













motivación como en los logros” (p. 42). Es decir, es necesario reconocer los efectos de las interacciones escolares cuando éstas se encuentran sesgadas por privilegios de clase, etnia o género. En estos casos los estudiantes perciben que son dejados fuera de los intercambios y que las interacciones establecidas con sus docentes son superficiales o limitadas. En este sentido, cada proceso discursivo que construye la trama de la interacción entre docentes y estudiantes puede ser considerado como el producto de una red compleja de relaciones sociales. Y es en el distanciamiento de los principios constitucionales que se fortalece una dinámica de inclusión-exclusión.

Dicha dinámica que incluye a unos y excluye a otros debe establecerse como un territorio de análisis y evaluación de los argumentos que la justifican y naturalizan. Poder comprender sus efectos en la distribución de posiciones y revisión de las creencias que la hacen posible y trabajar sobre nuevos compromisos que comportan formas de ver, de sentir, de decir y de hacer para evitar la vulneración de derechos.

### **Convivencia, currículum, derechos y ciudadanía**

A esto se le añade como desafío en el desarrollo curricular el reconocimiento de la convivencia y yuxtaposición con otros actores y medios que cumplen funciones de transmisión de información cuya incidencia participa en la construcción de las subjetividades, como son las redes sociales, los *influencers*, entre otros. En este escenario, la habilidad para comunicar de estos nuevos actores no siempre converge con los principios y valores democráticos promovidos por la norma curricular. Hay que reconocer en este fenómeno social la capacidad de estos actores de atraer audiencias y generar contenidos de manera constante en una dinámica de renovación permanente. Por lo tanto, se constituyen en un “otro” diferente al sujeto enseñante concebido por la escolaridad cuya influencia como práctica pedagógica local, incide sobre la práctica pedagógica oficial (Bernstein, 1990).

En esta línea de pensamiento, los procesos de transmisión y adquisición de las normas curriculares se encuentran atravesados por formas de dominación en las cuales la fortaleza y/o debilidad de una práctica pedagógica sobre la otra, influyen en la construcción de identidad de los sujetos. Es decir, que se puede hablar de currículum por fuera de la relación entre texto y contexto. Se trata de comprender cómo se organiza el conocimiento para su transmisión y también los fines que subyacen detrás de dicho conocimiento. Como señalara Lundgren (1992), el proceso curricular implica los conceptos, las relaciones entre ellos que explican la selección y organización del conocimiento para la enseñanza y el aprendizaje, así como también a los supuestos sociohistóricos que atribuyen significado para el contexto social y cultural en el que se enmarca el desarrollo curricular.

No avanzaremos en la perspectiva del discurso pedagógico desarrollada por Basil Bernstein, sino en la preocupación por cómo se articulan dos tipos de normas de diferente orden de prelación, pero en la cual la de menor jerarquía, la curricular, cuenta con el mandato de asegurar el derecho a la educación de los estudiantes y en la formación para el ejercicio de los derechos humanos consagrados por la constitución nacional.

El currículum se constituye en una práctica de interacción que al decir de Westbury (1978, citado por Angulo Rasco, 1994) sólo encuentra su significado en la enseñanza, en las acciones y relaciones entre profesores y alumnos ocupados en las actividades mutuas que llamamos educación. Por lo tanto, sólo examinando la práctica pedagógica se podrá advertir cómo el conocimiento es vivido, creado y traducido interactivamente en las aulas construyendo significados en docentes y estudiantes.

Este enfoque permite retomar la perspectiva de Stenhouse (1984) que plantea que el foco del currículum centra se encuentra en las conexiones o desconexiones existentes entre el currículum como intención y el currículum como la acción efectiva que se realiza a través de la práctica docente. Es por esta razón, que se configura un hiato entre los propósitos expresados curricularmente, y las prácticas educativas en sus contextos de realización. Por ello, es posible plantear que el currículum como contenido se distingue del currículum como planificación y del currículum como una realidad interactiva, tal como lo entiende Angulo Rasco (1994).

La función social de la educación obligatoria es la formación del ciudadano, que requiere, tanto en la formación inicial como continua de los docentes, de un permanente examen de los efectos de las intervenciones escolares que debieran procurar en los estudiantes las capacidades y habilidades necesarias para desplegar con autonomía la vida en el mundo. Pero este mundo, se encuentra regulado bajo normas y principios que dan cuenta del modo de ejercer la ciudadanía. No se trata simplemente entonces, de la apropiación de conceptos teóricos, sino de que la escuela se constituya en el escenario que brinda las condiciones para el ejercicio cívico requerido por las exigencias contemporáneas, entendiendo que parte de este ejercicio cívico mismo es la participación plena en la escuela ya desde el rol de estudiante.

Es por esto que la escolaridad es el escenario más propicio para desarrollar una práctica educativa justa y equitativa, cuando también se generan las condiciones para desplegar una vigilancia democrática comunitaria por todos los actores escolares. Este escenario puede ser constituido bajo las coordenadas establecidas en el currículum formal cuando hay una real apropiación de sus fundamentos por parte de los responsables del desarrollo curricular institucional. Así, las diferentes identidades encuentran su lugar porque la pluralidad tiene reconocimiento y cabida, y se construye un presente y un futuro inclusivo.

La escuela porta el mandato social de desarrollar capacidades cívicas en los estudiantes. Estas son las que permiten a los ciudadanos “vivir en comunidad respetando unas normas de convivencia pacífica, aceptando las reglas del juego de la democracia y los derechos fundamentales y los valores constitucionales” (Camps, 2005, p. 18).

En tal sentido, el de la dimensión sustantiva en la relación entre la selección cultural y las normas constitucionales, estas deben estar alineadas y constituir reglas que respetar porque regulan la organización y el funcionamiento de un país, su convivencia política y jurídica, en base a una cultura y valores compartidos. La escuela



no está fuera de su alcance. Por lo tanto, no se trata de enunciaciones discursivas, sino de prácticas educativas que involucran los comportamientos de los diferentes actores del sistema educativo y las estructuras que los hagan posibles. Dichas prácticas implican la conquista de derechos, la formación en valores e ideales y la adquisición de aptitudes democráticas.

Por eso, abordar el desarrollo curricular como parte de las normas que regulan la política educativa implica involucrarse en las regulaciones constitucionales que fijan aquellas reglas de convivencia democrática que las sustentan. Como ya lo señaló Dewey (1967) el trabajo de la escuela ha de realizarse en una unidad de pensamiento y acción. En la perspectiva en la que estamos desarrollando este trabajo implica la integración de los marcos normativos con la acción que se desarrolla en las escuelas. Así nuestros estudiantes participan como parte de una comunidad cuyas normas de convivencia se encuentran reguladas intra y extra institucionalmente. La actuación de los estudiantes y los profesores en las escuelas debe estar comprometida con las circunstancias sociales que otorgan vitalidad a las decisiones que se adoptan en los procesos de interacción educativa. En ese sentido y continuando con los planteos de Dewey, Carl Rogers (Rogers, 2000) propone que la escuela se transforme a partir del establecimiento de “comunidades justas”. El objeto de estas es el desarrollo de las virtudes cívicas. Este carácter democrático de la educación puede afirmarse, para el autor, sólo en la medida en que el estudiante se vuelva el responsable de sus acciones durante su formación. Para ello a su juicio se requiere que tenga oportunidades de elección sobre qué estudiar, lo cual repercute en un planteo de currículum amplio con una gran presencia de decisiones de opcionalidad.

En consecuencia, el desarrollo curricular como práctica de interacción en el aula no debería ser ajeno a las normas constitucionales que definen el ejercicio de la ciudadanía en el país y el goce de sus derechos; que obliga al respeto y cuidado del orden democrático y los derechos humanos; la protección y el respeto por las identidades y la pluralidad cultural.

Se presentan así categorías étnicas y culturales, sustentadas en principios jurídicos, que operan como vallas a la discriminación y nos informan en el desarrollo curricular los modos de actuar y vivenciar las acciones propias y la de los otros. Sin embargo, cuando se analizan los principios contenidos en las normas constitucionales y las prácticas escolares puede considerarse que persiste un distanciamiento que es necesario resolver.

Dicho distanciamiento implica un tipo de prácticas que no se condicen o se condicen parcialmente por lo establecido constitucionalmente en materia de derechos humanos y respeto por la pluralidad e identidad cultural. Así obra un tipo de imposición cultural sustentado en principios que juzgan la desigualdad como parte de un orden natural. De esa manera se solapan dos niveles del desarrollo curricular: el formal, dado por los contenidos formales para la escolaridad y el nivel de experiencias de lo que es enseñado, vivido y aprendido en la escuela (Bolívar, 2008). El primero se justifica y se legitima a través del proceso de elaboración curricular como parte del

proceso de producción de la política educativa. El segundo, en las representaciones que informan las prácticas de directivos y docentes tanto en la relación con los estudiantes y sus familias como entre sí.

Al respecto, puede advertirse, de forma visible y por medio de diversas manifestaciones, prácticas alineadas con principios democráticos u otras contradictorias con dichos principios tanto en el nivel institucional como entre instituciones. Cuando la presencia de las contradicciones se manifiesta, nos encontramos en presencia de una doble “desobediencia”: la que se refiere a la norma curricular y la referida a la norma constitucional.

En esta misma línea, se hace necesario también, revisar el condicionamiento que produce la estructura administrativa organizacional y que configura el escenario de formación y socialización de niños, adolescentes y jóvenes. Dicho de otro modo, sobre este escenario se constituye el contexto de actuación de los sujetos que participan de la vida escolar y educativa, atravesado por un conjunto de reglas explícitas, pero también implícitas. Como se ha enunciado, en este contexto, el problema curricular es un problema práctico y como tal configura un área donde no caben soluciones únicas o uniformes y, en consecuencia, se nos presenta una exigencia deliberativa que como tal debe ser objeto de indagación, comunicación y coordinación de acciones propias de prácticas educativas diversas. Es por este motivo que el marco legislativo constitucional constituye al mismo tiempo un marco y un imperativo del debate curricular, así como también una orientación taxativa de la acción escolar. Se trata, entonces, que desde la formación de los docentes se los habilite para la toma de decisiones informadas tanto sobre la enseñanza, sobre el aprendizaje y sobre las múltiples formas de interacción que circulan en las instituciones escolares. Es decir, que durante la formación inicial los docentes puedan analizar y corregir prácticas de discriminación de modo de informar las maneras de tener una vivencia de sí mismos y de los otros. La ocurrencia de que esto suceda permitiría entonces, a los profesores obrar para que las minorías puedan hacerse reconocer y hacer valer sus derechos en el ámbito de su escolaridad (Gusfield, 2014).

En este sentido, la experiencia sobre lo verdadero y lo falso, lo justo y lo injusto, lo legítimo y lo ilegítimo, lo tolerable y lo inaceptable en el desarrollo curricular contribuiría fuertemente a la apropiación de derechos. Esta exigencia curricular requiere de un diálogo sostenido en particular en la consideración de las características propias de nuestro país y su sistema federal. Coexisten diferentes actores educativos institucionales y contextos diversos que conducen a la emergencia de diferentes problemáticas vinculadas con el ejercicio de los derechos y el reconocimiento de la pluralidad de identidades.

Cobra vital importancia construir un pensamiento crítico en la docencia para enfrentar presiones e influencias locales y globales sobre las dimensiones que atraviesan la práctica curricular, a fin de que no sean permeables a intereses opuestos a los establecidos constitucionalmente.

En el caso de la República Argentina, la Constitución Nacional en su artículo 75<sup>iii</sup> identifica en el punto 22 los tratados y concordatos internacionales suscriptos. Estas prescripciones deberían formar parte, no solo del texto curricular, en clave de discurso, sino constituirse en práctica social escolar de carácter permanente.

### **Contradicciones, sentidos y significados en torno al currículum**

Ahora bien, no podemos ocultar la contradicción que existe entre las normas constitucionales y la implementación de la norma curricular en las escuelas, entre el modelo de sociedad y de ciudadanía establecido formalmente y las prácticas sociales y escolares en las cuales, se producen los sujetos sobre los que habla el currículum.

La escuela es un lugar dónde se producen sentidos y significados dentro de relaciones de poder y, por lo tanto, es un espacio de disputa, conflictivo, que ubica a los diferentes sectores sociales en posiciones asimétricas dentro del proceso de producción cultural (Da Silva, 1998).

La centralidad expresada en el currículum debe ser leída en clave de un proyecto mayor de formación ciudadana y, por consiguiente, en el dominio de contenidos y habilidades requeridas para la comprensión y apropiación de un proyecto cultural que se materializa en contenidos, tiempos y actividades específicos. Estos tres componentes constitutivos de las prácticas escolares son los marcos de actuación de una ciudadanía en formación. No es posible ignorar que el currículum es una construcción influida por un conjunto de agentes mediadores que actúan en el marco de una disputa de poder, identidad y significado. Se constituye así un espacio de prácticas de producción curricular que, a partir de la definición de política educativa<sup>iv</sup>, incluye a los especialistas a cargo del diseño del currículum, supervisores, equipos directivos, docentes, textos escolares y estudiantes.

El currículum no puede ser comprendido simplemente como una lista de materias con indicación de dedicación de tiempos asignados semanales o anuales (Meyer, 1992 citado por Tröheler, 2017), despojadas de la idiosincrasia nacional que le otorga direccionalidad y sentido. Es el Estado quien define, a través de su política educativa, los currículos de los diferentes niveles de enseñanza y delega en los actores del sistema educativo, en tanto agentes públicos, la responsabilidad del cumplimiento de las normas que garantizan el derecho a la educación y la formación ciudadana.

Es el Estado, en consecuencia, quien debe defender los valores de justicia e igualdad en representación de los “intereses de todos los ciudadanos, pues la inserción de los excluidos comienza con la ciudadanía” (Gil, 2014, p. 22). Uno de los espacios privilegiados para ejercer dicha defensa es la escuela, en tanto y en cuanto cumpla y garantice el derecho a la educación consagrado en la Constitución Nacional. Mientras no haya una apropiación extendida del enfoque curricular basado en una perspectiva de derecho y ciudadanía, muchos estudiantes se encontrarán perjudicados no solo en el acceso a los bienes culturales, establecidos como educación obligatoria, sino también por la limitación del ejercicio de sus derechos en

las prácticas cotidianas escolares. Por eso, el currículum como dispositivo debe operar como garantía de un bien público: la educación.

El problema se configura cuando se desacoplan las regulaciones constitucionales de las curriculares y se producen distorsiones que, en el peor de los casos, pueden ser lesivas para los estudiantes. Las problemáticas sociales que atraviesan la formación de los niños y jóvenes, caracterizadas por su historicidad, en el contexto escolar no siempre estuvieron presentes como las vemos hoy. Cuestiones valoradas o ignoradas en el pasado son cuestionadas en el presente y se transforman en problemas públicos, como los temas vinculados con la perspectiva de género o la extensión de la obligatoriedad (Gusfield, 2014).

Para la resolución de este desacople, es necesario identificar cuáles son las estrategias de intervención, a través de la formación inicial y el desarrollo profesional docente, para dotar a las escuelas de los recursos analíticos para transformar las prácticas de forma que se brinde a los estudiantes la posibilidad de ejercer sus derechos. Participación e involucramiento, tanto institucional como de los diversos actores del campo educativo, son indispensables para el tratamiento de dicho problema.

Por ejemplo, la obligatoriedad de la educación secundaria nos enfrenta a un problema público, ya que incorpora a la escuela sectores tradicionalmente vulnerados en sus derechos o excluidos del sistema educativo que requieren de una atención y estrategias de retención para lograr la finalización de sus estudios, cumpliendo efectivamente con los objetivos curriculares explícitos. La pregunta es ¿de qué manera el desarrollo curricular puede cumplir con el mandato constitucional y, en consecuencia, es concebido como una acción de responsabilidad pública y gubernamental que no puede soslayarse?

Y es responsabilidad pública porque quienes ejercen la docencia en su labor como funcionarios públicos, son agentes del estado y, por lo tanto, tienen la responsabilidad delegada del cumplimiento de las normas establecidas constitucionalmente y de generar las condiciones para garantizar igualdad de derechos en los estudiantes. Es apropiado retomar una de las afirmaciones de Comenio (1632) - actualizada desde la perspectiva del derecho-, “todos los hombres, sea cualquiera la diferencia que presenten en sus cualidades, tienen una única e igual naturaleza humana dotada de los mismos órganos” (p. 98).

Desde el punto de vista estructural, la escuela debe poder cobijar la diversidad social y generar las condiciones para el desarrollo de un programa curricular válido para todos. Es importante advertir que no siempre la administración escolar y las prácticas pedagógicas circulan sobre los mismos carriles diseñados por la Constitución Nacional. Cuando el sistema educativo se encuentra segregado, el desarrollo curricular se enfrenta a prácticas que construyen significados polivalentes para la multiculturalidad, las diferentes formas de diversidad, las formas de abordaje de los conocimientos declarados valiosos curricularmente, entre otros.

Así, la acción práctica de la escuela y de los docentes como agentes públicos, lleva implícita una dimensión cívica en todas las esferas del desarrollo curricular. Las propuestas de enseñanza conllevan posicionamientos acerca del conocimiento que debe ser transmitido en la escolaridad y cómo son los formatos que lo hacen valioso para una formación integral de ciudadanía.

### **Pilares para una definición curricular enmarcada en la norma constitucional**

En el contexto de lo expuesto, es necesario pensar en un currículum que recoja las singularidades jurisdiccionales y que, sin perder la visión de lo nacional, exija estar alerta respecto de las propuestas de las organizaciones transnacionales. Estar al tanto de una agenda más global que nacional, ya que implica una imperialización al tratar de extrapolar un determinado y único contexto cultural a todo el mundo (Tröhler, 2017). Como expresan Tröhler & Lenz (2015), se trata de una extrapolación de una idiosincrasia cultural hacia la esfera global posee más de hegemónica que de global.

Es por ello que unas decisiones curriculares enmarcadas en la norma constitucional deben apoyarse en cinco pilares: el primero, se refiere a la *formación inicial de los docentes*, la que debe considerar la inclusión en los diferentes espacios curriculares del sentido y las temáticas que se establecen constitucionalmente, tratados y concordatos, los cuales llevan a un abordaje de derechos. Se trata de una formación que habilite prácticas curriculares de ciudadanía que superen las formas de la declamación y se constituyan en experiencias vitales.

El segundo es la *formación continua en la acción y en contexto*. Es decir, se plantea una condición ineludible a cargo del Estado para incorporar a la agenda escolar los modos de abordar el contenido, las formas de conocer, comunicar y argumentar en relación con problemas relevantes propios de las preocupaciones actuales, aun cuando no existan al respecto conclusiones cerradas o absolutas. Colaborar con el abordaje de problemas abiertos y dilemáticos forja derechos, porque permite a los estudiantes tomar posición, analizar, debatir y alcanzar conclusiones, aunque provisionarias, como parte de la implementación curricular esperada. El currículum a través de la escuela debería tratar los problemas que afectan la vida de las personas, de las relaciones humanas, de la vida política, social, medioambiental, cultural, entre otros como contribución a la producción de significatividad de la práctica escolar (Delval, 2013).

El tercero es el *criterio de provisionalidad*, que no solo responde a la dinámica de producción del conocimiento, como afirma Gimeno Sacristán (2012) el currículum es una construcción que, aunque esté vigente en un momento dado no deja de ser un producto contingente. No es neutro, ni universal, ni inamovible. Es un territorio controvertido y hasta conflictivo y por ello, las decisiones que se adoptan responden a intereses, modelos de sociedad, valoraciones del conocimiento y asignación de responsabilidades. En consecuencia, el referente constitucional y las leyes sancionadas constituyen un marco de actuación indispensable de todos los actores involucrados en el desarrollo curricular.



El cuarto pilar concierne a la *superación de una implementación fragmentada y descoordinada que provoca el aislamiento institucional*. Se trata de instalar la coordinación entre escuelas como estrategia dinamizadora para el desarrollo de una cultura colaborativa entre actores e instituciones diversos.

El quinto y último pilar es la *apertura al entorno y las relaciones con la comunidad*, en la cual la gestión curricular tienda a satisfacer demandas de actores internos y externos al sistema educativo. Es decir, una escuela abierta a todos los ciudadanos, de carácter público e implicada en una sociedad más justa e igualitaria que dé pleno cumplimiento en su forma de actuar al mandato constitucional que nos constituye como nación/sociedad.

Finalmente, como sostiene Da Silva (1998), las identidades sociales constituyen uno de los efectos más importantes que resultan de las prácticas culturales. El currículum, como práctica cultural y espacio de significación, se vincula con los procesos de formación de identidades sociales y culturales, de género, étnicas, de clase y sexuales en el ámbito escolar. Pensar el desarrollo curricular más allá del espacio de transmisión de conocimientos implica, entonces, un dispositivo de construcción de identidad. Por tanto, la articulación de ambas normas, constitucional y curricular, produce aquello que somos, y también en lo que nos convertiremos.

### Referencias bibliográficas

- Angulo Rasco, J. F. (1994). ¿A qué llamamos currículum? En J. F. Angulo Rasco, & N. Blanco (Coords.) (1994). *Teoría y Desarrollo del Currículum* (pp.17-29). Málaga: Aljibe.
- Barroso Hurtado, D. (2015). Recensión de Tröhler, D. & Lenz, T. (Comps.) (2015). Trayectorias del desarrollo de los sistemas educativos modernos. Entre nacional y lo global. Barcelona: Octaedro. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 464-470. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43599>
- Trilla Bernet, J. (1995). Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (7), 93-120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1019487>
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Archidona: Aljibe.
- Camps, V. (2005). *El sentido del civismo*. Barcelona: Metròpoli Mediterrànea. Monográfico N°6, 15-21. Recuperado de <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-siglo-21/etica-y-deontologia-profesional/el-sentido-del-civismo-apuntes/3136236>
- Comenius, Jan Amos (1986). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal.
- Constitución Nacional de la República Argentina (1994). Constitución Nacional de la República Argentina. Promulgación 22 de agosto de 1994.
- Da Silva, T. T. (1998). Cultura y currículum como práctica de significación. *REC, Revista de Estudios del Currículum*, 1(1), 59-76.

- Da Silva, T. T. (1997). Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica (dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple). En P. Gentili (Comp.) *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública* (pp.64-78). Buenos Aires: Losada.
- De Alba, A. (1998). *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. *Revista Electrónica Sinéctica*, (40), 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99827467002.pdf>
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Eggen, P. D. & Kauchak, D.P. (2000). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. Reis, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (104), 219-251. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99717903010>
- Escudero, J. M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Gil, J. (2014). Necesidad de gobernanza política. La esfera política como articuladora y garante en la teoría walzeriana. *Veritas* (31), 9–29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=291132352001>
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículo*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2012). ¿Qué significa el currículo? En J. Gimeno Sacristán, R. Feito Alonso, P. Perrenoud & Linuesa, M. C. (Coords.) *Diseño, desarrollo e innovación del currículo* (pp. 25-47). Madrid: Morata.
- Gusfield, J. (2014). *La cultura de los problemas públicos. El mito del conductor alcoholizado versus la sociedad inocente*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Huanca-Arohuana, J. W., Canaza-Choque, F. A., Escobar-Mamani, F. & Ruelas Vargas, D. (2020). En defensa del pluralismo latinoamericano: las esferas de la justicia y la igualdad compleja en Michael Walzer. Un dilema pendiente por atender. Chakiñan, *Revista De Ciencias Sociales y Humanidades* (11), 97-108. <https://doi.org/10.37135/chk.002.11.07>
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículo y escolarización*. Madrid, España: Morata.
- Magendzo Kolstrein, A. (2007). Formación de estudiantes deliberantes para una democracia deliberativa. REICE, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (4), 70-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140505>
- Rogers, C. (2000). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Siede, I. (2007). *La educación política: Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Toledo Jofré, M., Magendzo Kolstrein, A., Gutiérrez Gianella, V. & Iglesias Segura, R. (2015). Enseñanza de 'temas controversiales' en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios*

*pedagógicos*, 16 (1), 275-292. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100016>

Tröhler, D. (2017). La historia del currículum como camino real a la investigación educativa internacional. Historia, perspectivas, beneficios y dificultades. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21, 202-232. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6048331>

Tröhler, D. & Lenz, T. (Eds.) (2015). *Trayectorias del desarrollo de los sistemas educativos modernos. Entre lo nacional y lo global*. Barcelona: Octaedro.

## Notas

<sup>i</sup> Rasgos o circunstancias de índole cultural, social, económica, etc., que influyen en un momento histórico procedentes de otros momentos anteriores (RAE).

<sup>ii</sup> Se llama texto “privilegiante” y con ello se significa cualquier texto que confiera directa o indirectamente privilegio de clase, de género o de raza. (Bernstein, 1990, p. 21).

<sup>iii</sup> Artículo 75. Corresponde al Congreso (...) punto 22. Aprobar o desechar tratados concluidos con las demás naciones y con las organizaciones internacionales y los concordatos con la Santa Sede. Los tratados y concordatos tienen jerarquía superior a las leyes. La Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre; la Declaración Universal de Derechos Humanos; la Convención Americana sobre Derechos Humanos; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y su Protocolo Facultativo; la Convención sobre la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio; la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial; la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; la Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes; la Convención sobre los Derechos del Niño; en las condiciones de su vigencia, tienen jerarquía constitucional, no derogan artículo alguno de la primera parte de esta Constitución y deben entenderse complementarios de los derechos y garantías por ella reconocidos.

<sup>iv</sup> Tomamos como referencia a Alicia de Alba que afirma “El currículum es una arena en la cual se ejerce y desarrolla el poder” Esto se observa en la puesta en acción de sectores con intereses y necesidades opuestas para determinar la selección de los contenidos culturales.