4) también argumentó contra la exclusión de la ética en la educación. Al respecto escribió:

La educación [es] más una iniciativa moral que un simple conjunto de problemas técnicos para resolver dentro de un esquema conceptual satisfactorio (...). Así, la lucha por la integración personal, la integridad educativa y la justicia social continúan, requiriendo una constante reevaluación de uno mismo, de su trabajo y de su mundo- con la esperanza de que sin importar el talento creativo que uno tenga, éste lo guiará hacia algo mejor de lo que todos podemos compartir.

Phenix (1971) hizo una contribución importante a este discurso moral con su exploración de la trascendencia y del currículum. Cherryholmes (1988) criticó el estructuralismo por su separación de la ética y de la acción. Slattery y Rapp (2002: 84) caracterizan la hermenéutica como una "herramienta esencial", para moldear la ética de la educación crítica (véase, también, Henderson y Kesson, 2003; Slattery, Krasny y O'Malley, en imprenta) y la internacionalización de los estudios sobre currículum en los Estados Unidos (Slattery, 2003). Otros han afirmado el predominio de lo ético y de lo espiritual de la teoría del currículum (Purpel, 1989; Oliver y Gershman, 1989; Goodlad, 1990; Noddings, 1991, 1992; Tom, 1984; Garrod, 1992; Wexler, 1996; Oldenski y Carlson, 2002). Investigaciones internacionales recientes se han enfocado en la política comparativa del carácter de la educación (Yu 2004).

## COMPRESIÓN INSTITUCIONAL DEL CURRÍCULUM

*La enseñanza en sí misma es una víctima de la burocratización.*

WILLIAM AYERS (1992, 260)

Ya sea como un campo aplicado o como uno teórico, el currículum se asume como institución y práctica (Pinar y otros 1995, capítulo 13; Reid, 1999). La

función del desarrollo del currículum durante la primera fase paradigmática del campo (1918 - 1969) fue mejorar el currículum institucional. En el presente periodo, el enfoque del desarrollo del currículum ha cambiado: ahora la comprensión es el asunto clave (Slattery 2006 [1995]).

El estudio del desarrollo del currículum implica: la política del currículum y la reforma escolar (Elmore y Sykes, 1992); la planeación del currículum, el diseño y la organización (Saylor, Alexander y Lewis, 1981); la implementación del currículum (Snyder, Bolin y Zumwalt, 1992); la tecnología del currículum (véase Saettler, 1990; Sloan, 1985; Ferneding, 2004; Bowers, 2000; Cuban, 2001; Willinsky, 2006); la supervisión del currículum (Sergiovanni y Starratt, 1971; Lewis y Miel, 1972; Glickman, 1992; Glanz y Behar-Horenstein, 2000; Garman, 1990); y la evaluación del currículum (Madaus y Kellaghan, 1992; Eisner, 1985; Barone, 1987).

La comprensión del currículum a nivel institucional también incluye el estudio de: la pedagogía (Doyle, 1992; Jackson, 1986; Henderson, 2001; Duckworth, 2001); los libros de texto (Venezky, 1992; Zimmerman, 2002); los estudiantes (Erickson y Shultz, 1992; Pope, 2001); y el extra-currículum (Berk, 1992; Eccles y Templeton, 2002). La re-conceptualización del currículum se centra en protocolos burocráticos en lugar de prácticas deliberativas (McCutcheon, 1995; Salvio, 1998) y en investigación reciente sobre las disciplinas (Pinar, 2006b).

## INTERNACIONALIZACIÓN

*La internacionalización de la investigación del currículum se podría entender mejor como un proceso de generación de "espacios" transnacionales en los cuales los académicos desde diferentes lugares colaboran en la reestructuración y descentralización de sus propias tradiciones de conocimiento y confianza negociada en los aportes de cada uno al trabajo colectivo*

NOEL GOUGH (2003, 68)

El interés académico en el estudio internacional del currículum no es un fenómeno nuevo. A principios del siglo XX, el internacionalismo -asociado con los movimientos políticos de izquierda- fue defendido por los progresistas de los Estados Unidos, entre ellos, Counts y Brameld. Hasta hace poco, sin embargo, muchos de los estudios norteamericanos dedicados a la comprensión internacional del currículum se realizaron en Canadá. (véase, por ejemplo, Goodson, 1988; Carson, 1988; Willinsky, 1992; Smith, 2003; Aoki, 2005 [1981]). A pesar del llamado (véase Rogan y Luckowski, 1990; Rogan, 1991) a los académicos de los Estados Unidos para que consideren los desarrollos internacionales, no fue sino hasta la última década del siglo XX que un libro de texto sinóptico dedicó un capítulo sobre este tema (véase Pinar y otros, 1995, capítulo 14).

Desde entonces los desarrollos han sido rápidos, enfatizados por tres conferencias y la creación de nuevas organizaciones<sup>4</sup>.

La internacionalización de un campo integrado a diferentes culturas nacionales requiere, como lo menciona Gough (2004, 2), nuevos lenguajes y nuevas audiencias: "nuevas audiencias transnacionales podrían generar metanarrativas más defendibles para el trabajo del currículum que el nacionalismo". El énfasis sobre la "nueva audiencia transnacional" trae a la memoria la observación de Hardt y Negri (2000, 49) conforme a la cual "hubo una época, no hace mucho tiempo, cuando el internacionalismo fue un componente clave de las luchas proletarias y de las políticas progresistas en general". Para muchos académicos de los Estados Unidos, después de la Reconceptualización, la educación del público requiere hacer público el currículum (Ibáñez-Carrasco y Meiners, 2004), esto es, inseparable de la democratización (Burbules y Torres, 2000). Tanto en términos intelectuales como cronológicos, la Internacionalización sigue a la Reconceptualización. La internacionalización promete un tercer cambio paradigmático, cuyos postulados ahora se están haciendo visibles (Pinar, 2003).

## CONCLUSIÓN

*¿Qué grupo tendrá éxito en recapturar el espíritu de optimismo y el sentido de la misión que claramente marcó las primeras dos o tres décadas del surgimiento del currículum como campo de estudio?*

PHILIP W. JACKSON (1992, 37)

Después de revisar las contribuciones hechas por Bobbitt, Dewey, Tyler, y Schwab, Jackson (1992) en su introducción al *Manual de Investigación sobre Currículum (Handbook on Research in Curriculum)* se centró en las dos trayectorias principales que fueron tratadas por especialistas contemporáneos del currículum. El primero fue un trabajo de "asesor" (Jackson, 1992, 32), trabajo que asoció con el

<sup>4</sup> Estas incluyen una reunión de 1993 realizada en Santiago de Chile sobre la descentralización del currículum, presidida por Juan Casassus (Silva, 1993) y una reunión en 1995 efectuada en la Universidad de Oslo (Noruega), dirigida por Bjorg Gunden, que dio origen a un primer encuentro entre la Didaktik Alemana y los estudios angloamericanos del currículum (véase Gunden y Hopmann, 1998; Westbury, Hopmann y Riquarts, 2000; Autio, 2006), las Conferencias celebradas en 1999 y en el 2000 en la Universidad Estatal de Luisiana, presididas por William E. Doll, Jr. y William Pinar centradas en la Internacionalización de los Estudios del Currículum (véase Trueit entre otros 2003). La conferencia de LSU (Louisiana State University) dio lugar a la creación en 2001 de la Asociación Internacional para el Desarrollo de los Estudios del Currículum ([www.iaacs.org](http://www.iaacs.org)). La primera reunión trienal se llevó a cabo en Shangai, China en 2003; la segunda en Tampere, Finlandia en 2006; luego se programó otra para Sudáfrica en 2009. La filial Americana de la IAACS (<http://aaacs.info>) también se fundó en 2001 y su revista científica ([www.uwstout.edu/soe/jaaacs/](http://www.uwstout.edu/soe/jaaacs/)) en 2005; el primer manual internacional de investigación sobre currículum se publicó dos años más tarde (véase Pinar, 2003).

de historia de vida o narrativa o autobiografía (véase capítulo 10, Pinar, y otros 1995). Para ilustrar esto, Jackson citó a Connelly y Clandinin (1988), Elbaz (1983), Barrow (1984), y Oberg (1987).

Jackson caracterizó la segunda trayectoria como "avanzar hacia la academia" en la cual el especialista del currículum se consideró como un "generalista" (1992, 34). Schwab (1983) imaginó que los generalistas del currículum estudiarían el gobierno y la sociedad de los Estados Unidos, incluyendo la naturaleza de la vida cotidiana en los Estados Unidos. La audiencia para estos ensayos podría incluir colegas, exalumnos y el público en general. Jackson (1992, 34) comentó:

A finales de los años 60 y principios de los 70 surgió un grupo de profesores del currículum, cuyos escritos parecían reflejar literalmente los consejos sinceros de Schwab, aunque su cuarto ensayo [1983; del que fue tomada la cita anterior] solo se publicó una década más tarde. Schwab sería uno de aquellos con quien Jackson discreparía. Algunos miembros de este grupo hablaron de lo que estaban haciendo sobre la reconceptualización de la tarea de los especialistas del currículum, en particular, con respecto al papel de la teoría sobre asuntos curriculares.

Jackson describe este grupo presentando tres características comunes: la insatisfacción con la racionalidad del enfoque de Tyler; el empleo de tradiciones eclécticas para explorar el currículum, tales como la teoría psicoanalítica, la fenomenología, el existencialismo; y un sesgo político de izquierda "que se fundamentó en el pensamiento marxista y neomarxista y se preocupó por los problemas de las desigualdades raciales y étnicas, el feminismo, el movimiento por la paz, y así sucesivamente" (1992, 35). La caracterización precedente, planteada por Jackson fue exacta; dado que dichos rasgos aún son perceptibles en el campo contemporáneo.

Como Jackson podría, sin duda, admitir; nosotros hemos recorrido un largo camino desde Franklin Bobbitt y desde la creación del campo del currículum en 1918. Aunque ya no es un protocolo la institucionalización del desarrollo del currículum, la teoría del currículum es una disciplina académica<sup>5</sup> compleja, multidiscursiva dedicada a la comprensión de la experiencia educativa enfocada en, pero difícilmente limitada a la codificación de la mencionada experiencia en el currículum escolar. En el campo contemporáneo, la influencia de Bobbitt y Tyler se ha difuminado; la reputación negativa de Schwab se encuentra en proceso de reivindicación (véase Block 2004); la influencia de Dewey (7)<sup>6</sup> -nunca

<sup>5</sup> Un avance significativo desde la publicación de *Comprensión del Currículum* en 1995 ha sido la intensificación de intertextualidad en la teoría curricular de los Estados Unidos. Los discursos que antes se habían distanciado, aparecen ahora en el mismo trabajo. Los discursos híbridos pueden constituir ahora la norma: el teórico Barone con fundamento en las artes (2000) plantea la autobiografía por ejemplo, Spring (2003) enlaza multiculturalismo y globalización, y la segunda edición de Raza, Identidad y Representación en la Educación es significativamente postcolonial.

<sup>6</sup> La influencia de la omnipresencia de Dewey en la actualidad se manifiesta en la omnipresencia de la reacción antiprogresista (véase Egan, 2002).

ausente del campo- ahora es omnipresente y resurge del progresismo (Carlson 2002), agudizando la división entre el campo académico y las escuelas públicas, el primero dominado por políticas escolares de derecha. La teoría del currículum contemporáneo refleja la importancia del conocimiento académico para el significado subjetivo y la reconstrucción social. Estos tres dominios del currículum están inextricablemente interrelacionados, cada uno estructura a los otros dos. El conocimiento académico languidece en una cultura anti-intelectual y comercial, preocupada solo por aplicaciones prácticas. La reconstrucción social y subjetiva no puede tener lugar sin el conocimiento académico.

Los eventos del 11 de septiembre del 2001, intensificaron el sentido naciente que pide a los académicos de los Estados Unidos prestar atención a los desarrollos mundiales del currículum. Sin embargo, la internacionalización no es esencialmente defensiva. Más bien, promueve una profunda comprensión de lo local y lo individual a través del encuentro con lo global y lo colectivo (véase Slatery, 2003; Kridel y Newman, 2003). A diferencia de la globalización (Gabard, 2000), la internacionalización procura intensificar la sofisticación intelectual de la teoría del currículum de los Estados Unidos, especialmente aquella corriente comprometida con el activismo multicultural, político y de género, dirigido a la justicia social y a la sostenibilidad ecológica.

## REFERENCIAS

- Alba, A. et al. (Eds.) (2000). *Curriculum in the postmodern condition*. Nueva York: Peter Lang.
- Anderson, J. (1988). *The education of blacks in the South*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Anyon, J. (1988). Schools as agencies of social legitimation. En W. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (175-200). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- (1997). *Ghetto schooling*. Nueva York: Teachers College Press.
  - (2005). *Radical possibilities*. Nueva York: Routledge.
- Aoki, D. (2002). The price of teaching. *Journal of Curriculum Theorizing* (18) 1, 21-39.
- (2005 [1981]). Toward understanding curriculum. En W. Pinar y R. Irwin (Eds.), *Curriculum in a new key* (219-228). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
  - (2005 [2003]). Locating living pedagogy in teacher "research." En W. Pinar y R. Irwin (Eds.), *Curriculum in a new key* (425-432). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Appelbaum, P. (1995). *Popular culture, educational discourse, and mathematics*. Albany: State University of New York Press.
- Apple, M. (2004 [1979]). *Ideology and curriculum*. Londres: Routledge.
- (1999). *Official knowledge*. Nueva York: Routledge.
- Applebee, A. (1996). *Curriculum as conversation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Appel, S. (1999). (Ed.). *Psychoanalysis and pedagogy*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Asher, N. (2002). (In)gendering a hybrid consciousness. *Journal of Curriculum Theorizing*, 18(4), 81-92.
- (2005). At the interstices. *Teachers College Record*, 107 (5), 1079-1106.
- Atwell-Vasey, W. (1998). *Nourishing words*. Albany: State University of New York Press.
- Autio, Tero (2006). *Subjectivity, schooling, society*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Autrey, P. y Casemore, B. (2001). Deleuzian tourist. *Journal of Curriculum Theorizing*, 17(3), 111-122.
- Axelrod, Charles David (1979). *Studies in intellectual breakthrough*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Ayers, W. (1992). The shifting ground of curriculum thought and everyday practice. *Theory Into Practice*, XXXI (3), 259-263.
- y Miller, J. (Eds.). (1998). *A light in dark times*. Nueva York: Teachers College Press.
- Baker, B. (2001). *In perpetual motion*. Nueva York: Peter Lang.
- Banks, J. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. Nueva York: Teachers College Press.
- Barone, T. (1987). On equality, visibility, and the fine arts program in a black elementary school. *Curriculum Inquiry*, 17 (4), 421-446.
- (1993). Acquiring a public voice. *Journal of Curriculum Theorizing* 10 (1), 159-172.
  - (2000). *Aesthetics, politics, and educational inquiry*. Nueva York: Peter Lang.
- Barrow, R. (1984). *Giving teaching back to teachers*. Totowa, NJ: Barnes & Noble.
- Beattie, M. (2004). *Narratives in the making*. Toronto: University of Toronto Press.
- Berk, L. (1992). The extracurriculum. En P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (1002-1044). Nueva York: Macmillan.
- Berliner, D. y Biddle, B. (1996). *The manufactured crisis*. Cambridge, MA: Perseus.
- Bestor, A. (1953). *Educational wastelands*. Urbana: University of Illinois Press.
- Beyer, L. (1985). Aesthetic experience for teacher preparation and social change. *Educational Theory*, 35 (4), 385-397.
- (1988). Art and society. En W. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (380-399). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- Biesta, G. y Egéa-Kuehne, D. (Eds.) (2001). *Derrida & education*. Londres: Routledge.
- Blades, D. (1997). *Procedures of power & curriculum change*. Nueva York: Peter Lang.
- Block, A. (1988). The answer is blowin' in the wind. *Journal of Curriculum Theorizing*, 8 (4), 23-52.
- (1997). *I'm only bleeding*. Nueva York: Peter Lang.

- (2004). *Talmud, curriculum, and the practical*. Nueva York: Peter Lang.
- Bloom, L. (1998). *Under the sign of hope*. Albany: State University of Nueva York Press.
- Blumenfeld-Jones, D. (1994). Three forms of discipline: Implications for curriculum design. *Journal of Thought* 29(3), pp.27-40.
- (1995). Dance as a mode of research representation. *Qualitative inquiry* 1 (4), 391-401.
- Stinson, S. y Van Dyke, J. (1990). An interpretive study of meaning in dance. *Dance Research Journal* 22 (2), 13-22.
- Bowers, C. (1980). Curriculum as cultural reproduction. *Teachers College Record*, 82 (2), 267-290.
- (1993). *Against the grain*. Nueva York: Teachers College Press.
- (1995). *Educating for an ecologically sustainable culture*. Albany: State University of New York Press.
- (2000). *Let them eat data*. Athens: University of Georgia.
- (2001). *Educating for eco-justice and community*. Athens: University of Georgia.
- (2006). *The false promises of constructivist theories of learning. A global and ecological critique (complicated conversation)*. Nueva York: Peter Lang.
- y Apfel-Marglin, F. (Eds.) (2005). *Rethinking Freire*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brandon, L. (2004). W/ Righting history. *Urban Education*, 39(6), 638-657.
- Brantlinger, E. (Ed.) (2005). *Who benefits from special education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Britzman, D. (1998a). *Lost subjects, contested objects*. Albany: State University of Nueva York Press.
- (1998b). Is there a queer pedagogy? En W. Pinar (Ed.), *Curriculum* (211-231). Nueva York: Garland.
- (1998c). On some psychical consequences of AIDS education. En W. Pinar (Ed.), *Queer theory in education* (21-335). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- (2003). *After education*. Albany: State University of Nueva York Press.
- (2003 [1991]). *Practice makes practice*. Albany: State University of Nueva York Press.
- (2006). *Novel education: Psychoanalytic studies of learning and not learning*. New York: Peter Lang.
- Bryson, M. (2005). Conjuring the quotidian. *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education*, 2 (4), 83-91.
- Brock, R. (2005). *Sista talk*. Nueva York: Peter Lang.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Nueva York: Vantage.
- (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- (1990). Autobiographic praxis and self-education. En J. Willinsky (Ed.), *The educational legacy of romanticism* (257-286). Waterloo, Canada: Wilfrid Laurier University Press.

- (1991). In the spotlight of life. En G. Willis y W. Schubert (Eds.), *Reflections from the heart of curriculum inquiry* (267-276). Albany: State University of Nueva York Press.
- y Raymond, D. (1992). Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography. *International Journal of Educational Research*, 13 (4), 402-449.
- Burbules, N. y Torres, C. (Eds.) (2000). *Globalization and education*. Nueva York: Routledge.
- Burlbaw, L. y Field, S. (Eds.) (2005). *Explorations in curriculum history*. Greenwich, CT: IAP.
- Cannella, G. (1997). *Deconstructing early childhood education*. Nueva York: Peter Lang.
- y Viruru, R. (2004). *Childhood and postcolonization*. Nueva York: RoutledgeFalmer.
- Carlson, D. (1987). Teachers as political actors. *Harvard Educational Review*, 57 (3), 283-307.
- (2002). *Leaving safe harbors*. Nueva York: Routledge.
- Carson, T. (Ed.) (1988). *Toward a renaissance of humanity*. Edmonton, Canada: World Council for Curriculum & Instruction.
- Cary, L. (2006). *Curriculum spaces*. Nueva York: Peter Lang.
- Castenell, L. y Pinar, W. (Eds.) (1993). *Understanding curriculum as racial text*. Albany: State University of Nueva York Press.
- Cherryholmes, C. (1988). *Power and criticism*. Nueva York: Teachers College Press.
- Clandinin, J. y Connelly, M. (1987). Teachers' personal practical knowledge. *Journal of Curriculum Studies* 19 (6), 487-500.
- (1992). Teacher as curriculum maker. En P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (363-401). Nueva York: Macmillan.
- (2000). *Narrative inquiry*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Connell, R. (2000). *The men and the boys*. Berkeley: University of California Press.
- y Clandinin, J. (1988). *Teachers as curriculum planners*. Nueva York: Teachers College Press.
- Cooper, K. y White, R. (Eds.) (2006). *The practical-critical educator*. Amsterdam: Kluwer.
- Couts, George S. (1978 [1932]). *Dare the school build a new social order?* Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Crocco, M., Munro, P. y Weiler, K. (1999). *Pedagogies of resistance*. Nueva York: Teachers College Press.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught*. Nueva York: Longman.
- (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- y Shipps, D. (Eds.) (2000). *Reconstructing the common good*. Stanford, CA: Stanford University Press.

- Daignault, J. (1992). Traces at work from different places. En W. Pinar y W. Reynolds (Eds.), *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text* (195-215). Nueva York: Teachers College Press.
- Dance, J. (2002). *Tough fronts*. Nueva York: Routledge Falmer.
- Darder, A., Torres, R., y Gutierrez, H. (1997). *Latinos and education*. Nueva York: Routledge.
- Daspit, T. y Weaver, J. (Eds.) (2000). *Popular culture and critical pedagogy*. Nueva York: Garland.
- Davies, B. (2000). *A body of writing 1990-1999*. Walnut Creek, CA: AltaMira.
- (1996). *Teaching mathematics*. Nueva York: Garland.
  - (2004). *Inventions of teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
  - y Sumara, D. (2006). *Complexity and education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- De Castell, S. y Bryson, M. (Eds.) (1997). *Radical interventions*. Albany: State University of New York Press.
- Dewey, J. (1968 [1934]). *A common faith*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Diamond, P. y Mullen, C. (Eds.) (1999). *The postmodern educator*. Nueva York: Peter Lang.
- Diaz, G. y McKenna, M. (Eds.) (2004). *Teaching for aesthetic experience*. Nueva York: Peter Lang.
- Doerr, M. (2004). *Currere and the environmental autobiography*. Nueva York: PeterLang.
- Dimitriadis, G. (2001). *Performing identity/performing culture*. Nueva York: PeterLang.
- (2003). *Friendships, cliques and gangs*. Nueva York: Teachers College Press.
  - y McCarthy, C. (2001). *Reading & teaching the postcolonial*. Nueva York: Teachers College Press.
  - y Carlson, D. (Eds.) (2003). *Promises to keep*. Londres: Falmer.
- Doll, M. (1995). *To the lighthouse and back*. Nueva York: Peter Lang.
- (2000). *Like letters in running water*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Doll, Jr., W. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. Nueva York: Teachers College Press.
- y Gough, N. (Eds.) (2002). *Curriculum visions*. Nueva York: Peter Lang.
  - W. (et al.) (Eds.) (2005). *Chaos, complexity, curriculum and culture*. Nueva York: Peter Lang.
- Donmoyer, R. (1980). The evaluator as artist. *Journal of Curriculum Theorizing*, 2 (2), 12-26.
- (1991). The first glamourizer of thought. En G. Willis y W. Schubert (eds.), *Reflections from the heart of educational inquiry* (90-106). Albany: State University of Nueva York Press.
- Doyle, W. (1992). Curriculum and pedagogy. En P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (486-516). Nueva York: Macmillan

- Dreeben, R. (1976). The unwritten curriculum and its relation to values. *Journal of Curriculum Studies*, 8(2), 111-124.
- Duckworth, E. (Ed.) (2001). *"Tell me more"*. Nueva York: Teachers College Press.
- Eccles, J. y Templeton, J. (2002). Extracurricular and other after-school activities for youth. En W. Secada (Ed.), *Review of Research in Education* (113-180). Washington, DC: AERA.
- Edgerton, S. (1996). *Translating the curriculum*. Nueva York: Routledge.
- et al. (Eds.) (2005). *Imagining the academy*. Nueva York: RoutledgeFalmer.
- Egan, Kieran (2002). *Getting it wrong from the beginning*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Eisner, E. (1985). *The educational imagination*. [Tercera edición: 2001.] Nueva York: Macmillan.
- (2004). *Arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking*. Londres: Croom Helm.
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? *Harvard Educational Review*, 59 (3), 297-324.
- (1997). *Teaching positions*. Nueva York: Teachers College Press.
- Elmore, R. y Sykes, G. (1992). Curriculum policy. En P. Jackson (Ed.), *Handbook research on curriculum* (185-215). Nueva York: Macmillan.
- Epstein, D., O'Flynn, S., y Telford, D. (2001). "Othering" education. En W. Secada (Ed.), *Review of Research in Education* 25 (127-179). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Erickson, F. y Shultz, J. (1992). Students' experience of the curriculum. En P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (465-485). Nueva York: Macmillan.
- Evans, K. (2002). *Negotiating the self*. Nueva York: Routledge.
- Ferneding, K. (2004). *Questioning technology*. Nueva York: Peter Lang.
- Ferguson, A. (2000). *Bad boys*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Figgins, M. (1989, Octubre). *Reclamations*. An original theater piece presented to the Bergamo Conference on Curriculum Theory and Classroom Practice, Dayton, OH.
- Fillmore, L. y Meyer, L. (1992). The curriculum and linguistic minorities. En P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (626-658). Nueva York: Macmillan.
- Fine, M., et al. (Eds.) (2004). *Off white*. Nueva York: Routledge.
- Flinders, D. y Thornton, S. (Eds.) (2004). *The curriculum studies reader*. Nueva York: Routledge.
- Fowler, L. (2006). *Narrative research in education and the practice of teaching*. Nueva York: Peter Lang.
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture*. Nueva York: Teachers College Press.
- Freire, P. (1968). *Pedagogy of the oppressed*. Nueva York: Seabury.

- Gabbard, D. (Ed.) (2000). *Knowledge and power in the global economy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gardner, G. (1993). *Frames of mind*. Nueva York: Basic Books.
- Garman, N. (1990). Theories embedded in the events of clinical supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5 (3), 201-213.
- Garrod, A. (Ed.) (1992). *Learning for life*. Westport, CT: Praeger.
- Gastambide-Fernandez, Rubén A. y Sears, James T. (Eds.) (2004). *Curriculum work as a public moral enterprise*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Gazetas, A. (2000). *Imagining selves*. Nueva York: Peter Lang.
- Gilbert, J. (2004). Between sexuality and narrative. En M. Rasmussen, E. Rofes y S. Talburt (Eds.), *Youth and sexualities*. Nueva York: Palgrave.
- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- (1988). *Teachers as intellectuals*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
  - (1999). *The mouse that roared*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
  - et al. (1989). *Popular culture, schooling, and everyday life*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
  - y McLaren (Eds.) (1994). *Between borders*. Nueva York: Routledge.
- Glanz, J. y Behar-Horenstein, L. (Eds.) (2000). *Paradigm debates in curriculum and supervision*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Glickman, C. (1985). *Supervision of instruction*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- (Ed.) (1992). *Supervision in transition*. Alexandria, VA: ASCD.
- Good, Ron (2005). *Scientific habits of mind*. Nueva York: Peter Lang.
- Goodlad, J. (1990). *The moral dimensions of teaching*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Goodman, J. (1992). *Elementary schooling for critical democracy*. Albany: State University of Nueva York.
- Goodson, I. (1983). *School subjects and curriculum change*. Londres: Falmer.
- (1988). *International perspectives in curriculum history*. Boston: Routledge.
  - (1989). Curriculum reform and curriculum theory. *Journal of Education*, 19 (2), 131-141.
  - (1991). Teachers' lives and educational research. En I. Goodson and R. Walker (Eds.), *Biography, identity and schooling* (137-149). Londres: Falmer.
  - (1992). Sponsoring the teachers' voice. En A. Hargreaves y M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (110-121). Nueva York: Teachers College Press.
  - (1995). *The making of curriculum*. [Segunda edición.] Londres: Falmer.
  - (2005). *Curriculum, pedagogy, and life works*. Londres: Routledge.
- Gordon, B. (1993 [1985]). Toward emancipation in citizenship education. En L. Castenell, Jr. y W. Pinar (Eds.), *Understanding curriculum as racial text* (263-284). Albany: State University of Nueva York Press.

- Gough, A. (1998). Beyond Eurocentrism in science education. En W. Pinar (Ed.) *Curriculum* (185-209). Nueva York: Garland.
- Gough, Noel (1998). Reflections and diffractions. En W. Pinar (Ed.), *Curriculum* (93-127). Nueva York: Garland.
- (2003). Thinking globally in environmental education. En W. Pinar (Ed.), *International Handbook of Curriculum Research* (53-72). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
  - (2004). Editorial: A vision for transnational curriculum inquiry. *Transnational Curriculum Inquiry*, 1 (1) 1-11.
- Grant, C. (Ed.) (1999). *Multicultural research*. Londres: Falmer.
- Green, B. (2003). Curriculum inquiry in Australia. En W. Pinar (Ed.), *International Handbook of Curriculum Research* (123-141). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- (2005). Post-curriculum history? *Curriculum Perspectives* 25 (1), 51-54.
  - (1971). Curriculum and consciousness. *Teachers College Record*, 73 (2), 253-269.
  - (1973). *Teacher as stranger*. Belmont, CA: Wadsworth.
  - (1988). The artistic-aesthetic and curriculum. *Curriculum Inquiry* 6 (4), 283-296.
  - (1995). *Releasing the imagination*. San Francisco: Jossey-Bass.
  - (2001). *Variations on a blue guitar*. Nueva York: Teachers College Press.
- Grieshaber, S. y Cannella, G. (Eds.) (2001). *Embracing identities in early childhood education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Grumet, M. (1978). Songs and situations. En G. Willis (Ed.), *Qualitative evaluation* (274-315), Berkeley, CA: McCutchan.
- (1988). *Bitter milk*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Gundem, B. y Hopmann, S. (Eds.), (1998). *Didaktik and/or curriculum*. Nueva York: Peter Lang.
- Haggerson, N. (2000). *Expanding curriculum research and understanding*. Nueva York: Peter Lang.
- Hamilton, D. (1976). *Curriculum evaluation*. Londres: Open Books.
- Hasebe-Ludt, E. y Hurren, W. (Eds.) (2003). *Curriculum intertext*. Nueva York: Peter Lang.
- Hazlett, S. (1979). Conceptions of curriculum history. *Curriculum Inquiry*, 9 (2), 129-135.
- Hardt, M. y Negri, A. (2000). *Empire*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hatram, R. (2004). *Awakening-struggle*. Flaxton, Australia: Post Pressed.
- Haymes, N. (1995). *Race, culture, and the city*. Albany: State University of New York Press.
- Henderson, J. (2001). *Reflective teaching*. Columbus: Merrill/Prentice Hall.
- (Eds.) (2000 [1995]). *Transformative curriculum leadership*. [Segunda edición.] Columbus, OH: Merrill.

- (2001). Curriculum work as public intellectual leadership. En K. Sloan y J. Sears (Eds.), *Democratic curriculum theory & practice* (1-24). Troy, NY: Educator's International Press.
  - (2003). *Curriculum wisdom*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
  - y Kesson, K. (Eds.) (1999). *Understanding democratic curriculum leadership*. Nueva York: Teachers College Press.
- Hirsch, E. D. (1987). *Cultural literacy*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Hirsch, Jr., E. D. (1999). *The schools we need*. Nueva York: Anchor Books.
- Hlebowitsh, P. (1993). *Radical curriculum theory reconsidered*. Nueva York: Teachers College Press.
- Hofstadter, Richard (1962). *Anti-intellectualism in American life*. Nueva York: Vintage.
- Huebner, D. (1999). *The lure of the transcendent*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ibáñez-Carrasco, F. y Meiners, F. (Eds.) (2004). *Public acts*. Nueva York: Routledge Falmer.
- Irwin, R. L. y de Cosson, A. (Eds.) (2004). *A/r/tography*. Vancouver, Canada: Pacific Educational Press.
- Jackson, P. (1986). *The practice of teaching*. Nueva York: Teachers College Press.
- (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. En P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (3-40). Nueva York: Macmillan.
  - (1998). *John Dewey and the lessons of art*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Jagodzinski, J. (1997a). *Postmodern dilemmas*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- (1997b). *Pun(k) deconstruction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
  - (Ed.) (2002). *Pedagogical desire*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
  - (2004). *Youth fantasies*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Jardine, D. (1990). On the humility of mathematical language. *Educational Theory*, 40 (2), 181-192.
- (1998). *To dwell with a boundless heart*. Nueva York: Peter Lang.
  - Clifford, P. y Friesen, S. (Eds.) (2006). *Curriculum in abundance*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Joseph, P. et al. (2000). *Cultures of curriculum*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kanpol, B. (1999). *Critical pedagogy*. [2a edición.] Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Kilpatrick, W. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19 (4), 319-335.
- Kincheloe, J. (2002). *The sign of the burger*. Philadelphia: Temple University Press.
- (2004). *Critical pedagogy*. Nueva York: Peter Lang.
  - y Pinar W. (Eds.), (1991). *Curriculum as social psychoanalysis*. Albany: State University of New York Press.
  - Steinberg, S., Rodríguez, N. y Chennault, R. (Eds.) (1998). *White reign*. Nueva York: St. Martin's Press.

- Kliebard, H. (1986). *The struggle for the American curriculum 1893-1958*. Boston: Routledge.
- (1992). *Forging the American curriculum*. Nueva York: Routledge.
  - (2002). *Changing course*. Nueva York: Teachers College Press.
- Krall, F. (1979). Living metaphors. *Journal of Curriculum Theorizing*, 1 (1), 180-185.
- (1981). Navajo tapestry, a curriculum for ethno-ecological perspectives. *Journal of Curriculum Theorizing*, 3 (2), 165-209.
  - (1988). Flesh of the earth, voice of the earth. *Journal of Curriculum Theorizing*, 8 (1), 55-80.
  - (1994). *Ecotone*. Albany: State University of Nueva York Press.
- Kridel, C. (Ed.) (1998). *Writing educational biography*. Nueva York: Garland.
- y Newman, V. (2003). A random harvest. En W. Pinar (Ed.), *International Handbook of Curriculum Research* (637-650). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
  - et al. (Eds.) (1996). *Teachers and mentors*. Nueva York: Garland.
- Krupat, A. y Swann, B. (Eds.) (2000). *Here first*. Nueva York: Modern Library.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kumashiro, K. (Ed.) (2001). *Troubling intersections*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- (2002). *Troubling education*. Nueva York: RoutledgeFalmer.
  - (2004a). *Crisis, uncertainty, and hope*. Nueva York: RoutledgeFalmer.
  - (2004b). *Against common sense*. Nueva York: RoutledgeFalmer.
- Khayatt, D. (1997). Sex and the teacher. *Harvard Educational Review* 67 (1), 107-113.
- Lesko, N. (Ed.) (2000). *Masculinities at school*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- (2001). *Act your age! A cultural construction of adolescence*. Nueva York: Routledge/Falmer.
- Letts, W. y Sears, J. (Eds.) (1999). *Queering elementary education*. Landham, MD: Rowman & Littlefield.
- Lewis, A. y Miel, A. (1972). *Supervision for improved instruction*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Li, M. y Li, P. (Eds.) (1990). *Understanding Asian Americans*. Nueva York: Neal-Schuman.
- Li, X. (2002). *The Tao of life stores*. Nueva York: Teachers College Press.
- Lomotey, K. y Rivers, S. (1998). Models of excellence. En W. Pinar (Ed.), *Curriculum* (343-353). Nueva York: Garland.
- Lopes, A. y de Macedo, E. (2003). The curriculum field in Brazil in the 1990s. En W. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research* (185-203). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Loutzenheiser, L. (2005). The ambivalences and circulation of globalization and identities. *Journal of Curriculum Theorizing*, 21 (2), 118-140.

- Macdonald, J. (1995). *Theory as a prayerful act*. Nueva York: Peter Lang.
- Madaus, G. y Kellaghan, T. (1992). Curriculum evaluation and assessment. En P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (119-154). Nueva York: Macmillan.
- Malewski, E. (en prensa). Unsettling beliefs and sights unseen. En L. Soto (Ed.), *The Latino Encyclopedia*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Malewski, E., Phillion, J., y Lehman, J. D. (2005). *A Freirian framework for technology-based virtual field experiences. Contemporary issues in technology and teacher education* [Online serial], 4(4).
- Mann, J. (1975). Curriculum criticism. En W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing*. (133-148). Troy, NY: Educator's International Press.
- Marsh, C. (2004). *Key concepts for understanding curriculum*. Londres: Routledge.
- Marshall, J., Sears, J. y Schubert, W. (1999). *Turning points in curriculum*. Merrill/Prentice Hall.
- Martusewicz, R. (2001). *Seeking passage*. Nueva York: Teachers College Press.
- Mayo, C. (2004). Queering school communities. *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education* 1 (3), 23-36.
- McCarthy, C. (1990). *Race and curriculum*. Londres: Falmer.
- (1993a). Multicultural approaches to racial inequality in the United States. En L. Castenell y W. Pinar (Eds.), *Understanding curriculum as racial text* (225-246). Albany: State University of New York Press.
  - (1998). *The uses of culture*. Nueva York: Routledge.
  - y Crichlow, W. (Eds.). (1993). *Race, identity, and representation in education*. Nueva York: Routledge.
  - Crichlow, W.; Dimitriadis, G. y Dolby, N. (Eds.) (2005) *Race, identity, and representation in education*. Nueva York: Routledge.
- McCutcheon, G. (1995). *Developing the curriculum*. Nueva York: Longman.
- McKnight, D. (2002). *Schooling, the Puritan imperative, and the molding of the American national identity*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McLaren, P. (1994). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Nueva York: Longman.
- (1997). *Revolutionary multiculturalism*. Boulder, CO: Westview Press.
  - (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of the revolution*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
  - y Leonard, P. (Eds.). (1993). *Paulo Freire*. Nueva York: Routledge.
- McNeil, L. (2000). *Contradictions of school reform*. Nueva York: Routledge.
- Meath-Lang, B. (1990). The dialogue journal. En J. Kreeft-Peton (Ed.), *Students and teachers writing together* (3-16). Alexandria, VA: TESOL Publications.
- Miller, J. (1990). *Creating spaces and finding voice*. Albany: State University of New York Press.

- (2005). *The sounds of silence breaking*. Nueva York: Peter Lang.
  - et al. (2005). *Holistic learning*. Albany: State University of New York Press.
- Mirochnik, E. y Sherman, D. (Eds.) (2002). *Passion and pedagogy*. Nueva York: Peter Lang.
- Moreno, J. y Morenco, J. (1998). *The elusive quest for equality*. Cambridge, MA: Harvard Educational Review.
- Morris, M. (2001). *Holocaust and curriculum*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- y Weaver, J. (Eds.), (2002). *Difficult memories*. Nueva York: Peter Lang.
- Munro, P. (1998). *Subject to fiction. Women teachers' life history narratives and the cultural politics of resistance*. Buckingham. Open University Press.
- Nakanishi, D., y Nishida, T. (Eds.) (2002). *The Asian American educational experience*. Nueva York: Routledge.
- Neumann, A. y Peterson, P. (Eds.) (1997). *Women, research, and autobiography in education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (1991 [1989]). *Women and evil*. Berkeley, CA: University of California Press.
- (1992). *The challenge to care in schools*. Nueva York: Teachers College Press.
- Oberg, A. (1987). Using construct theory as a basis for research into teacher professional development. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (1), 55-65.
- Oldenski, T. y Carlson, D. (Eds.) (2002). *Educational yearning*. Nueva York: Peter Lang.
- Oliver, D. y Gersham, K. (1989). *Education, modernity, and fractured meaning*. Albany: State University of Nueva York Press.
- Pagano, J. (1990). *Exiles and communities*. Albany: State University of New York Press.
- y Dolan, L. (1980). Foundations for a unified approach to evaluation research. *Curriculum Inquiry*, 10 (4), 367-381.
- Park, C. y Chi, M. (Eds.) (1999). *Asian-American education*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.
- Phelan, A. (en prensa). Changing the (female) subject in teacher education. En F. Columbus (Ed.) *Contemporary teaching and teacher issues*. Nueva York: Nova Science Publishers, Inc.
- Phenix, P. (1971). Transcendence and the curriculum. *Teachers College Record* 73 (2), 271-283.
- Pinar W. (Ed.) (1998a). *The passionate mind of Maxine Greene*. Londres: Falmer.
- (Ed.). (1998b). *Queer theory in education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
  - (Ed.). (1999). *Contemporary curriculum discourses*. Nueva York: Peter Lang.
  - (2001). *The gender of racial politics and violence in America*. Nueva York: Peter Lang.
  - (Ed.) (2003). *International handbook of curriculum research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
  - (2006a). *Race, religion, and a curriculum of reparation.* Nueva York: Palgrave.
  - (2006b). *The synoptic text today and other essays.* Nueva York: Peter Lang.
  - (en prensa). The agony and ecstasy of the particular. *Journal of Curriculum Theorizing.*
  - e Irwin, R. (Eds.) (2005). *Curriculum in a new key.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
  - y Rodríguez, N. (2007). (Eds.) *Queering straight teachers.* Nueva York: Peter Lang.
  - Reynolds, W., Slattery, P., y Taubman, P. (1995). *Understanding curriculum.* Nueva York: Peter Lang.
- Pitt, A. (2003). *The play of the personal.* Nueva York: Peter Lang.
- Pope, D. (2001). *Doing school.* New Haven, CT: Yale University Press.
- Popkewitz, T. (1998). *Struggling for the soul.* Nueva York: Teachers College Press.
- Popkewitz, T., Franklin, B., y Pereyra, M. (Eds.). (2001). *Cultural history and education.* Nueva York: RoutledgeFalmer.
- Popkin, J. (2005). *History, historians, and autobiography.* Chicago: University of Chicago Press.
- Purpel, D. (1989). *The moral and spiritual crisis in education.* South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Quinn, M. (2001). *Going out, not knowing whither.* Nueva York: Peter Lang.
- Rasmussen, M. (2005). Heterosexuality and gender melancholy. *Journal of Curriculum Theorizing*, 21 (2), 25-44.
- (2006). *Becoming subjects.* Nueva York: Routledge.
- Reid, W. (1999). *Curriculum as institution and practice.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Reynolds, W. (2003). *Curriculum.* Nueva York: Peter Lang.
- y Webber, J. (Eds.) (2004). *Expanding curriculum theory: Dispositions and lines of flight.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Richardson, G. y Blades, D. (Eds.). (2005). *Troubling the canon of citizenship education.* Nueva York: Peter Lang.
- Rickover, H. (1959). *Education and freedom.* Nueva York: E. P. & Co. Dutton.
- Riley-Taylor, E. (2002). *Ecology, spirituality & education.* Nueva York: Peter Lang.
- Rodríguez, A. y Kitchen, R. (Eds.) (2005). *Preparing mathematics and science teachers for diverse classrooms.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rogan, J. (1991). Curriculum texts. Part II. *Journal of Curriculum Studies*, 23 (1), 55-70.
- y Luckowski, J. (1990). Curriculum texts. Part I. *Journal of Curriculum Studies*, 22 (1), 17-39.
- Ropers-Huilman, B. (1998). *Feminist teaching in theory and practice.* Nueva York: Teachers College Press.

- (Ed.) (2003). *Gendered futures in higher education.* Albany: State University of Nueva York Press.
- Roy, K. (2003). *Teachers in nomadic spaces.* Nueva York: Peter Lang.
- Rugg, H. (1963). *Imagination.* Nueva York: Harper & Row.
- Sadovnik, A. y Semel, S. (Eds.) (2002). *Founding mothers.* Nueva York: Palgrave.
- Saettler, P. (1990). *The evolution of American educational technology.* Englewood, CO: Libraries Unlimited, Inc.
- Saylor, J., Alexander, W., y Lewis, A. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning.* [Cuarta edición.] Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Schubert, W. (1986). *Curriculum.* Nueva York: Macmillan.
- y Ayers, W. (Eds.). (1992). *Teacher lore.* Nueva York: Longman.
  - et al. (2002). *Curriculum books.* [Segunda edición.] Nueva York: Peter Lang.
- Schwab, J. (1978). *Science, curriculum and liberal education.* Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Schwab, J. (1983). The practical 4. *Curriculum Inquiry*, 13 (3) 239-265.
- Sears, J. (1990). *Growing up gay in the south.* Nueva York: Haworth Press.
- (Ed.). (1992). *Sexuality and the curriculum.* Nueva York: Teachers College Press.
  - (1997). *Lonely hunters.* Boulder, CO: Westview.
  - (Ed.) (1998). *Curriculum, religion, and public education.* Nueva York: Teachers College Press.
  - (2001). *Rebels, rubyfruit, and rhinestones.* New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Seixas, P. (Ed.) (2004). *Theorizing historical consciousness.* Toronto: University of Toronto Press.
- Sergiovanni, T. y Starratt, R. (1971). *Emerging patterns of supervision.* Nueva York: McGraw-Hill.
- Shapiro, S. y Shapiro, S. (Eds.). *Body movements.* Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Shor, I. (1987). *Critical teaching and everyday life.* Boston: South End Press.
- Silin, J. (1995). *Sex, death, and the education of children.* Nueva York: Teachers College Press.
- Silva, E. (1993). *Trends and challenges on curriculum decentralization in Latin America.* Santiago, Chile: Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean [OREALC], UNESCO.
- Simon, R., Rosenberg, S. y Eppert, C. (Eds.) (2000). *Between hope and despair.* Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Skrlec, T. (Ed.) (1995). *Disability & democracy.* Nueva York: Teachers College Press.
- Slattery, P. (2006 [1995]). *Curriculum development in the postmodern era.* Nueva York: Routledge.

- (2003). Hermeneutics, subjectivity, and aesthetics. En W. Pinar (Ed.), *International Handbook of Curriculum Research* (651-665). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- y Rapp, D. (2002). *Ethics and the foundations of education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Slattery, P., Krasny, K., y O'Malley, M. (en prensa). Hermeneutics, aesthetics, and the quest for answerability: A dialogic possibility for reconceptualizing the interpretive process in curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies*.
- Sleeter, C. y McLaren (Eds.) (1995). *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*. Albany: State University of Nueva York Press.
- Sloan, K. y Sears, J. (Eds.) (2001). *Democratic curriculum theory & practice*. Troy, NY: Educator's International Press.
- Sloan, D. (Ed.). (1985). *The computer in education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Smith, D. (2003). Curriculum and teaching face globalization. En W. Pinar (Ed.), *International Handbook of Curriculum Research* (35-51). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Snyder, J., Bolin, F., y Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. En P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (402-435). Nueva York: Macmillan.
- Spring, J. (1989). *The sorting machine revisited*. Nueva York: Longman.
- (1996). *The cultural transformation of a Native American family and its tribe 1763-1995*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- (2003). *The intersection of cultures*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Strickland, D. y Ascher, C. (1992). Low income African-American children and public schooling. En P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (609-625). Nueva York: Macmillan.
- Sumara, D. (1996). *Private readings in public*. Nueva York: Peter Lang.
- y Davis, B. (1999). Interrupting heteronormativity. *Curriculum Inquiry*, 29 (2), 191-208.
- Talburt, S. y Steinberg, S. (Eds.). (2002). *Thinking queer*. Nueva York: Peter Lang.
- Tanner, D. y Tanner, L. (1979, June; 1981). Emancipation from research. *Educational Researcher*, 8 (6), 8-12.
- (1975). *Curriculum development*. Nueva York: Macmillan.
- (1990). *History of the school curriculum*. Nueva York: Macmillan.
- Taubman, P. (1982). Gender and curriculum. *Journal of Curriculum Theorizing*, 4 (1), 12-87.
- (1990). Achieving the right distance. *Educational Theory*, 40 (1), 121-133.
- (1993). Separate identities, separate lives. En L. Castenell y W. Pinar (Eds.), *Understanding curriculum as racial text* (287-306). Albany: State University of Nueva York Press.
- Tejeda, C. y Martinez, C. (Ed.) (2000). *Charting new terrains of Latino and Chicano education*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

- Teitelbaum, K. (1995). *Schooling for "good rebels"*. Nueva York: Teachers College Press.
- Tierney, W. (1997). *Academic outlaws*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- y Lincoln, Y. (Eds.). (1997). *Representation and the text*. Albany: State University of Nueva York Press.
- Todd, S. (Ed.), (1997). *Learning desire*. Nueva York: Routledge.
- (2003). *Learning from the other*. Albany: State University of Nueva York Press.
- Tom, A. (1984). *Teaching as a moral craft*. Nueva York: Longman.
- Torres, C. (1998). *Education, power, and personal biography*. Nueva York: Routledge.
- Trifonas, P. (2000a). *The ethics of writing*. Landham, MD: Rowman & Littlefield.
- (Ed.). (2000b). *Revolutionary pedagogies*. Nueva York: Routledge.
- (Ed.). (2003). *Pedagogies of difference*. Nueva York: Routledge/Falmer.
- Trueit, Donna et al. (Eds.) (2003). *The Internationalization of curriculum studies*. Nueva York: Peter Lang.
- Tyack, D. y Hansot, E. (1990). *Learning together*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Valencia, R. (Ed.) (2002). *Chicano school failure and success*. Londres: Falmer.
- Valenzuela, Angela (1999). *Subtractive schooling*. Albany: State University of New York Press.
- Vallance, E. (1991). Aesthetic inquiry. En E. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (155-172). Albany: State University of Nueva York Press.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching*. Albany: State University of New York Press.
- (Ed.) (2002). *Writing in the dark*. Londres (Ontario): Althouse Press.
- Venezky, R. (1992). Textbooks in school and society. En P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (436-461). Nueva York: Macmillan.
- Wang, H. (2004). *The call from a stranger on the journey home*. Nueva York: Peter Lang.
- Watkins, W. (1993). Black curriculum orientations. *Harvard Educational Review*, 63 (3), 321-338.
- (2001). *The white architects of back education: Ideology and power in America, 1865-1954*. Nueva York: Teachers College Press.
- Wear, D. (Ed.) (1993). *The center of the web*. Albany: State University of Nueva York at Albany.
- Weaver, J., Appelbaum, P., y Morris, M. (Eds.) (2001). *(Post) modern science (education)*. Nueva York: Peter Lang.
- Weber, S. y Mitchell, C. (1995). *That's funny, you don't look like a teacher*. Londres: Falmer.
- Webber, J. A. (2003). *Failure to hold*. Landham, MD: Rowman & Littlefield.

- Weis, L. (2004). *Class reunion*. Nueva York: Routledge.
- Welton, M. (Ed.) (1995). *In defense of the lifeworld*. Albany: State University of Nueva York Press.
- Westbury, I., Hopmann, S., y Riquarts, K. (Eds.) (2000). *Teaching as reflective practice*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Wexler, P. (1987). *Social analysis of education*. Boston, MA: Routledge.
- (1992). *Becoming somebody*. Londres: Falmer Press.
  - (1996). *Holy sparks*. Nueva York: St. Martin's.
- Whitlock, U. (2007). *This corner of Canaan: Curriculum studies of place and the reconstruction of the South*. Nueva York: Peter Lang.
- Willis, G. y Schubert, W. (Eds.) (1991). *Reflections from the heart of educational inquiry*. Albany: State University of Nueva York Press.
- Willis, George, Schubert, William H., Bullough, Robert V, Kridel, Craig, y Holton, John (Eds.) (1994). *The American curriculum: A documentary history*. Westport, CT: Praeger.
- Willinsky, J. (1999). *Technologies of knowing*. Boston: Beacon Press.
- (2006). *The access principle*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Willis, G. (et al.) (Eds.) (1994). *The American curriculum*. Westport, CT: Praeger.
- Willis, P. (1981). *Learning to labour*. Hampshire, UK: Gower.
- Winfield, A. (2006). *Eugenics and memory*. Nueva York: Peter Lang.
- Wraga, W. (1999). Extracting sun-beams out of cucumbers. *Educational Researcher*, 28 (1), 4-13.
- Wright, H. (2004). *A prescience of African cultural studies*. Nueva York: Peter Lang.
- Yu, T. (2004). *In the name of morality*. Nueva York: Peter Lang.
- Zhang, H. y Zhong, Q. (2003). Curriculum studies in China. En W. Pinar (Ed.), *International Handbook of Curriculum Research* (253-270). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, J. (2002). *Whose America? Culture wars in the public schools*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

## 2

## La internacionalización de los estudios sobre curriculum

*La globalización, por supuesto no sólo es un tema,  
y los múltiples procesos que reconocemos como globalización  
no están unificados ni son unívocos.  
Nuestra tarea política  
no es simplemente oponernos a estos procesos  
sino también reconocerlos  
y redireccionarlos hacia nuevos fines.*  
MICHAEL HARDT Y ANTONIO NEGRI (2000, XV)

*Los contactos no jerárquicos entre los individuos  
están proliferando anárquicamente.*  
PIERRE LÉVY (2001, xxii)

Permítame aprovechar esta oportunidad<sup>1</sup> para describir un movimiento organizacional e intelectual en evolución, que denominaré "La internacionalización de los estudios sobre curriculum". Aunque este movimiento acompaña y sin duda es estimulado por el impacto de la "globalización" (véase Held, y otros, 1999), dentro de los estudios del curriculum este movimiento es generalmente sospechoso con respecto al fenómeno mencionado. Ambos se estructuran a partir de la globalización pero desconfían de ella, entonces el campo de los estudios del curriculum en el mundo emerge, apoyado por la inauguración en el 2001 de

<sup>1</sup> Documento presentado en la reunión bianual del Consejo Mexicano de Investigación Educativa en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guadalajara, noviembre de 2003.