

1.2

EL CURRÍCULO:

UN PUENTE ENTRE LAS
INTENCIONES Y LA ACCIÓN

Clara Inés Oyola Rúa

Cita este capítulo:

Oyola Rúa, C. I. (2020). El Currículo: Un puente entre las intenciones y la acción. En: Rojas Monedero, R. *Repensar el campo curricular para la transformación educativa* (pp. 41-55). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

1.2 EL CURRÍCULO: UN PUENTE ENTRE LAS INTENCIONES Y LA ACCIÓN

Clara Inés Oyola Rúa, Mg.*

<https://orcid.org/0000-0002-4617-6437>

1.2.1 Resumen

En este escrito se reflexiona sobre el Currículo desde el quehacer docente con base en los aportes realizados por algunos académicos investigadores del tema. En él, se intenta definir el Currículo y abordar brevemente el campo curricular con la intención de aportar algunos elementos para su comprensión. Posteriormente, se marca un énfasis en la presencia de aspectos tanto formales como prácticos del campo del Currículo y se concluye con una reflexión sobre el papel de los docentes en este ámbito y la importancia de su participación para responder al compromiso de transformación social en el que están implicados.

Palabras clave: Currículo; campo curricular; teoría y práctica.

1.2.2 Abstract

In this writing reflects on the Currículo from the teaching perspective and based on the contributions made by some academic researchers on the subject. It attempts to define the Currículo and briefly address the curricular field with the intention of providing some elements for its understanding. Subsequently, an emphasis is placed on the presence of both formal and practical aspects of the field of the Currículo and concluded with a reflection on the role of teachers in this field and the

* Universidad Santiago de Cali
Cali, Colombia

✉ clara.oyola00@usc.edu.co

Capítulo 1. Perspectivas curriculares desde la práctica docente

importance of their participation in responding to the commitment of social transformation in which they are involved.

Keywords: Currículo; curricular field; theory and practice.

1.2.3 Introducción

Cualquier momento será oportuno para que los docentes refresquen las ideas que tienen sobre el Currículo y conozcan y comprendan el campo en el que se desarrolla, por los importantes alcances que tiene este producto cultural enmarcado en la institucionalidad. Con esta intención, este ensayo ofrece un acercamiento a los elementos conceptuales del Currículo y a su campo y se centra en valorar cómo diversos autores han reconocido dos vías en su conceptualización, una que lo vincula como intención, proyección o teoría y, otra, que lo acerca a la realidad, a la vida cotidiana, a la práctica. En este escenario se sitúan los docentes, el interés es provocar en ellos reflexiones en torno a la importancia de su participación tanto en la construcción del Currículo, como en la reproducción de este a través de la práctica.

1.2.4 El Currículo

Desde comienzos del siglo XIX aparecieron los primeros acercamientos al término Currículo. Para Sanz (2004) el curriculum, una palabra proveniente del latín cuyo significado está referido a “carrera” o “corrida”, tiene corta vida. Según sus planteamientos, lo curricular se inició en 1918 con la publicación del libro *The Curriculum* del estadounidense Franklin Bobbitt y desde entonces se observó como un área explícita de teorización e investigación. Esta obra surgió en un periodo en el que “emerge con fuerza un movimiento centrado en la cuestión de ¿qué es lo que la escuela debe de enseñar?, como un problema que debía ser abordado de forma científica” (Salinas, 1994; como se citó en Sanz, 2004, p. 3).

Otros aportes del ámbito conceptual que contribuyeron a la exploración y comprensión del término Currículo en este ensayo, fueron traídos por Del Basto y Sabogal (2015) en su artículo “Una mirada crítica a la relación Currículo sociedad”: el primero es el de Stenhouse, quien entendió el Currículo como “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a una discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (1998, p. 4). Del mismo modo, Sacristán sostuvo que “Si el currículo es el puente entre la teoría y la acción, entre intenciones o proyectos y realidad, es preciso analizar la estructura de la práctica donde queda plasmado” (Sacristán, 2002; como se citó en Del Basto y Sabogal, 2015, p. 4).

De otra parte, se acogieron postulados de Alba (1998), quien como producto de sus investigaciones concibió el Currículo como: “Síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, algunos de éstos son dominantes y otros tienden a oponerse” (p. 3). Dicha propuesta se integró por “aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares” (p. 4), que se relacionan con lo que acontece en el Currículo en el ámbito social educativo.

Con los conceptos citados, se recapitula para reseñar por un lado el hecho de que se otorgue “corta vida” al término Currículo, lo que necesariamente se asoció con el surgimiento del campo curricular que se abordará más adelante. Y, por otro lado, para advertir la presencia de elementos tanto formales como prácticos en el Currículo; expresados, en resumen, así: “estructurales-formales y procesales-prácticos” (De Alba, 1998); principios y rasgos fundamentales que se trasladan a la práctica (Stenhouse, 1998; en cita de Del Basto y Sabogal, 2015, p. 4); y “un puente entre la teoría y la acción, o entre intenciones o proyectos y realidad” (Sacristán, 2002; como se citó en Del Basto y Sabogal, 2015, p. 4).

Capítulo 1. Perspectivas curriculares desde la práctica docente

En lo que sigue, se plantearon algunas ideas para contribuir al abordaje del campo curricular. En su artículo “Currículum: Tensiones conceptuales y prácticas”, Díaz Barriga (2003) afirmó que el campo del Currículo tuvo amplio debate en el siglo XX y se reconoció como una disciplina que creció al amparo de la ciencia de la educación, como respuesta a la necesidad de educar a la población estadounidense en la era industrial. Aunque el desarrollo conceptual y práctico de esta disciplina fue impulsado por la academia, según este autor, “sus diversas perspectivas analíticas evolucionaron de una manera tan dinámica que la tornaron impredecibles por la multiplicidad de temáticas que son objeto de discusión” (p.2) y por la multiplicidad de sentidos, que hacen necesario aclarar en qué sentido se emplea, cuando se usa esta noción (Currículo).

Por lo anterior, Díaz Barriga aportó a la conveniente distinción entre *currículo* y *disciplina curricular*. Del primer término expresó, hace ya casi dos décadas, que estaba disolviéndose como consecuencia de su carácter polisémico, y apoyado en otro autor lo presentó como “un concepto sesgado valorativamente, lo que significa que no existe al respecto un consenso social, ya que existen opciones diferentes de lo que deba ser” (Bolívar, 1999, p. 27, citado en Díaz Barriga, 2003). Así, se impuso la necesidad de acompañar el término con una cantidad de adjetivos que ayudaran a su conceptualización y significación, como ocurre con: formal u oculto, por ejemplo; destacando, sin embargo, cómo estos adjetivos terminaron aportando a construir el sentido de lo curricular.

En consecuencia, el término Currículo se asemejó a otros como evaluación y planificación, que se logran precisar sólo por medio de adjetivos, por ejemplo: evaluación formativa o planificación estratégica, etc.; lo que según Díaz Barriga (2003) permitió ver “la realidad educativa como un proceso complejo con puntos de vista singulares” (p.3). Estas particularidades que se añadieron al término Currículo respondieron a los desarrollos de la teoría educativa del siglo anterior y a unos intereses del momento: “los conceptos Currículo, evaluación y planificación están sujetos a una tensión: la de su racionalidad originaria (eficientista, conductual, gerencialista) y la diversidad impuesta por lo singular, particular, único e irreplicable de un acto educativo que reclama ser interpretado” (Díaz Barriga, 2003, p. 3).

En cuanto al segundo aspecto enunciado, *disciplina curricular*, Díaz Barriga (2003) advirtió que las virtudes e inconvenientes derivados de la conceptualización del Currículo no se podían vincular con su configuración como disciplina y, con base en esta premisa y desde sus aportes, se inició el abordaje del campo curricular en el siguiente apartado.

1.2.5 El campo del Currículo

Según Díaz Barriga (2003), diversos aspectos investigados en la escolaridad, tales como: la forma de seleccionar, organizar y distribuir los contenidos hacia distintos enfoques, las brechas o rupturas, la realidad de las aulas, la discrepancia entre el Currículo pensado y el vivido, así como lo aprendido sin que mediara una intención, demandaron el reconocimiento de una disciplina que ya existía y estaba sustentada bajo una conceptualización articulada. A esta disciplina se denominó campo del Currículo, además, se precisó que no diferenciar entre “Currículo” y “disciplina curricular” podría ocasionar que las dificultades evidenciadas en la delimitación del primero pusieran en duda el desarrollo de la segunda, cuando era claro que el campo curricular surgió en el marco de la teoría educativa del siglo XX, que se creó como respuesta a las necesidades de la sociedad industrializada y se acogió en la educación (p. 4).

Con lo dicho hasta aquí, se destacó la importancia que representa distinguir el concepto Currículo de la disciplina curricular, porque esto implica abrirse a un campo que amplía las posibilidades de estudio, comprensión y acción del Currículo. De otra parte, se reitera la división entre lo teórico y lo práctico, acentuado esta vez por la mención entre lo pensado y lo vivido o entre todo lo que alberga la formulación conceptual y lo que acontece en la realidad educativa. Con esto se volvió sobre esa doble ruta mantenida en el tiempo, para subrayarla como interés central en este ensayo, porque pone de manifiesto las singularidades del acto educativo y las realidades del aula, que demandan interpretación y divulgación.

Capítulo 1. Perspectivas curriculares desde la práctica docente

Ya insertos en el campo curricular, se revisaron aspectos de este campo en la educación superior de América Latina, con las contribuciones de Díaz Villa (2016), quien lo interpretó como “Un campo disímil que posee una diversidad de estructuras organizativas y una gran variedad de dinámicas” (p.24) que presentan inconvenientes a la hora de unificar las pautas para describir y analizar tanto los discursos que lo sostienen, como los roles de sus participantes y de los organismos que lo agencian. No obstante, el mismo Díaz Villa (2016) señaló que lo asumido regularmente como campo curricular en este nivel educativo, implica:

Un amplio escenario de prácticas y procedimientos relacionados con el quehacer genérico de las instituciones dedicadas a la formación en las diversas áreas del conocimiento. Este quehacer se concentra en aspectos metodológicos, técnicos e instrumentales como ocurre, por ejemplo, con el diseño, la innovación, el desarrollo o la evaluación curricular. (p. 26).

De acuerdo con lo anterior, Díaz Villa (2016), expuso que según la forma como fuera interpretado el Currículo: “sea como medio, como disciplina, o como vinculado a un principio clasificador que produce y reproduce no sólo límites en el conocimiento sino, también, representaciones colectivas e identidades individuales” (p. 26), se derivan múltiples discursos, prácticas y posturas de quienes lo forman y lo agencian, que luego confluyen en ese espacio denominado campo curricular. Todos estos componentes en su campo de interacción fueron estudiados por este autor que, a través del “modelo descriptivo – analítico”, propuso un principio organizativo para facilitar su comprensión en el ámbito de la educación superior para América Latina.

En general el modelo descriptivo – analítico de Díaz Villa (2016), está conformado por “campos, categorías, relaciones y prácticas. En él se distinguen tres campos: el de producción discursiva, el de reproducción pedagógica y el de recontextualización” (p. 27); cada campo produce prácticas de su misma naturaleza, que integran las variadas relaciones que se dan dentro y entre los campos y las categorías. Los agentes (actores), las agencias, y los discursos, identificados por este autor como las categorías descriptivas del modelo, tienen su articulación en el campo curricular y se exponen brevemente a continuación.

- **Los agentes:** tienen participación en los tres campos bien sea como productores del Currículo en la academia, como maestros que reproducen discursos y prácticas o como tecnócratas desde la recontextualización del Currículo.
- **Los discursos:** provenientes de los tres campos, tienen formas teóricas, procedimentales (relativas a los diseños curriculares) y prácticas; estas últimas evidentes en producciones orales, textuales y visuales que constituyen el qué de la práctica pedagógica.
- **Las agencias:** instaladas también en los tres campos, están a cargo de la producción, reproducción y contextualización de los discursos anteriores y tienen presencia en los ámbitos: internacional, nacional (Estado), académico y editorial.

Basado en lo anterior, Díaz Villa (2016) reconoció el campo curricular como “un espacio constituido tanto por aquellos discursos que se refieren directa o indirectamente al conocimiento oficial –o Currículo– como a aquellos discursos que surgen en el ámbito académico (campo intelectual del Currículo) o fuera de él” (p. 23).

Resultó bastante interesante la propuesta de este autor, que, apoyado en lenguaje descriptivo y analítico, logró explorar componentes y relaciones que concurren en el campo curricular y mostrarlo como un campo básicamente intelectual en el que cobran gran valor los actores del Currículo y sus discursos en diversos ámbitos y niveles. De este modo, se subrayó la importancia de múltiples actores: investigadores, académicos, representantes de las agencias, maestros de todos los niveles, estudiantes, entre otros, en el desarrollo del campo curricular. Otro aspecto interesante de la propuesta está relacionado con la evidencia de un doble discurso sobre el Currículo: el oficial proveniente del Estado y establecido en las instituciones educativas y el originado en el ámbito académico y fuera de él; con esta idea se refuerza la dicotomía que se ha venido sustentando a lo largo del ensayo.

Al respecto, Pinar et al. (1995, citado en Díaz Villa, 2016) sustentó que “los campos están conformados por gente con ideas, que trabajan problemas teóricos o prácticos (...) dentro de restricciones institucio-

Capítulo 1. Perspectivas curriculares desde la práctica docente

nales” (p. 31) y añadió que “los campos se desarrollan en el tiempo, y en ellos se desarrollan ideas específicas acerca de lo que constituyen las ideas apropiadas, o los problemas apropiados para los estudiantes del campo de estudio” (p. 31). Los pensamientos de Pinar et al., traídos por Díaz Villa para analizar el campo curricular en Latinoamérica, fueron destacados a nivel internacional y regional y asociados al “reconceptualismo”; un movimiento que representó la “piedra angular que impulsó el desarrollo de la teoría del Currículo” (García Garduño, 2014, citado por Díaz Villa, 2016).

Otro de los planteamientos de Pinar et al. (1995, citados por Díaz Villa, 2016), subrayaron la hibridez discursiva del campo curricular como un aspecto de gran debate dentro del campo, que se da porque los actores de las diversas áreas del conocimiento mantienen su “permanente búsqueda de argumentos teóricos sobre los más variados temas incorporados al campo, al lado de la constante relación con la práctica propia de las instituciones que replican acríticamente lineamientos curriculares prácticos de las agencias oficiales” (p. 31). Esta situación, observada también en los demás niveles de la educación, es lo que, según Díaz Villa, generó en el campo en estudio “una dicotomía entre el discurso y la práctica curricular que campea al lado del discurso legislativo, propio del campo oficial del Estado” (p. 31).

En el mismo sentido, Díaz Barriga (2003) explicó que el campo curricular nació con dos tendencias, una relacionada con los procesos educativos, los progresos de los educandos y las prácticas escolares y, la otra, muy próxima a lo institucional, que sustentó el establecimiento de unos contenidos que fundamentan los temas a enseñar. El debate académico iniciado por los estadounidenses a finales de los años veinte en el intento de acercar estas dos tendencias, se extendió hasta los años setenta y, finalmente, se internacionalizó desde la perspectiva de planes y programas. Así se resolvió un asunto esencial en el inicio de la teoría curricular: “atender las necesidades institucionales del sistema educativo. Esto es, ver la selección de contenidos y la formación de habilidades como un problema del conjunto de la sociedad, no como un asunto de una escuela o un profesor en particular” (Díaz Barriga, 2003, p. 7).

También Pacheco (2012), analizó el estado de los estudios curriculares como medio para entender su campo y sostuvo que: “Como cualquier campo disciplinario, el plan de estudios está profundamente incrustado con preguntas sobre su naturaleza epistemológica, que siempre se analizan de acuerdo con su relación entre teoría y práctica o, según Alex Molnar (1992), entre el discurso académico curricular y la práctica curricular” (p. 2). Explicó Pacheco que quienes trabajan en el campo reconocen la existencia de enfoques teóricos y prácticos y que una problemática propia de los estudios curriculares ha sido justamente la división artificial entre el Currículo como teoría y el Currículo como proceso. Y advirtió que: “debemos estar dispuestos a ver a los teóricos del currículo contemporáneo como académicos que a veces necesitan distanciarse lo suficiente de la práctica y el contexto para teorizar la práctica y el contexto como Currículo en un sentido social más amplio” (Schubert, 2009, p. 392, citado por Pacheco, 2012, p. 2).

En este mismo sentido social se interpreta lo ya planteado por De Alba (1998), quien concibe el Currículo como una síntesis cultural de valores, conocimientos, costumbres y otros que, generados e impulsados por diversos actores de la sociedad, consolidan una propuesta político-educativa determinada. Precisó la autora que los elementos de la cultura se integran al Currículo “no sólo a través de sus aspectos formales-estructurales, sino también por medio de las relaciones sociales cotidianas en las cuales el Currículo formal se despliega, deviene práctica concreta” (p. 4). Además, explicó, que dicha síntesis inicia siendo confusa porque sus elementos provienen de diversas formaciones culturales que interactúan en una nación, sociedad o grupo determinado, e incluso entre naciones y, señaló que comprenderlos, posibilita “analizar esta diversidad y sus relaciones de hegemonía y resistencia en la conformación estructural y el devenir de un Currículo determinado” (De Alba, 1998, p. 4).

1.2.6 Reflexiones y conclusiones

A modo de reflexión y para concluir con enfoque en el papel del docente, se presenta enseguida una serie de interrogantes que surgen luego del acercamiento al campo curricular y algunas reflexiones generadas en torno a este asunto.

De acuerdo con lo planteado en este ensayo, en la historia del campo curricular se han reconocido los distintos grupos que conforman la sociedad, a través de las relaciones cotidianas en las que el Currículo formal se desarrolla. Esto supone que tanto los maestros como los demás miembros de las comunidades educativas en todos los niveles, han sido partícipes de esta “construcción colectiva” que los ha relatado y los representa, de tal manera, que estas poblaciones deberían sentirse reflejadas en ella. Sin embargo, surgen inquietudes que ponen en duda esta afirmación, a saber: ¿por qué la distancia entre la teoría y la práctica?, ¿por qué la distancia entre lo que se piensa, lo que se enseña y lo que se vive en el aula?, ¿por qué se hallan maestros inconformes con algunos lineamientos curriculares que deben asumir?, ¿por qué la inconsistencia entre lo enseñado y los resultados de las pruebas? Y, entre otras, ¿por qué hay maestros que desconocen el campo curricular?

Una de las principales contribuciones para esclarecer los interrogantes planteados se resumió en que: “si bien en un Currículo se incorporan los elementos culturales que se han considerado valiosos, esta consideración es la que sostienen los grupos dominantes de una sociedad” (De Alba, 1998, p. 4). Esta condición sugiere una serie de imposiciones, negociaciones y contradicciones que, seguramente, representan un desbalance entre quienes producen los discursos del Currículo y quienes los reproducen en las aulas.

De otra parte, De Alba (1998) afirma que “en un Currículo se expresan, aunque ocupando diferentes espacios en los planos estructural-formal y procesal-práctico, los elementos culturales pertenecientes a otros grupos socioculturales que logran incorporarse en dichas síntesis” (p. 4). Este aspecto genera tensiones y contradicciones en el ámbito

educativo, ya que los lineamientos que se acogen en las propuestas curriculares, traducidos en modelos pedagógicos, planes, programas, proyectos y otros, no siempre están acordes al contexto y a la población en la que se desarrollan, pues las realidades de las aulas son diversas. Esto sugiere la importancia de sistematizar las experiencias significativas vividas en los contextos propios y de impulsar la producción escrita de los maestros, quienes tienen un compromiso directo en la transformación social, y si están en contradicción con lo que enseñan, les será difícil cumplir con dicha misión.

Ver las necesidades institucionales del sistema educativo como una problemática que debía asumir la sociedad y no como una responsabilidad sólo de la escuela o de un docente en particular, impuso según Díaz Barriga (2003), un cambio sustancial en las condiciones de este agente, “porque mientras en la era educativa anterior era el responsable de pensar tanto los contenidos como las estrategias de enseñanza, en la era curricular el profesor se responsabiliza de conocer y dominar los contenidos establecidos” (p. 7). Es claro que esta condición ha limitado el desempeño del maestro, que acciona en un marco institucional y está guiado por la intencionalidad de las agencias del Currículo, no obstante, es propicio recordar a los maestros que son fuerza potencial de cambio y animarlos para que se valgan de la “autonomía” otorgada a las instituciones, en busca de atender las verdaderas necesidades de sus educandos en su contexto particular.

Es pertinente reconocer el campo curricular como un espacio documentado y vigente, que debe tener total proximidad con el profesorado. Este campo es reconocido como “un espacio abierto, dialogante, interdisciplinario, transversal a las diversas disciplinas” (Beyer y Liston, 2001, citado en Díaz Villa, 2016, p. 30), “que produce y reproduce no sólo límites en el conocimiento y, en consecuencia, formas especializadas de conciencia sino, también, representaciones colectivas e identidades individuales” (Díaz Villa, 2016, p. 26). De allí la importancia de que las universidades promuevan reflexiones en torno a problemáticas educativas reales en el marco del campo curricular; pues se logran soluciones más acertadas, produce el maestro desde su quehacer mientras constru-

Capítulo 1. Perspectivas curriculares desde la práctica docente

ye su conocimiento, se contribuye a la reflexión en el campo curricular universitario y, finalmente, algunas de estas ideas tendrán como destinatarios a los maestros de escuela secundaria.

Respecto a esta última idea, es decir, con relación a las producciones del campo curricular universitario destinadas a los maestros de secundaria, Bernik (2014), señaló algunas preocupaciones existentes en la universidad por “contribuir al vínculo entre el campo académico y la sociedad, específicamente, con una institución educativa que ha sido y es objeto de innumerables análisis: la escuela secundaria” (p. 11). Esta autora presentó investigaciones orientadas a revisar los modos en que la escuela secundaria se ha constituido como objeto de estudios en la universidad y a revisar, igualmente, los criterios de demarcación de este objeto, para contribuir a la comprensión de los procesos particulares desplegados por los académicos universitarios, cuando realizan sus prácticas investigativas en campos específicos de conocimiento.

Finalmente, se recalca que el campo curricular está conformado por dos vertientes: “la que lo considera vinculado al proyecto educativo de un sistema o una institución escolar y la que lo vincula con conceptos como vida cotidiana, práctica educativa y realidad curricular” (Díaz Barriga, 2003, p. 1). Esta doble vía es evidente a lo largo del ensayo, con múltiples expresiones entre: la formulación conceptual y la realidad educativa, los aspectos formales y prácticos, un puente entre la teoría y la acción, los discursos de conocimiento oficial –o Currículo– y los del campo intelectual del Currículo, entre otras; pone de manifiesto que ambos son aspectos relevantes en la tarea educativa y que más que observar de modo divergente las dos vertientes, quizás convenga potenciar esa metáfora que asimila el campo curricular con un puente entre esas intencionalidades educativas y la acción en las aulas y, más aún, aportar a la construcción de ese puente desde el rol docente.

1.2.7 Referencias Bibliográficas

- Bernik, J.A. (2014). Campos de conocimientos y Currículo universitario: interpelaciones y apuestas para pensar el porvenir desde un presente complejo. I Encuentro internacional de educación. Espacios de Investigación y divulgación. NEES-Facultad de Ciencias Humanas-UNCPBA. Tandil – Argentina. III.2. Educación y cuestión social.
- De Alba, A. (1998). *Currículo: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires Argentina. Miño y Dávila editores S.R.L.
- Del Basto, L. M., Ovalle, M. C. (2015). “Una mirada crítica a la relación Currículo-sociedad.” *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 11, no. 1, 2, p. 111+
- Díaz Barriga, A. (2003). “Currículo. Tensiones conceptuales y prácticas.” *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 5, no. 2. *Gale OneFile: Informe Académico*, <https://usc.elogim.com:3444/apps/doc/A146629542/IFME?u=uscali&sid=IFME&xid=5a495867>. Accessed 22 Mar. 2020.
- Díaz Villa, M. (2016). *Del campo curricular en América Latina: elementos para su comprensión. Conciencias*. Cali, Colombia: Universidad Santiago de Cali.
- Pacheco, J.A. (2012). Currículo studies. What is the field today? *Journal of the American Association for the Advancement of Currículo Studies*, 8. Retrieved from: <https://ojs.library.ubc.ca/index.php/jaaacs/article/view/187713/185818>
- Sanz, T. (2004). “El Currículo. Su conceptualización.” *Pedagogía Universitaria*, vol. 9, no. 2, p. 3+. *Gale OneFile: Informe Académico*. <https://usc.elogim.com:3444/apps/doc/A146838911/IFME?u=uscali&sid=IFME&xid=80eddf8>. Accessed 12 Mar. 2020.