

LOS CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES PARA LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

EL ROL DE LOS INTELLECTUALES

Dra. Vilma PRUZZO de DI PEGO ⁽¹⁾

"En Inglaterra y en Gales, un violento e implacable cambio, impuesto desde arriba, se ha convertido en un elemento apremiante e inmediato de la vida laboral de los maestros. La introducción del National Curriculum que abarca todas y cada una de las asignaturas y todas y cada una de las etapas; el establecimiento de unos detallados objetivos de aprendizaje relacionados con la edad; la inauguración de un sistema nacional de pruebas estandarizadas; la creación de un nuevo sistema de exámenes públicos...son algunos de los numerosos cambios impuestos simultáneamente que tienen que afrontar los profesores... La negativa de los profesores, en 1993, a administrar las pruebas del National Curriculum y el establecimiento de una Comisión ... para estudiar el impacto de las cargas que suponían las pruebas en el trabajo de los profesores, ponen de manifiesto la limitada eficacia de la reforma por aquiescencia".

HARGREVES, A. 1996, p.34.

⁽¹⁾ Dra. en Ciencias de la Educación (U.N.L.P.).
Profesora Titular Regular de Didáctica (U.N.L.Pam.)
Docente -Investigador A-
Directora del Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria. Facultad de Ciencias Humanas U.N.L.Pam.

El Consejo Federal de Cultura y Educación ha aprobado los C.B.C. de la E.G.B. luego de un período de consultas sobre la selección de contenidos. En el marco de nuestra investigación centrada en la TRANSFORMACION DE LA FORMACION DOCENTE, hemos realizado el análisis de los mismos.

Como primera conclusión, debe señalarse la adecuabilidad de la selección en cuanto a su rescate de los más recientes aportes teóricos en las distintas especialidades. Se hace notoria, en este sentido, la consulta realizada a los más esclarecidos intelectuales en los respectivos ámbitos científicos. De ahí, que figuren entre los contenidos de la cultura seleccionados para todos los escolares argentinos, temáticas de reconocido valor científico y/o tecnológicos para "terminar con el estado de deterioro y desactualización de los saberes que deberían obtenerse en la escuela" (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y



Natalia Orsi (Escultora)

Educación. 1996, p 15). Se explica en el texto de los C.B.C. que unos 70 consultores del mundo académico trabajaron sobre el aporte de 600 especialistas de reconocida trayectoria.

Sin embargo su análisis plantea numerosos interrogantes de cuyo esclarecimiento depende si esta reforma tendrá o no algún impacto en la calidad educativa.

1. La cantidad de contenidos y su fragmentación.

Nos preguntamos si se ha tomado en cuenta los resultados de la evaluación nacional que viene realizando el Ministerio de Cultura y Educación en el nivel primario y que evidencia limitaciones severas en los aprendizajes escolares, tanto en Lengua, en Matemática, como en las restantes asignaturas. Agregar contenidos en la magnitud que se lo ha hecho no parece garantizar su aprendizaje, ni, en consecuencia, mejorar la situación diagnosticada, especialmente porque los expertos no han logrado vincularlos. Los bloques seleccionados asemejan un collage con delimitaciones precisas entre sus elementos. Algo de Historia, más el aporte de la Geografía, la Economía, la Antropología, la Ciencia Política, la Sociología, constituyen el Capítulo de las Ciencias Sociales, por ejemplo. En Ciencias Elementales se hace más evidente la marcada fragmentación del saber, posiblemente fruto de la experticia que no pudo evadirse del cerramiento disciplinar: por más que se elaboran Bloques, con recomendaciones acerca de que no constituyen la organización curricular, este artilugio de diseño no garantiza la articulación de saberes. Los mismos, como en compartimiento estancos aparecen segmentados bajo específicos titulares, "La vida y sus propiedades" (Biología -Ecología); luego "El mundo físico" (Física -Astronomía); sigue "Estructura y cambio de la materia" (Química); a continuación "La Tierra y sus cambios" (Geología.), aunque todo este caudal de saberes se presente con el nombre integrador de Ciencias Naturales. Tal vez ha campeado el pensamiento mítico con el cual es dable concebir, que lo que los expertos separan, se puede vincular mágicamente por acción del docente (o de las multinacionales

que redacten sus habituales manuales) y de esa forma se podrá integrar todo este saber fracturado en la mente de los niños.

Si se aplican las categorías de Bernstein (1989), señalaríamos que estos C.B.C. se caracterizan por una "clasificación fuerte", es decir, los contenidos están claramente aislados los unos de los otros por fuertes límites, y se presentan sin vinculaciones entre sí (en una relación cerrada). En este caso estaríamos ante la presencia de un currículum de tipo agregado, contrapuesto al currículum de tipo "integrado" que potencia las vinculaciones y posibilita la construcción de redes semánticas. Esa integración no se logra sugiriendo en páginas aisladas algunas vinculaciones que resultan tan arbitrarias como poco realistas: vincular "Procedimientos relacionados con el quehacer matemático", por ejemplo, con "los códigos de los lenguajes artísticos", con la "información sensorial: la percepción...", etc. (p. 344). Enumerar relaciones no implica integrar e incluso supone docentes con amplio dominio de las disciplinas y una visión interdisciplinaria que su formación no supuso. La misma podría esperarse más de un trabajo en equipo de todos estos especialistas convocados, que de una tarea docente. El conocimiento curricular con alto nivel de clasificación (muchos contenidos aislados entre sí) atomiza el saber en grageas inconexas y al decir de Bernstein "... los marcos del código agregado, desde los más tempranos años de la infancia socializan al niño en marcos de conocimiento que desaniman cualquier conexión con las realidades diarias".

Nunca la cantidad garantizó la calidad del aprendizaje. Y podemos volver a los riesgos que ya transitamos en el pasado. En nuestra época, los docentes no perdían un punto del "programa", se escuchaba como letanía: "hay que cumplir el programa". Entonces en lugar de las propuestas activas de aprendizaje (el aprender a "pensar" por resolución de problemas, con la experiencia vívida, alentado por Dewey y Kilpatrick; o en el marco de interacciones sociales reales produciendo material con la imprenta del recordado Freinet, entre otros) los docentes recurrieron a los aprendizajes memorísticos para "dar" todo el programa. Todo lo contrario a aquel repetido slogan de enseñar a pensar, o como se dice en los CBC, aprender a

SABER, SABER RAZONAR, SABER HACER y SABER SER. La atomización del saber y su desmedida cantidad, sustraen posibilidades para estas construcciones propuestas.

2. Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales

Se ha tomado de psicólogos españoles una clasificación de los saberes de la cultura sobre la que no existe en absoluto acuerdos teóricos entre los especialistas de pedagogía: la separación en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (Coll y otros, 1992). No sólo es un peligroso retorno a las taxonomías de los conductistas y neoconductistas cognitivos como Gagné (1979) sino que implican una nueva

atomización de los saberes que mágicamente deberá integrar el docente en el aula. Por ejemplo Gagné se centró en el análisis de los resultados del aprendizaje para organizar la enseñanza de habilidades intelectuales (conceptos, por ejemplo), de estrategias cognitivas (habilidades que intervienen cuando el alumno define y resuelve un problema nuevo) y actitudes (como en la propuesta curricular actual), entre otras. Las perspectivas epistemológicas, en cambio, parten de los procesos de construcción del saber, su histórica evolución para organizar la enseñanza: existe una historia de las ideas científicas en los niños, a partir

de las cuales y a veces contra ellas, deberá aprender el saber científico. Así por ejemplo, el niño piensa que las plantas se alimentan del suelo, porque generaliza su concepto de alimentación de hombres y animales (por la boca) a los vegetales. Si estas preconcepciones no se analizan, los docentes podrán "dar" el concepto de fotosíntesis, el alumno puede repetirlo, pero así no reformula su preconcepción inicial y no comprende finalmente que la planta produce materia orgánica y permite el ingreso de la energía solar al ecosistema. Esta sería una "idea estructurante" que facilita luego la comprensión del ciclo de la materia y el flujo de la energía, las que según nuestras

investigaciones, no han logrado ser construidas por la gran mayoría de los alumnos del nivel medio. No es por eso, la problemática en cuestión, enseñar conceptos (el de fotosíntesis, por ejemplo) como en la visión tan simple de esta perspectiva curricular, hay que deconstruir ideas previas, que siguen el curso de las construcciones históricas de la ciencia (Aristóteles afirmaba que las plantas extraían su alimento de la tierra). Muchos siglos pasaron para que esa idea entrara en crisis, se construyeran nuevos "procedimientos" de verificación y finalmente se construyera la idea de fotosíntesis.

Cada disciplina -afirma Bruner (1967) tiene una forma de "pensar" que le es característica, por eso se aprende más



Raquel Pumilla

fácilmente física comportándose como un físico que de otra manera. Consecuentemente, se propugna que aprender una disciplina es aprender a la vez su estructura semántica (conceptual) y sintáctica (lo procedimental metodológico) en forma inescindible, para comprender la construcción del saber motivo de aprendizaje. Mientras que Gagné se centra principalmente en el aprendizaje del alumno y supone homogeneidad en los saberes al momento de aprenderlos, la otra perspectiva se centra en el saber, y en la diversidad de formas de construcción de los saberes, en relación con el pensamiento del niño que ya tiene construcciones mentales previas con las que

necesariamente deberán articularse los nuevos contenidos para lograr aprendizaje significativos. Sin embargo los expertos han realizado una nueva fragmentación del saber (conceptos, procedimientos y actitudes) aunque recomendando que no se enseñen separadamente. Nos preguntamos por qué asumir en una selección de contenidos curriculares nacionales, tendencias sobre las que no existen acuerdos (como esta arbitraria clasificación de los contenidos de la cultura) que pueden perder rápidamente vigencia, cuando en general estamos señalando que la formación del hombre implica necesariamente el pensar, el hacer y el sentir integrados.

Esta fragmentación se hace preocupante además porque al intentar aplicarla, han quedado separados contenidos de una misma disciplina en distintos campos; por ejemplo, contenidos de Ciencias Naturales, en el capítulo de Tecnología. Nos preguntamos por qué separar "instrumentos para mediciones eléctricas" contenido conceptual de Tecnología (p. 247), de los contenidos de física, electricidad y magnetismo (p. 143), o "los instrumentos de precisión" en Tecnología (p. 247), existiendo un bloque que se refiere a la investigación del mundo natural (p. 164), como si para investigar no se emplearan instrumentos. Justamente al querer dividir lo conceptual de lo procedimental se cometen arbitrarias fragmentaciones del saber, aunque se recomienda la articulación de Tecnología con el resto de los C.B.C. Nuestra investigación curricular ha demostrado que los mismos pueden ser enseñados en forma integrada, sin necesidad de planificarlos separados, sólomente teniendo claro que una disciplina no puede desvincular sus conceptos de los procesos de construcción (lo metodológico) ni de los valores sustentados. Los expertos por especialidades, parecen haber trabajado en un aislamiento disciplinar que les puede haber impedido analizar el todo para no reiterar y fragmentar en tal forma el saber.

3. Contenidos minuciosamente prescriptivos

- Los contenidos seleccionados, que se reconocen de calidad académica y actualidad, son altamente prescriptivos, y con minuciosidad informativa que no deja espacios a las posibilidades instituyentes de

las Jurisdicciones o los docentes. "Los programas contruidos como sistemas duros o triviales parecen limitar los intersticios desde la prescripción por el carácter "abarrorato" de la misma. El contenido enquistado obtura el espacio intersticial, limitando la libertad de los actores y el intersticio pasa a funcionar como espacio clausurado." (Frigerio, G. y otros. 1991, p.28). Si hay tanto para "dar" no quedan espacios para la libertad de las Jurisdicciones y los docentes. Tal vez se confundió la necesidad de que se manejen cuerpos de saber por su íntima relación con el poder, con el enciclopedismo que yuxtapone saberes pero no garantiza su dominio, sus interrelaciones vinculares y por ende su funcionalidad.

Del análisis de los CBC, se desprende una concepción bancaria de la educación que permite pensar como posible la introducción en la mente de los estudiantes de todos los conocimientos del siglo. Tal vez debió analizarse si no era más factible seleccionar grandes ejes de ideas estructurantes, epítomes que pudieron complementarse con temáticas amplias, más que abarrotados cúmulos conceptuales, procedimentales y actitudinales que difícilmente se transformen en elementos del pensamiento infantil. Cada vez estaríamos más lejos de enseñar a pensar para darles oportunidades a nuestros jóvenes de continuar una tan proclamada educación permanente. En este aspecto es particularmente relevante señalar el collage que constituye el campo de la Formación Ética y Ciudadana. Los que hemos investigado la realidad del aula podemos afirmar que es posible esa formación y en nuestros once años en este ámbito de indagación (Proyecto Parera, 1984-1997) hemos logrado no sólo la integración de nuestros estudiantes en el cogobierno de la institución del nivel medio, sino también que nuestros graduados se hayan incorporado incluso en altos cargos políticos (La formación ética y ciudadana en acción). Pero no lo hemos logrado acumulando conceptos de Psicología, Derecho Constitucional, Ética, etc. en la mente de nuestros alumnos. No hemos enseñado los tipos de inteligencia según una determinada perspectiva teórica (porque reconocemos que no existen acuerdos científicos) y en vez de la retórica memorística sobre "inteligencia estratégica, comunicativa

y expresiva" (p. 357), les hemos brindado oportunidades que han puesto en funcionamiento la inteligencia, la responsabilidad moral, la participación genuina, la cooperación y la solidaridad y a la vez situaciones para que iluminen la acción desde la teoría.

Nos hemos preguntado, por eso, si los expertos han tenido antecedentes en investigación educativa, en contacto con nuestros niños, nuestros docentes, nuestras instituciones educativas, porque la distancia entre la teoría y la práctica aparece marcada como un profundísimo hiato.

En síntesis, los contenidos no sólo resultan excesivos (aparecen como contenidos para nuestros niños y púberes, por ejemplo, "vida afectiva, volitiva, intelectual..." de Psicología del anterior secundario) sino altamente prescriptivos: se especifica, por ejemplo, qué clasificación de inteligencia se debe enseñar, no se deja espacios mínimos de libertad a la Jurisdicción, ni al docente para transformaciones posibles, como la que no sea seguir agregando contenidos. Nos preguntamos si los especialistas han demostrado por la investigación que por enseñar estos contenidos de Psicología, nuestros adolescentes han podido analizar motivaciones humanas, el impacto de las emociones, de las identificaciones, etc. para comprender más al otro y mejorar por ende sus interrelaciones humanas. Sólo así se justificaría esta incorporación.

Además, de esta alta prescripción de contenidos, saldrán los criterios de la evaluación externa, ¿qué quedará en la cabeza de nuestros niños de estas abstracciones sobre inteligencia, percepción, etc. cuando los evalúen en el 9º grado? ¿quién será responsable si no les "quedó nada"?

4. Las relaciones entre contenidos y tiempo escolar.

Hemos manejado la hipótesis de que, salvo el grupo central de expertos, los especialistas no han tenido oportunidad de visualizar el marco completo de toda la cantidad de contenidos seleccionados, y que tampoco se les ha suministrado las unidades

de tiempo que va a tener el docente para que tanta información pueda convertirse en elementos del pensamiento del niño y el púber. Y sin embargo, ningún diseñador curricular puede ignorar esa vinculación. Según Bernstein (1989) es posible definir currículum inicialmente en términos del principio por el cual ciertas unidades de tiempo y sus contenidos se presentan en relaciones especiales entre sí. Podemos evaluar el status relativo de un contenido en términos del número de unidades de tiempo asignadas a éste. Nos preguntamos por eso, si no resulta una selección de contenidos arbitraria la realizada por los expertos al no tenerse en cuenta la relación contenidos- tiempo. Para "dar" falacias, vida afectiva, volitiva e intelectual, para "dar" tantos contenidos de Formación Ética y Ciudadana ¿cuántas unidades de tiempo tiene el docente? ¿Se sustraen horas a Ciencias Sociales, a Lengua? ¿Se agregan horas curriculares?

Suponemos, por eso, que la estructura elegida para los CBC, sus fundamentos filosóficos, pedagógicos, etc., su implicancia ideológica (la organización en Capítulos, la división en Bloques, la fragmentación de los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales, contradiciendo el discurso constructivista del aprendizaje) ha sido un ámbito propuesto, pero no explicitado por el núcleo básico de expertos, ni discutido con los especialistas disciplinares. De esta manera la propuesta pudo haber sido asumida como una pauta natural y común en el diseño curricular y no como pautas ideológicamente fijadas y que pudieron, desde una lectura crítica, ser transformadas. Se ha tomado como "natural" un tipo de diseño que es una creación cultural, y que se enmarca en un interés por el control del medio. En este caso el control es importante para asegurar la reproducción de las condiciones vigentes.

5. El retorno de la perspectiva curricular técnica.

La perspectiva curricular que se percibe tiene una marcada orientación técnica caracterizada por la separación entre los contextos de producción curricular (a cargo de expertos), de los contextos de aplicación. Lo seleccionado luego debe ser reproducido en la práctica por los docentes percibidos como operarios técnicos. Subyace una

epistemología que visualiza la teoría en relación lineal con la práctica, las ideas de los expertos impactando sin más sobre la práctica, como si no existieran mediaciones humanas, las de los docentes que más que operarios técnicos, pueden analizar y otorgar significados desde una perspectiva hermenéutica y por esa reflexión cambiar su propia práctica.

Se ha concebido el cambio como una imposición desde afuera, que con minucia prescriptiva permite el control sobre la realidad la que se hará visible en los procesos de evaluación desde nivel central. Recordamos que en la década del sesenta Schaw (1974), ya alertaba sobre el estado del campo del currículum, moribundo por su inveterada confianza en la teoría, y su escape del campo de la práctica, del ámbito preciso donde la transformación se debería producir. Ya se estaba denunciando el fracaso de la perspectiva técnica que avizora el cambio desde la propuesta curricular de los expertos, "desde afuera". Al seguir un diseño técnico, minuciosamente prescriptivo, se han perdido los aportes relevantes de las perspectivas curriculares prácticas (Stenhouse (1987), Elliot (1993), por ejemplo) y no se han avizorado las salidas que ofrecen las perspectivas curriculares críticas que parten de una epistemología que vincula teoría y práctica en espirales dialécticas de acción y reflexión (Carr y Kemmis (1988); Grundy (1991). En estos casos las bases curriculares son concebidas como principios hipotéticos que se ponen a prueba en la práctica del aula. Y la práctica retroalimenta la teoría; en espirales continuas una y otra se van perfeccionando. Cuando los técnicos logren comprender que los docentes pueden actuar reflexivamente, entonces los diseños curriculares no serán depósitos estancos de saberes, sino espacios abiertos a la deliberación, la investigación y la transformación continua. Estos rescates hubieran sido posible si los expertos, en vez de la minuciosa prescripción informativa, hubieran señalado grandes ejes estructurantes, ejes problemáticos y una visión mínima de contenidos, que garantizaran la articulación del sistema a nivel nacional. Sin embargo, de esta manera, seguramente se hubiera debilitado su posibilidad del control social de la transformación a través de la evaluación externa. Sólo nos cabe esperar

que las Jurisdicciones haciendo uso de la prudencia necesaria no sigan agregando contenidos curriculares aumentando la prescripción, la fragmentación y el aislamiento de los saberes. En esta perspectiva técnica, la evaluación se realiza sobre los "productos", teniendo en cuenta la "medida" en que los mismos se asemejan al eidos (la ideas) de los especialistas. No cabe para la mentalidad técnica suponer que los expertos puedan equivocarse, por lo que las responsabilidades de un presunto fracaso serán canalizados hacia la " aplicación" que han realizado los docentes y las instituciones.

En este ámbito polémico, podría iniciarse una larga discusión; en cambio los que investigamos la realidad educativa, proponemos otro camino: la evaluación que comprometa también el "producto" de los expertos, que en este sistema evaluatorio actual son los únicos no evaluados. Se insiste, no cabe en el pensamiento técnico pensar que los especialistas se equivoquen, sólo los docentes, los operarios técnicos son los que pueden fracasar y dificultar las transformación. Por eso, vamos a seguir por la investigación, paso a paso la innovación curricular (porque muy poco podrán hacer las Jurisdicciones y las instituciones para transformar lo ya prescripto) y contrastar nuestras hipótesis con un corpus empírico del que no se pueden evadir los intelectuales de la transformación.

En este marco nos ha llamado la atención, al analizar el texto de los CBC para la EGB que los consultores de las distintas especialidades, de reconocida excelencia académica, han solicitado asesoramiento de especialistas, pero de su propia disciplina. Al observar los colaborados que figuran en los Anexos del texto, en Ciencias Sociales, por ejemplo, como referentes académicos nacionales presentados por los consultores nacionales para la EGB (Disciplinas Historia, Geografía, Economía, Sociología) no figura ningún especialista en diseño curricular, o en Psicología del niño y el púber, o en Pedagogía, a pesar de que en sus propios recintos universitarios figuran especialistas del ámbito con reconocida trayectoria académica. Tal vez esa consulta hubiera permitido a los intelectuales de las distintas disciplinas, analizar las reservas con que se percibe este modelo curricular técnico desde el ámbito de las pedagogías críticas. Las últimas

investigaciones de Popkewitz, por ejemplo, analizan la ecología de las reformas en el contexto de las relaciones de poder vigente, exponiendo hasta qué punto esos cambios progresistas funcionan como discurso de regulación y organización social.

6. Las consultas generadas

También es necesario resaltar que se realizaron consultas nacionales en Talleres y Seminarios en los que se discutía algún documento producido por los especialistas sobre un específico Capítulo curricular (nunca toda la selección de contenidos completa) y se pudo modificar o incorporar contenidos. Lo que nunca se pudo discutir es la estructura elegida: la existencia de Capítulos, Bloques, Disciplinas; la división en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; la carencia de unidades de tiempo. No se rozó la esencia teórica del modelo.

7. Conclusiones

En síntesis, contenidos renovados y válidos pero en un marco abarrotado, en el que se priorizó su cantidad más que la calidad del aprendizaje. Caminos alternativos? Una vez cancelada la posibilidad de influir sobre el modelo teórico seleccionado podríamos estancarnos en el lamento o pensar acciones anticipatorias que nos posibiliten el uso original

de los escasísimos intersticios que puedan crearse. Entonces hay que consensuar entre los actores reales de la transformación, los docentes, posturas de firme requerimiento para realizar la evaluación de la implementación como un proceso autogenerado desde la institución educativa. Si se realiza una evaluación de proceso durante la implementación por la investigación acción, es posible evaluar la calidad de la transformación así como sus puntos débiles e ir transformándolos sobre la marcha. Sería necesario llevar, por ejemplo, un minucioso registro del tiempo que requiere el aprendizaje de los contenidos seleccionados, no como aprendizajes memorísticos sino como aprendizajes que resulten significativos.

Si esta evaluación en la acción se genera y multiplica, si son generalizadas las voces de alerta, con datos incontrastables desde la práctica curricular, los especialistas tendrán elementos recabados desde la investigación para revisar el diseño elaborado y realizar su propia autoevaluación. Sólo cuando ese espacio de autonomía se rescate será posible permitir la evaluación externa de los expertos, que sí podrá ser evaluación de resultados porque previamente los docentes han seguido minuciosamente el proceso asegurando transformaciones que no podrán ser vistas como fracasos sino como fruto de la reflexión sobre la acción que los profesionaliza y los separa del rol de agentes técnicos de los expertos.

BIBLIOGRAFÍA

- BERNSTEIN, B. 1989. *Clases, código y control*. Madrid, Akal.
- CARR, W. y S. KEMMIS. 1988. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Ediciones Martínez Roca.
- COLL, C., J.I. POZO y otros. 1992. *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid, Aula XXI/Santillana.
- ELLIOT, J. 1993. *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid, Morata.
- FRIGERIO, G., C. BRASLAVSKY y otros. 1991. *Currículum presente, ciencia ausente. Normas, teorías, y críticas*. Tomo I. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- GAGNE, R. 1979. *La planificación de la enseñanza*. México, Trillas.
- GIROUX, H. 1990. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós/MEC.
- GRUNDY, S. 1991. *Producto o praxis del currículum*. Madrid, Morata.
- HARGREAVES, A. 1996. *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid, Morata.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION. 1995. *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Capital Federal, Talleres Gráficos Recali.
- POPKEWITZ, TH. S. 1994. *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, Morata.
- PRUZZO, V. 1995. *Informe final de investigación: Evaluación de calidad en la implementación curricular de las Prácticas Agronómicas 1,2,3 y 4*. Facultad de Ciencias Humanas y Facultad de Agronomía. Universidad Nacional de La Pampa.
- 1996. *Nuevas perspectivas para el diseño curricular crítico*. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Latinoamericano de Educadores Universitarios. Universidad Simón Rodríguez. Caracas, Venezuela.
- 1997. *Perspectiva epistemológica en la transformación de la Formación Docente*. Ponencia presentada en el Encuentro Pedagogía 97. La Habana, Cuba.
- 1995. Proyecto Parera. Hombres para la democracia. Aportes para una Didáctica institucional. La enseñanza moral. En Revista Praxis Educativa. I.C.E.I.I. Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam. Año 1, Nº 1.
- SCHWAB, J. 1974. *Un enfoque práctico para la planificación del currículum*. Madrid, Morata.
- STENHOUSE, L. 1987. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.