

La asesoría y la trama curricular institucional en Secundaria

Irma Bofantino

A partir del Ciclo para Asesorías Pedagógicas de escuelas secundarias: *'Entre asesorías pedagógicas de nivel secundario. La trama curricular, gestión desde las políticas públicas y lugar de la asesoría pedagógica en esas construcciones'*¹, retomamos aquí algunas cuestiones de esa conversación, con la intención de ampliar llegada a instituciones y docentes en general.

Celebramos este espacio sobre la dimensión curricular que, en muchas ocasiones, situaciones y decisiones es la más invisibilizada o incluso la menos trabajada en algunos planos de definiciones. Aquí estamos ante la primera **paradoja**, teniendo en cuenta que uno de los sentidos de la escuela es la enseñanza y en ello la propuesta curricular ocupa un lugar de sustento.

La propuesta es pensar cómo se entretujan *institucionalmente* los documentos curriculares provinciales del nivel: el Diseño Curricular² (DC), el Acontecer³ y sus concreciones en el Proyecto Político Pedagógico⁴. De ahí se desprende la primera pregunta:

¿De qué maneras esa trama implica a la asesoría pedagógica?⁵ La idea de ir formulando interrogantes es que, a partir de ese marco referencial, cada participante de esta conversación se vaya pensando en esa tarea. Si bien en toda formación docente es importante la propuesta que se ofrece, también hay que considerar que para desarrollar una tarea "situada" y "localizada" -Res. 4189/18- cada asesor/a debe pensarse desde sus posibilidades y herramientas profesionales, las que incidirán finalmente en su plan de asesoría.

Al mencionar los documentos provinciales, debemos aclarar que el **Diseño Curricular** plasmó una propuesta de "resignificación" para el nivel, nuevos significados y otros sentidos de la escuela secundaria entrerriana. En su momento fue una propuesta superadora de anteriores planes, que propuso contenidos, estrategias metodológicas, otra perspectiva de evaluación, múltiples diálogos entre disciplinas y, sobre todo, una nueva organización de los contenidos en

¹ Convocado por el Observatorio de Políticas Educativas, por la Cátedra de Orientación Educacional y Asesoramiento Pedagógico, y la Coordinación de Personas Graduadas.,

² Consejo General de Educación: Resoluciones 3322/10 y 3490/10.

³ Consejo General de Educación: Resolución 0440/22.

⁴ Consejo General de Educación: Resolución 1200/22.

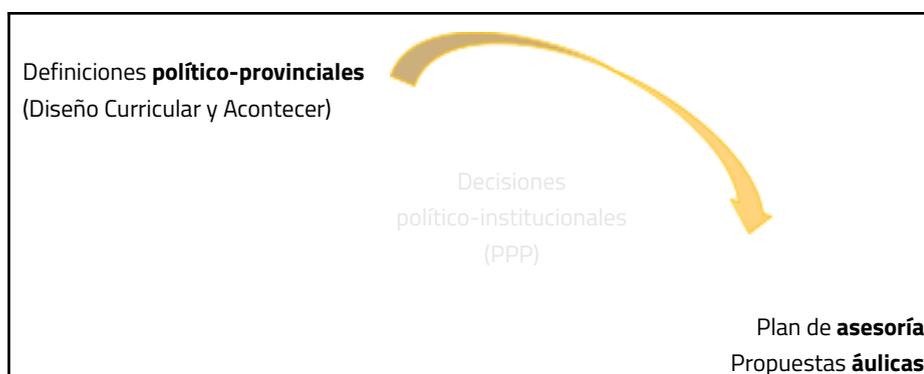
⁵ Consejo General de Educación: Resolución 4189/18.

“recorridos”⁶. Mientras que el Acontecer, basado en el DC, propone una “reconfiguración” de la escuela secundaria, poniendo en relevancia el trabajo inter y transdisciplinar ya incluidos en el diseño y ahora trabajado más ampliamente en las propuestas didácticas como en los proyectos inter-ciclos.

En este punto y con esa brevísima reseña sobre el Diseño planteamos el siguiente interrogante⁷:

¿Por qué el DC que avanza en una perspectiva integral, con propuestas flexibles de recorridos –oportunamente trabajado con equipos directivos/docentes de la Provincia-, no alcanza para sostener en el tiempo prácticas de enseñanza en esos sentidos y con resultados de aprendizajes esperados?

Si bien en los primeros años y hasta 2013 se dieron procesos de transformación muy importantes en las escuelas que se vieron reflejados en las estadísticas sobre aprendizajes publicados en un medio local⁸; sin embargo, esos datos provinciales no pudieron sostenerse; de ahí que volvamos a la pregunta anterior e intentemos algunas respuestas indagando en los *tres planos de decisión* del gráfico: **el político-provincial, el institucional y el áulico**.



La pregunta al gráfico podría ser: **¿De las decisiones provinciales a la propuesta áulica...?** Llevaría a indagar en la **situación paradójica** que propone una relación y transposición directa *de las decisiones provinciales con las áulicas*, obviando el plano de definiciones institucionales⁹ que

⁶ Los recorridos del DC luego se retomarían en las propuestas didácticas, con previo abordaje desde la formación docente continua en todo el territorio provincial.

⁷ No sobre el Acontecer que lleva apenas dos años de difusión y prácticas en las escuelas.

⁸ El Diario de Paraná, 18 de noviembre de 2013, en el Artículo de tapa “Hay más aprobación en el nivel secundario” y el de Pág.5: “La escuela secundaria termina el año con mejores resultados”, transcribe datos de CGE: el 82% de estudiantes aprobó dos de los tres trimestres del año”.

⁹ Al hablar de “decisiones institucionales” no hacemos referencia a un equipo en particular como directivo/de conducción o la asesoría pedagógica; referimos a la escuela como un todo, aun sabiendo que ese ‘todo’ no significa necesariamente que los acuerdos y/o participaciones cuenten con el 100 % de los actores institucionales en un sentido numérico. Decir que la escuela es importante en su totalidad implica reconocer todas las miradas y las voces institucionales: las mayorías, las disidentes, opositoras, débiles, resistentes, cuyas opiniones deberían quedar en el registro de las decisiones curriculares, porque representan perspectivas que están en la escuela, sentires u opiniones de estudiantes o de una parte de la comunidad.

es el que sostiene las prácticas de asesoría, de enseñanza y aprendizajes. La instancia de **decisiones institucionales** hay que pensarla en un sentido integral, pensar una escuela que toma sus propias decisiones sin identificarse literalmente con las definiciones provinciales, tampoco como el conjunto de decisiones individuales desde cada espacio disciplinar. El institucional es un plano muchas veces no priorizado, o no sostenido en el tiempo, a merced de condiciones contextuales y de emergentes. El plan de asesoría -y la propia tarea asesora- están ubicados en el gráfico en el **plano de las prácticas áulicas** para no invisibilizarlo junto al institucional, ya que en las escuelas la asesoría nunca se invisibiliza, todo lo contrario, asume multiplicidad de tareas con equipos docentes, directivos, de reconfiguraciones de apoyo, auxiliares, actos escolares, jornadas institucionales, entre otros. Es decir, el Diseño no puede ser llevado al aula como texto de enseñanza, porque es **texto político con un grado de generalidad de alcance provincial**. Es necesario repensarlo en cada escuela y definir cómo transformarlo en una herramienta institucional, para que esas decisiones político-institucionales -en particular las curriculares- sostengan las decisiones áulicas.¹⁰

Cuando estos tres planos coexisten asumiendo cada uno sus responsabilidades, otras son las vinculaciones en el gráfico:



Pone en relieve **el plano de las decisiones político-institucionales** y sitúa en ese segundo plano a la **asesoría pedagógica** que "pertenece al Equipo de Conducción con Carácter No Directivo [...]"¹¹, aunque diferenciadas en sus responsabilidades: unas son las definiciones institucionales que quedarán plasmadas en el Proyecto Político Pedagógico como desafío de toda la escuela

¹⁰ Suelo utilizar metáforas para ilustrar la situación: una sería imaginar que alguien expresa que tiene frío y para aliviarlo le damos tres ovillos de lana para que se abrigue no resolvemos nada, es necesario tejer una prenda porque es esta -y dependiendo de la trama- la que retendrá el calor corporal; lo mismo si en la escuela tuviéramos que guardar elementos deportivos y solo contáramos con sogas, deberíamos tejer una red de contención. Otra metáfora: llevar el DC directamente al aula sería como traer bolsas de supermercado, ponerlas sobre la mesa y llamar a la familia a comer tomando de ahí los alimentos; es necesario elaborar primero un menú (PPP y curricular) y luego un plato para consumir (propuesta de enseñanza) -sin que ello signifique que el conocimiento se engulle o se consume de esa misma manera. Son metáforas.

¹¹ Resolución CGE N° 4189/22.

según los diferentes roles, y otras, las de Asesoría Pedagógica que darán lugar al plan correspondiente. Es importante aclarar que ni la asesoría ni los demás equipos de la escuela pueden decidir cuestiones de política institucional que son de competencia de todo el colectivo docente, de ahí que el **plan de asesoría, así como las propuestas didácticas necesiten del proyecto político institucional para sostenerse en sus propósitos.**

Cuando hablamos de decisiones institucionales y del plan de asesoría, **¿Cuáles son las decisiones político-institucionales que sostienen las prácticas de asesoría y docentes? ¿Cuáles son los desafíos de la asesoría pedagógica en el tejido de la trama curricular?**

Las **definiciones político-institucionales** -asumidas desde el colectivo docente a partir de interrogarse, debatir, reflexionar y acordar básicamente- están ligadas a los *propósitos* de esta escuela como institución¹²; a la *educación* que quiere ofrecer¹³; a sus prioridades con relación al conocimiento, los conflictos, la salud, la permanencia en la escuela, el egreso, la realidad del barrio, la cultura escolar¹⁴; y otros según cada escuela.¹⁵

Con relación a las **decisiones de la asesoría pedagógica**, podríamos decir -siguiendo con la metáfora del nombre de este ciclo de conversaciones- que es la gran 'tejedora' de la *trama curricular*, vinculada desde sus tareas a toda la escuela: a las decisiones del equipo de conducción, a la comprensión de perspectivas pedagógico-curriculares, al acompañamiento de los desarrollos areales/disciplinares, a la construcción de miradas junto a las tutorías, a la intervención en los grupos escolares. A partir de ello, hay que volver a la pregunta central: **¿De qué maneras la asesoría pedagógica puede entamar el DC con las propuestas áulicas?**

En esta tarea no son posibles las transcripciones, tampoco alcanza con comprender e interpretar el DC; es necesario tomar decisiones en/con/entre los equipos, que a su vez pueden viabilizar algunas definiciones institucionales. Para dicha tarea asesora, planteamos **tensiones**, que posibiliten múltiples vinculaciones entre dichos documentos como marcos normativos y las implicancias con la perspectiva curricular adoptada, con cada campo areal y luego con cada una de las disciplinas. Transcribimos algunas de ellas:

¹² Cada escuela decidirá si se centra más en lo *pedagógico* -enseñanzas, aprendizajes- y cómo vinculará las demás dimensiones, o si sus procesos se orientarán más a lo *comunitario* -convivencia interna/con el barrio, proyección a las familias- atravesando lo pedagógico, o si se piensa *integralmente* -la enseñanza atravesada por problemáticas sociales que posibiliten la comprensión de estas, modifiquen su organización escolar y posibiliten otras experiencias y aprendizajes, desde la participación en la construcción de respuestas/propuestas.

¹³ Algunos ejemplos: una escuela puede acordar que lo mejor para su población escolar es trabajar fuertemente la alfabetización inicial y avanzada, que constituyen la base de los demás aprendizajes; otra puede considerar que esas alfabetizaciones no alcanzan para desempeñarse en la vida ciudadana y que trabajará básicamente la plurialfabetización; mientras que otra escuela puede definir algunas transversalidades como prioritarias: ESI, convivencia, derechos humanos -sin descuidar los demás contenidos- porque la escuela es la única que puede acercar a sus estudiantes estas herramientas de las cuales las familias no siempre disponen.

¹⁴ Esta enumeración donde se mezclan dimensiones institucionales y problemáticas sociales que atraviesan la vida escolar, da cuenta en parte de una realidad que se presenta a los equipos directivos/docentes como muy compleja y de la necesidad de ser analizada/comprendida para ser interpretada institucionalmente, no solo desde miradas personales o disciplinares.

¹⁵ Anteponer las decisiones institucionales responde a la lógica de considerarlas fundamento y sostén de otras, no necesariamente anteriores en el tiempo; **estas decisiones se van tomando en procesos que pueden darse en simultáneo con el desarrollo de las tareas asesoras y docentes.**

⇒ Tensión entre **lo universal y lo local** – lo *común* provincial y lo *situado* institucional

Ejemplo: en el DC-Tomo I, págs. 107 y 108, en **Historia de 3°** leemos un **Recorrido** sobre “*La consolidación del capitalismo, que [...], como sostén de una estructura de orden mundial, va ubicando regiones y pueblos dentro de un orden de subordinación según determinismos naturales que permiten la justificación del “tutelaje” [...]*”; y los **contenidos** sobre: *El proyecto positivista, etnocentrista e imperialista de Europa y su relación con Latinoamérica como uno de los escenarios de realización. Las clases dirigidas locales y la consolidación de este modelo () [...]*

La complejidad del enunciado puede resultar de un grado de conceptualización abstracto y/o incomprensible para algunos grupos, porque los enunciados del Diseño están en términos amplios de **política educativa provincial**, que la escuela debe reformular en términos de su **política curricular y didáctica**, y situarlos en su contexto escolar para posibilitar la enseñanza y aprendizajes.¹⁶ Es decir, organizarlos en recorridos que tengan sentido, con enunciados comprensibles y cercanos a las experiencias de vida de esa comunidad, sobre todo vincular los procesos universales (“capitalismo”, “tutelaje”) con la vida de sus estudiantes.

⇒ Tensión entre los **enunciados generales del DC** y las **propuestas didácticas** (ciclo – área – disciplina):

Ejemplo: en el DC-Tomo I, pág. 52 **Lengua y Literatura de 1°**.

Recorrido: *La lectura como posibilidad de acceder polisémicamente a significantes de orden social, cultural e histórico que inciden en la vida de los sujetos.* **Contenidos:** *La Literatura facilita la desnaturalización de la relación que cada sujeto tiene con el lenguaje.*

El enunciado transcrito desafía a ser debatido dentro del equipo de Lengua y Literatura de la escuela¹⁷, sobre los significados correspondientes a algunos significantes presentes en la vida de los sujetos, por ejemplo, el libro¹⁸. Más allá de los significados que otorguen los equipos y cada docente o de lo que piensen sobre el objeto ‘libro’, la pregunta sería: *¿qué piensa la escuela?, ¿qué posición asume frente a la posibilidad de “acceder polisémicamente” a distintos objetos?, ¿qué significados construye la escuela con relación a estos significantes?*, ya que de esos posicionamientos dependerá en gran parte las **propuestas didácticas**, conformando la trama curricular -del área y/o institucional- que se constituye en *hipótesis de trabajo*¹⁹. Esa trama -red, tejido, anudamientos- ofrece mejores condiciones para la enseñanza y el aprendizaje, aunque estos procesos sigan atravesados por incertidumbres y realidades cambiantes, ya que **muchas**

¹⁶ La provincia al definir la estructura de su sistema educativo lo hace para todo su territorio, abarcando los distintos departamentos con sus características geopolíticas bien diversas; de ahí que no siempre esa propuesta sea coincidente en su totalidad a las necesidades de esa población y a los propósitos de cada escuela.

¹⁷ “Las instituciones educativas son objetos de representación y de vinculación y su análisis está condicionado por la multisignificación de los hechos y procesos, como así también, por la implicación de sus actores.” (Res. 4189/18 - pág. 2)

¹⁸ El libro, el manual u otros materiales de lectura ¿qué significados tienen para cada docente de ese equipo? Para alguien puede significar un recurso para estudiar y aprobar la materia, o significar un recurso para la enseñanza por las actividades que trae y no es necesario copiar, mientras que habrá quienes sostengan que un libro significa la gran posibilidad de abrir el pensamiento a otras formas de vivir, de sentir, de amar, de ser.

¹⁹ Hipótesis a la manera de indagación que debe ajustarse continuamente según varíen las respuestas, situaciones, evaluaciones.

veces lo único más o menos estable -en las que asesoría y equipos se sostendrán- son las definiciones institucionales.

⇒ Entre la **enseñanza y evaluación** interdisciplinarias y la **calificación** disciplinar:

Ejemplo: transcribimos del Doc. 2 – Acontecer, pág. 7: *“Una mirada desde los enfoques disciplinares para una propuesta interdisciplinaria ciclada. 2022:7 Situación de análisis: “Degradación y desaparición de los humedales como resultado de la actividad antrópica. Sus efectos en el presente y las consecuencias para el futuro de la vida de nuestro planeta.”(Cs Naturales, Sociales, Artística, Lengua y Literatura, Ciencia y Tecnología, Matemática, Ed. Física, ESI)*

Si tanto en propuestas disciplinares como en inter o pluridisciplinarias la calificación sigue siendo disciplinar, ¿cuáles serían los beneficios de estas, donde los procesos abiertos, complejos y cercanos a la realidad de los sujetos cierran con una calificación numérica que poco puede expresar sobre aquellos?

Desde nuestra mirada, en las propuestas del Acontecer la calificación -aunque sea disciplinar- se nutre de procesos *donde se vinculan varias disciplinas y con valoraciones contextualizadas en situaciones de aprendizaje más integrales*, lo que marca algunas diferencias con la enseñanza disciplinar donde la calificación se decide desde el *marco de una sola disciplina*.

De todas maneras, continúa siendo un dilema a seguir analizando, sobre todo teniendo en cuenta que lo poco que puede representar una calificación numérica frente a la riqueza de procesos de enseñanza y de aprendizaje no es un planteo que nace con el Acontecer.

Transcribimos otras tensiones planteadas por curricularistas, entre:

- ⇒ *la formación docente y las definiciones institucionales*²⁰: el bagaje de conocimiento que cada docente trae de su formación tampoco puede ser transcrito directamente al aula, sino que debe integrarse a la propuesta institucional.²¹
- ⇒ *el currículum y el género “la construcción sexual del conocimiento y el techo de cristal”*²² hace un desarrollo de cómo el currículum replica o sostiene el lugar de la mujer fuera del saber y de poder.
- ⇒ *el currículum, la justicia y la inclusión*²³
- ⇒ *el currículum y el gran acervo cultural y stock de la información*²⁴ que la escuela no puede sumir.

²⁰ Imbernón Muñoz, F. (2010): *La formación del profesorado y el desarrollo del currículum*. (pág. 588).

²¹ Es una tensión análoga a la planteada en la filmina 4 y comentada en el pie de pág. 2; así como no podemos transcribir la propuesta provincial al proyecto didáctico.

²² Rodríguez Martínez, C. *La igualdad y la diferencia de género en el currículum*. 2010:105

²³ Torres Santomé, J. “Currículum, justicia e inclusión. 2010:84

²⁴ G. Sacristán, J.: *El currículum en la sociedad de la información y del conocimiento*. 2010:180

- ⇒ *el currículum, la justicia y la inclusión*²⁵: con ritmos, contenidos, criterios de evaluación y aprendizajes previstos, que ponen la mirada en los saberes más que en los sujetos.
- ⇒ *el currículum prescripto y una "nueva ecología del conocimiento"*²⁶: la era digital produce cambios con relación a objetos de conocimientos, su concepción, formas de conocer e identidad del conocedor.
- ⇒ *el currículum y el gran acervo cultural y stock de la información*²⁷: tensiona la incorporación de tanta información a la cultura escolar y cómo hacer partícipes a los sujetos.
- ⇒ *el protagonismo estudiantil y la organización institucional*²⁸: que las propuestas interdisciplinarias podrían superar.

De las tensiones y desafíos al plan de asesoría:

¿Qué espacios institucionales pueden ser estratégicos para cada plan de asesoría?

¿Cuáles serían las prioridades del plan: definir lo que pretende la escuela como institución, debatir el proyecto educativo, plasmarlo en el PPP, diseñar propuestas didácticas?

¿Con qué equipos docentes iniciaría los intercambios, análisis, reflexiones, elaboración de un estado de situación, ...? ¿percibo sus resistencias? ¿cuándo y cómo las abordaría?

¿Para qué tipo de propuestas dispongo de más herramientas profesionales?

En mi escuela ¿tienen más viabilidad los procesos que se gestan en el equipo directivo/de conducción? ¿o en los equipos de área/ciclo?

¿Cuáles son los recursos de tiempo disponibles con parte o todo el equipo institucional? ¿es posible generar otros?

Con la primera pregunta se sugiere que cada asesor/a considere los espacios más convenientes de asumir en cada momento, según sus herramientas profesionales, las características de los equipos y las necesidades impostergables de la escuela. No son solo las necesidades institucionales las que determinan las decisiones y tareas de asesoría, sino un conjunto de factores escolares, comunitarios y también personales – profesionales.

Esta secuencia de organización en el tiempo, la asesoría las irá decidiendo **estratégicamente** frente a todas las situaciones y circunstancias, para avanzar en el tejido de la trama curricular, donde uno de los 'hilos' representa las acciones del plan de asesoría. Así -y continuando con esa metáfora- podemos atribuir al plan de asesoría la posibilidad de diseñar un posible tejido que le ayude a ir anudando decisiones, desatando conflictos, fortaleciendo acuerdos, debilitando resistencias y sosteniendo los vínculos institucionales.

²⁵ Torres Santomé, J. (2010): *"Currículum, justicia e inclusión"*. (pág.84).

²⁶ F. Ángulo Rasco y R.M. Vázquez Recio (2010): *El currículum y los nuevos espacios para aprender*. (pág. 523)

²⁷ Sacristán, J.G. (2010): *El currículum en la sociedad de la información y del conocimiento*. (pág. 180)

²⁸ CGE (2022): Doc. 1 – Acontecer (pág. 26)

¿Por qué elegir puntos de partida desde espacios de comodidad y confianza? Porque es un cargo muy demandado institucionalmente; porque está situado en medio de intersecciones de los equipos directivos/docentes/de estudiantes/familias; porque necesitan algunas certezas en medio de situaciones siempre cambiantes.

A manera de cierre de esta conversación, y retomando la *paradoja* sobre invisibilización de la dimensión curricular, proponemos considerarla como *hipótesis de trabajo* asumiendo **decisiones político-institucionales-curriculares** desde toda la escuela.

En ese desafío, la *Asesoría Pedagógica* tiene un lugar preponderante en la construcción de la **trama curricular institucional**, trama que media entre los **documentos curriculares provinciales** y el **plano áulico** de definiciones didácticas.

La institución, al asumir definiciones sobre los documentos provinciales (DC, Acontecer), decide qué educación desea ofrecer, qué/cómo enseñar, definiciones que no competen a un equipo en particular, sino a toda la escuela, y que se irán plasmando en el **Proyecto Político Pedagógico** y en las **propuestas didácticas**.

Como cierre provisorio, necesario para completar las ideas iniciales, sintetizamos el recorrido que hicimos en el texto por:

- **paradoja** sobre invisibilización de la dimensión curricular,
- **hipótesis de trabajo** sobre necesidad de atender especialmente el plano de **decisiones político institucionales**;
- decisiones de la escuela que median entre los documentos con **definiciones de política provincial** (aquí abordamos el DC y el Acontecer) y las **decisiones didácticas áulicas**;
- relevancia del lugar de la **Asesoría pedagógica** en el tejido de la trama curricular, teniendo en cuenta que las propuestas de esos documentos no pueden ser transcritos directamente a las propuestas áulicas, sino mediadas por decisiones institucionales;
- **definiciones político institucionales** sobre la educación que la escuela va a ofrecer, cómo se reformularán los recorridos del DC y las propuestas del Acontecer, cómo se llevarán a cabo la enseñanza y la evaluación en las propuestas disciplinares y en los proyectos inter – transdisciplinares;
- decisiones que se van asumiendo institucionalmente en simultáneo con otras de los equipos docentes y cuyos registros irán conformando el **Proyecto Político Pedagógico**.

Bibliografía:

Documentos oficiales

CGE (2009): Resignificación. Doc. 3- "Desde lo epistemológico a lo metodológico-estratégico"

CGE (2009): Resignificación. Doc. 4- "Evaluación" - Parte III.

CGE (2010): Diseño Curricular de Educación Secundaria. Entre Ríos. Res. 3322+3490/10 CGE.

En:

<https://idoc.pub/documents/3322-10-cge-diseno-curricular-educacion-secundaria-d49o5dro9149>

CGE (2020): Reconstruyendo sentidos acerca de la transversalidad en la escuela. En:

<https://drive.google.com/file/d/16f9Jc9nqTQMlphQ2-JAR9vG8i4KMFemD/view>

CGE (2022): Acontecer. En:

<https://aprender.entrerios.edu.ar/acontecer-hacia-la-reconfiguracion-de-la-escuela-secundaria-entrerriana/>

CGE (2022): Trabajo Integrador Final - "Trazando caminos para la construcción del Proyecto Político Pedagógico". Programa de Formación Continua. Res. 1750/21 CGE. En:

<https://aprender.entrerios.edu.ar/programa-de-formacion-continua-trabajo-final-integrador/>

CGE (2028): Res 4189 – Roles y funciones del Asesor Pedagógico del Nivel Secundario y sus Modalidades. En:

<https://agmer.org.ar/index/2018/10/resolucion-4189-18-cge-rol-y-funciones-de-asesores-pedagogicos/>

Bibliografía consultada o citada:

Gimeno Sacristán, J. Comp. (2010): *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata. Madrid.

En:

https://books.google.com.ar/books?id=QF-2cQAACAAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gb_s_atb#v=onepage&q&f=false

En ese libro están estas publicaciones como capítulos:

- Imbernón Muñoz, F. (1994): *La formación del profesorado y el desarrollo del currículum*.
- Rodríguez Martínez, C. (2010): *La igualdad y la diferencia de género en el currículum*.
- Torres Santomé, J. (2010): *"Currículum, justicia e inclusión"*.
- B. Llavador, F. (2010): *Política, control y poder del currículum*.

- Ángulo Rasco y R.M. Vázquez Recio (2010): *El currículum y los nuevos espacios para aprender.*
- G. Sacristán, J. (2020): *El currículum en la sociedad de la información y del conocimiento.*
- Cemente Linuesa, M. (2010): *Diseñar el currículum. Prever y representar la acción.*
- Marrero Acosta, J. (2015): *El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras?*

- Imbernón Muñoz, F. (1994): *La formación del profesorado y el desarrollo del currículum.* En: https://www.researchgate.net/publication/43977263_La_formacion_y_el_desarrollo_del_profesorado_de_la_formacion_espontanea_a_la_formacion_planificada/link/58a49bdba6fdcc0e075bc9e3/download?tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnNOUGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19
- Cemente Linuesa, M. (2010): *Diseñar el currículum. Prever y representar la acción.* En: <http://biblio.fc.edu.uner.edu.ar/derecha/novedades/pdf/19926.PDF>