

“ARMANDO NOCIONES”

en la CONSTRUCCION de los

SIGNIFICADOS del CURRICULUM

Ana María ZOPPI

"Existen múltiples oportunidades para iniciar estrategias de descolonización del currículo, las cuales pueden ser reconocidas en momentos y lugares muy "modestos", prosaicos y cotidianos. Es en estos intersticios de lo cotidiano que podemos introducir otros significados y representaciones".

Tomaz Tadeu da Silva

La pretensión de analizar cualquier problemática en el campo científico parece plantear la necesidad de que los conceptos a ser utilizados se definan.

Aquí nos ubicaremos resistiendo la tentación de hacerlo exclusivamente desde nuestras ideas para comunicar, en cambio, la manera en que, según nuestro enfoque de "desarrollo del curriculum" (que será más adelante presentado como concepción teórica) las nociones sobre el tema se trabajan en los procesos de investigación - acción que desarrollamos.

Aclararemos, entonces, que hemos producido este texto desde las experiencias de extensión que se llevan a cabo en el contexto de nuestra labor académica.

Con él pretendemos:

❖ por una parte, dar cuenta de nuestra intención de posicionarnos pedagógicamente en el paradigma crítico de investigación, en la búsqueda simultánea del conocimiento y el cambio social, desde los valores sostenidos por los actores involucrados en el proceso, y

❖ por otra, realizar una recuperación reflexiva de las producciones generadas en los talleres llevados a cabo en distintas circunstancias y lugares del país, entre 1988 y 1998, siempre con la intención común de concretar proyectos de Desarrollo del Curriculum

Acerca de estos Talleres cabe aclarar que surgían como consecuencia de nuestra intervención profesional en situaciones de consulta formuladas por distintas jurisdicciones, interesadas en elaborar y concretar innovaciones en el sistema curricular vigente en cada caso.

Algunas de estas organizaciones demandantes fueron:

- Proyecto E.M.E.T.A.; Provincia de Formosa.
- Carrera de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Jujuy.
- Secretaría de Planeamiento y Unidad de Planeamiento de la Educación. Provincia de Santa Cruz.
- Instituto Universitario de Santa Cruz.
- Dirección de Apoyo Técnico y Consejo General de Educación. Provincia de Chubut.
- Consejo General de Educación. Provincia de Entre Ríos.
- Comisión encargada de la elaboración del Diseño Curricular Jurisdiccional para el 1° y 2° ciclos de la Educación General Básica - Provincia de Jujuy.
- Curso sobre "Sociedad, sistema educativo e institución escolar" del Programa de actualización académica para profesores de profesorado. Universidades Nacionales de Jujuy y Salta.
- Escuela Normal N° 10. Posadas. Provincia de Misiones.

Supuestos Teóricos:

Al formular estas demandas, las instituciones antes citadas estaban, sin duda, interesadas en prepararse para afrontar la necesidad de profundos cambios en la educación.

A nosotros nos cabe agregar, como lo hemos enunciado en trabajos anteriores (Zoppi, 1991) que compartimos la creencia de que **los cambios en la educación sólo serán profundos y transformadores si se cuestionan y redefinen los supuestos mismos de las prácticas pedagógicas cotidianas instituidas en la escuela** y que configuran ya un universo simbólico con entidad como para ser reconocido como "cultural escolar".

Así las cosas, en cuanto logremos superar la representación del "curriculum" que lo asociaba a un documento conteniendo prescripciones acerca de contenidos y actividades, tal como ya hoy se hace ineludible, caeremos en la cuenta de que si la escuela (o las unidades de servicio educativo en general) es una organización social destinada a producir aprendizajes, su transformación real pasa fundamentalmente por la posibilidad de modificar esos aprendizajes que produce, re-orientando para ello los supuestos, enfoques, estrategias, etc. que los generan: es decir, el curriculum.

Al acordar las pautas del trabajo a ser realizado con estas organizaciones demandantes de servicios técnicos sugerimos como pertinente la aplicación de una determinada metodología: la de los talleres educativos.

A esos talleres, que tenían como objetivo trabajar sobre el currículum, nos resultaba natural llamarlos talleres de desarrollo del currículum, o bien talleres de investigación curricular participante, o bien talleres de investigación-acción curricular: en fin, lo común es el **supuesto de que el taller educativo es la vía técnica adecuada para el proceso de elaboración dinámica del currículum** que propiciamos.

Aún cuando este aspecto será fundamentado en el recorrido de este informe, pueden adelantarse ya algunas ideas que advierten acerca del marco teórico en el cual nos movemos para usar con cierta legitimidad estos conceptos:

- a) La modificación del currículum sólo puede y debe ser realizada por sus mismos protagonistas: el aprendizaje real es un camino a ser construido activamente por aquel que lo transita; sólo viviendo el aprendizaje como proceso se está en condiciones de interactuar con otros para estimular su producción (enseñanza-aprendizaje).
- b) Estos caminos de aprendizaje compartidos ("currículum") modifican a quien los vive (aprendizaje) al mismo tiempo que modifican la realidad (organización social, contenidos, medios ... en fin, cultura).

Así ocurrirá siempre, desde los niveles centrales de la burocracia educativa, al aula.

Aquí cabe también aclarar que en el manejo de las situaciones que caracterizamos como talleres educativos (en este caso orientados a la elaboración y desarrollo dinámico del currículum) debimos hacer realidad algunos principios que, aún cuando resulten casi obvios desde la teoría metodológica, no lo son en absoluto en el campo de las prácticas pedagógicas. Así nos vimos desafiados a superar:

- a) la disociación entre proceso y producto, que ha llevado desgraciadamente entre nosotros a la creencia de que en el taller sólo se desarrollaban "reflexiones", sólo se asume un "proceso crítico", pero no se producen resultados concretos, y
- b) la compulsión a "enseñar-transmitir" que tenemos los docentes como consecuencia de nuestra propia formación ("¿deformación?") dentro de un rol que nos define como emisores permanentes y calificados.

A raíz de eso, la estructura de este mismo informe, en la medida en que pretende reflejar la realidad de algunos procesos sociales que lo originaron sigue una línea de sucesiva articulación de experiencias-conceptualizaciones que lo aleja un tanto del paradigma de escritura convencional. Aún así, para no dejar totalmente desarmado al lector, se adelantarán a continuación algunos referentes más del **marco teórico que utilizamos y desarrollamos, con la fundamental aclaración de que éste no fue así presentado en el momento de la iniciación de los talleres.**

Así trabajamos ...

... con una concepción de aprendizaje y de conocimiento

según la cual, suscribimos que:

- "El hecho de que el fundamento de todo conocimiento esté en la práctica social, en la actividad transformadora que los hombres desarrollan en una doble relación con la naturaleza y con los otros hombres, nos lleva a plantear que el sujeto del conocimiento no puede ser pensado como individuo sino como sujeto social. El acto de producir conocimiento no es obra de una conciencia singular, sino una de las formas de práctica social, práctica que tiene como sujeto a los hombres articulados entre sí por relaciones sociales. Esta concepción del conocimiento como proceso de producción social de un sujeto colectivo, marca y orienta nuestra tarea en el campo del aprendizaje".
- "La didáctica grupal rescata para el aprendizaje el carácter social de la producción del conocimiento. Permite el intercambio de información, de experiencias vitales, la confrontación de estilos de aprendizaje. Información, experiencias y estilo que pueden ser procesados y articulados en una síntesis grupal enriquecedora para todos y para cada uno de los integrantes. Es por eso que sostenemos que en un trabajo grupal fundado en la experiencia y en el intercambio entre los integrantes, los conceptos pierden su carácter abstracto, haciéndose progresivamente ricos en contenidos reales".
- "Es el diálogo grupal el que posibilita la conceptualización, el logro de un nivel simbólico que integra el plano de la experiencia pero también lo supera. Se elabora así un marco referencial común, que orienta para la acción. El aprendizaje así entendido se constituye como un proceso unitario en el que se integran práctica y teoría y en el que las funciones del

que enseña y que aprende, son alternantes, rotativas. El saber producido en el grupo circula en esa estructura rompiéndose con la disociación jerárquica entre alguien que supuestamente sabe y enseña y otro que supuestamente ignora y aprende". (Ana Quiroga, 1985).

... y de la posibilidad de representarnos el curriculum en:

a) su dimensión de HISTORICIDAD:

Así, como CAMINO que DEVIENE en el TRANSCURSO SOCIAL, se reconoce su carácter procesual, facilitándose de esta manera:

- su análisis desde una visión dinámica que permite "diacronizar lo sincrónico"; su actual configuración de "arbitrario cultural (Bourdieu) es una resultante de sucesivas "impresiones" en el tiempo, producidas por distintos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios.
- su representación prospectiva como empresa educativa que se define/construye en la misma circunstancia en que se desarrolla.

b) su dimensión ESTRUCTURAL:

A partir de la misma, se plantea la necesidad de visualizarlo con una perspectiva holística o globalizadora, en la que resulta posible la superación de tradicionales reduccionismos o antagonismos como los de teoría/práctica; elaboración/aplicación; investigación/administración; etc.

Al constituirse cada uno de estos grupos de trabajo, en el marco de una organización de los talleres sostenida entre otros, por los citados supuestos, pudimos rescatar como vivencia la naturaleza conflictiva de toda práctica social en la que produjimos simultáneamente el análisis de la realidad (diagnóstico) y su redefinición (pronóstico) en una permanente investigación teórico-aplicada.

Analizado de esta manera, el curriculum es una realidad compleja (en la que se articulan dialécticamente lo explícito y lo oculto; lo hegemónico y la resistencia, etc.) Asumir su desarrollo intrínseco implica reconocerlo como un punto de partida (en su historicidad) de un proceso que, integrando en una misma práctica la investigación reflexiva, la configuración y experiencia de proyectos y la modificación de las conductas institucionales, constituye simultánea y permanentemente su punto de llegada.

"ARMANDO NOCIONES": la estrategia metodológica

A modo de introducción, en la toma de contacto inicial con los grupos involucrados, se estimó pertinente orientar la producción en función del objetivo de "ACORDAR una definición del curriculum" sin que antes hubiera mediado ninguna intervención docente, preparación ni lectura previa. Así:

- se promueve la explicitación de todas las ideas que operan en cada grupo como supuestos o representaciones de ese significante;
- se abre un espacio de comparación y discusión de las mismas;
- se vive una práctica de aprendizaje en términos de construcción colectiva; y
- se adquiere la base necesaria para continuar trabajando, a partir de una concepción común, aceptada democráticamente.

Al respecto, consideramos que, independientemente de la multitud de definiciones acuñadas por los pedagogos interesados en el tema y de la posibilidad de que éstas hubieran sido "adoptadas" por cada uno de los docentes que integraban los grupos, éstos deberían tener, además, sus propias representaciones del concepto, emanadas de su misma práctica social, en un sistema en el que "curriculum" se asoció con "programación", "documento", etc. Algunas aproximaciones a esta "historia del curriculum" en nuestro país las hemos desarrollado ya.

En todos estos talleres, se dieron sucesivamente las siguientes instancias, orientadas por las consignas emanadas de nuestra coordinación:

- a) Enunciación de las ideas personales que cada participante posee acerca del curriculum, en un texto escrito, muy breve, elaborado en diez minutos;
- b) Análisis de tales ideas en parejas constituidas aleatoriamente, de modo tal que cada uno presente la suya al compañero, se discuta y, de esa manera, se arribe a una única formulación consensuada (durante quince minutos).
- c) Integración de las parejas en equipos de cuatro personas para cumplir la misma tarea en un lapso de veinte minutos.

En este proceso de elaboración que, con una metodología similar, se llevó a cabo en varios talleres (como aclaré en la Introducción) muchos grupos llegaron a plantearse el problema: "¿Tenemos que definir el curriculum "como es" o como "deseamos que sea?". Al respecto, y ante la conducta de la coordinación de "devolver" al mismo grupo el compromiso del debate y la elección, se llegaron a dos diferentes respuestas.

Así, por ejemplo, en un taller del que participaron docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Formosa, en agosto de 1990, se prefirió oponer "lo real" y "lo esperado", optándose entonces en el plenario, por las siguientes definiciones:

- ACTUAL: "Lineamientos programáticos, circunscriptos a los contenidos, que hacen a la vida institucional"
 - FUTURO: "Proceso en construcción con la participación de las partes comprometidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje".
- d) Esencialización de cada uno de los enunciados propuestos, de modo tal que cada definición no excediera el número máximo de cinco palabras sustantivas.
 - e) Análisis crítico y comparado de las definiciones, a través de la discusión en el grupo total. Aquí la coordinación buscó

no solamente la organización del diálogo, sino también la explicitación de los fundamentos o supuestos teóricos o empíricos que sustentaban cada enunciado. Al respecto, cabe recordar que estas ideas ya habían tenido un exhaustivo decantamiento en los debates de parejas, de comisiones y, finalmente, de grupo total.

Algunos Resultados

Al respecto pueden servir como referencia las definiciones acuñadas en estos talleres en los que hemos tenido la satisfacción de participar y aprender.

Así, poniendo en juego sus posibilidades y evidenciando su identidad y sus límites, distintos grupos han trabajado y nos hemos encontrado con los siguientes resultados, también provisionales, por cierto, en esta tarea colectiva de definir "curriculum":

- I - "Conjunto de contenidos y estrategias educativas de una sociedad" (Jujuy, 1988).
- II - "Proyectos educativos retro-alimentadores de la comunidad". (Río Gallegos, 1988).
- III - "Proyectos político-educativos que, a través de la organización de prácticas pedagógicas y reconociendo distintas contextualizaciones, se proponen intervenir en la dinámica social". (Paraná, 1989).
- IV - "Conjunto de prácticas del proceso educativo social" ... (Rawson, 1990).
- V - "Proyecto de la comunidad educativa que, en un espacio-tiempo, recrea propuestas de aprendizaje" ... (Caleta Olivia, 1990).
- VI - "Proceso de enseñanza-aprendizaje construido con la participación de las partes comprometidas" ... (Formosa, 1990).
- VII - "Conjunto de saberes significativos acordes a una política educativa que tiende a la formación integral de un sujeto autónomo y transformador, atendiendo a la demanda social en un contexto histórico determinado". (trabajado con los

docentes del sistema educativo provincial por la Comisión de Diseño Curricular para la EGB I y II. Jujuy-1997)

- VIII. "Complejo organizado de reproducción cultural" (Salta-1998)
- IX. "Lineamientos generales de contenidos organizados que responden a un propósito determinado, con diferente grado de complejidad". (Salta-1998)
- X. "Selección cultural que una sociedad realiza en un determinado contexto histórico, con el propósito de ser legitimada y transmitida en el proceso educativo, entendido éste como un cruce de prácticas de distintas dimensiones que tienen que ver con lo que el docente enseña y el alumno aprende". (Salta-1998).
- XI. Conjunto de prácticas educativas, programadas o no, explícitas o implícitas y sus resultados, que se llevan a cabo en la Institución escolar con fines educativos y que tienen como marco general un proyecto más amplio. (Posadas, 1998).
- XII. Proyecto de trabajo que define un recorrido en el campo de la educación sistemática para una determinada formación explicitando **propósitos**, contenidos, acciones, medios y actores, desde el marco de un conjunto de variables contextuales implícitas que definen posiciones políticas, ideológicas, económicas, sociales, filosóficas que se plasman en un documento que orienta las acciones institucionales y aúlicas. (Posadas, 1998).

Acerca de los cuales pensamos:

Al analizar estas definiciones advertimos, en primera instancia, que varían los ejes o perspectivas desde los que se percibe y, por ende, se define, el fenómeno. **Estas diferencias se presentan con claridad al interior de los mismos grupos de trabajo.** Atravesadas por este carácter conflictivo, no evidente para sus mismos protagonistas, se pudieron enfrentar concepciones de distinto cuño ideológico en casos como los de Salta o de Posadas, por ejemplo. Aumentada la visión crítica por reflexiones y lecturas posteriores se pudo, incluso, reconocer su distinto

enclave paradigmático en el universo de las ideas sobre el tema, así como inferir, entre otras cosas, cuáles están más marcadas por los discursos políticos en boga en cada circunstancia histórica y cuáles parecen provenir más claramente de la misma experiencia del quehacer docente. A veces, se reconocen éstos como polos de una tensión en la que las "prácticas" reconocidas (contenidas en estos casos en las expresiones IV, X y XI) no necesariamente se corresponden, en dirección y sentidos, con los "proyectos educativos" percibidos como formatos hegemónicos del discurso curricular (expresiones III, IX y XII).

Por otra parte, hay una concepción que podríamos caracterizar como "socio-antropológica" en los enunciados I, IV y VIII, por ejemplo, dado que en ellos se enfatiza la vinculación del currículum con el "conjunto de prácticas del proceso educativo-social", sin restringir su alcance a los procesos de enseñanza formal, entre otras reducciones posibles.

Acercándonos más al reconocimiento de la intención político-educativa, podríamos ubicar las definiciones en la que al currículum se le asigna la caracterización de "proyectos". Aquí cabe aclarar (porque ése es el sentido con el que estos grupos construyeron esta idea) que los proyectos pueden o no estar explicitados en un diseño: lo que les confiere la naturaleza de tales es la coherencia lógica con que se implementan institucionalmente en relación con fines que no siempre se enuncian y se "encubren" ideológicamente. Aún cuando el currículum pueda orientarse tanto hacia la transformación social como hacia la conservación de las estructuras vigentes, de todos modos, en opinión de estos grupos actuará en un proceso dinámico y permanente de "retro-alimentación" con la comunidad, en uno u otro sentido.

Agudizando más el señalamiento de la dimensión política del currículum en el inter-juego social, la expresión III utilizada para definirlo, afirma su carácter estratégico como instrumento de intervención en la sociedad y sus procesos.

Agregando algunos aditamentos un grupo que, en la dinámica del taller decidió resistir explícitamente la consigna de la "esencialización" que los conminaba a reducir el texto resultante (enunciado X) pudo hacer más explícito su reconocimiento de que el currículum oficial resulta de un proceso arbitrario de selección, legitimación e imposición cultural mediatizado a través de un "cruce de prácticas de distintas dimensiones" con lo que aparece implícito el carácter complejo y contradictorio de un fenómeno que finalmente, parece cristalizar en lo que "el docente enseña y el alumno aprende".

Acudiendo, por último, a conceptos que se circunscriben al campo organizacional-pedagógico, las expresiones V y VI se asientan más en el reconocimiento de la función del curriculum en relación con los procesos "sistemáticos" de aprendizaje, llevado a cabo en organizaciones en las que sus miembros juegan desde determinados roles. Aquí la noción expresa, desde lo deseado, una representación de algo que se "construye" de modo democrático en el seno de unidades de enseñanza. Aparece entonces, una especial resonancia del micro-planeamiento que eclipsa, aparentemente, la sobre-determinación estructural que también opera como dimensión en el curriculum.

A fin de aportar nuevos elementos que enriquezcan esta "lectura" de las producciones grupales, cabe comentar que las definiciones que subrayan las connotaciones político-sociales (como la III por ejemplo) fueron formuladas en talleres en las que participaba, especialmente, el estamento de conducción del sistema educativo (funcionarios, supervisores, técnicos de niveles centrales de la estructura de gobierno).

Al contrario, quienes percibieron el curriculum desde una óptica des-centralizada muy cercana a la autonomía, fueron grupos (como los que elaboraron las definiciones V y VI) constituidos por docentes del ámbito universitario.

Así, resulta evidente que **las nociones "significan" las diferentes prácticas sociales en sus pertinentes contextos.**

Aún cuando resulte obvio, cabe destacar aquí que nuestra coordinación ofreció cuando correspondía elementos de juicio para evaluar las nociones que se iban trabajando desde su mayor o menor grado de pertinencia o especificidad, pero trató de no obturar las líneas de pensamiento grupal ni incidir sobre los sesgos particulares con que cada grupo, espontáneamente, fue expresando su identidad y, por ende, su propia representación conceptual.

Esto nos permite destacar que esta estrategia metodológica que promueve y devuelve a los mismos participantes la tarea y la responsabilidad de "pensar" sus propias ideas, discutir y mirarlas críticamente, permite capitalizar y enriquecer saberes de los que, de alguna manera, son portadores los mismos grupos. Avanzamos entonces en un proceso de desarrollo de la auto-comprensión y de develamiento que es, finalmente, el meollo del interés de una mirada crítica en la acción educativa.

Analizar estas producciones desde otra perspectiva, la de su contextualización en el tiempo, nos lleva a advertir que:

* Desde el debate y la reflexión, los grupos pueden llegar solos a superar las ideas iniciales del curriculum

curriculum limitado a su formato de documento prescriptivo, reducido a los componentes didácticos (objetivos, actividades, etc.) con que la perspectiva tecnológica, dominante en la década del 70, lo concibió e impuso en sus orígenes (ver, específicamente como se lo describe en lo "actual")

* Las producciones del final de la década del 80 daban cuenta de la preocupación por democratizar las prácticas sociales implicadas en la producción curricular (enunciados II - V - VI, por ejemplo) cambiando el eje de la decisión centralizada para reconocer la participación comunitaria de los mismos sujetos involucrados.

* Esta perspectiva que implica la posibilidad de entender el curriculum incluyendo las prácticas pedagógicas en el campo más amplio de los procesos sociales y políticos puede dar lugar a su simple reconocimiento (enunciados I y IV), a la advertencia de una intencionalidad subyacente (enunciados II, III, X y XII) e, incluso, al cabal reconocimiento de la dinámica de la reproducción social y cultural (enunciado VIII) y de la eventual resistencia (enunciado X).

* En las producciones más recientes, podemos identificar las marcas de las ideas dominantes del actual Proyecto de Transformación Educativa. Aparecen así, en las citas VII y IX, alusiones explícitas a los "contenidos" de la enseñanza como un núcleo en el cual pivotean las actuales representaciones. Apenas se aleja de aquella definición "actual" (que antes había pretendido superarse) el enunciado n° IX, revalidado ahora por el renacido enfoque academicista en el que se centran las nuevas políticas.

* Aporta no obstante una perspectiva mas enriquecida la concepción que elaboraron en un amplio proceso participativo, promovido por la jurisdicción en esa circunstancia, los maestros de Jujuy convocados por la Comisión de Diseño Curricular (texto n° VII).

Acerca de la misma nos parece destacable:

- que se infiere el reconocimiento del estudiante como sujeto que aportará la "significación" a los eventuales "saberes", y
- que ellos proponen la construcción de ese sujeto desde dos valores formulados explícitamente como deseables: el de

"autonomía" y el de su capacidad "transformadora".

Alrededor de este tema podrían hacerse otras consideraciones que, por exceder los objetivos de este capítulo serán retomadas más adelante.

Antes de concluir este apartado, parece interesante destacar la **inescindible relación entre proceso y producto que se vivencia en cada situación de aprendizaje** organizada de esta manera, que queda reflejada claramente en la evaluación que formularon los protagonistas de estas experiencias.

A modo de ejemplo, pueden servir las afirmaciones que emanaron del taller que desarrollamos en la Provincia de Chubut, en febrero de 1990:

- "Viví un proceso gratificante y enriquecedor; es la primera vez que me siento parte de un proceso de construcción del currículum".
- "Hemos venido avanzando en la auto-gestión que nos habíamos propuesto como enfoque curricular: hacemos lo que creemos que se debería hacer".
- "Sentí evolución en el trabajo diario: al principio dificultoso. No fue una experiencia "recitativa", sino centrada en nuestra realidad".

A la luz de estas afirmaciones, podríamos quedarnos con las imágenes "edulcorantes" con las que a veces sobre-cargamos la evaluación de actividades como éstas. A fin de evitarlo, conviene citar otra expresión, surgida de una persona del mismo grupo:

- "Viví el crecimiento grupal y el "dolor del borrador".

Aquí se alude, en efecto, haciendo referencia a cómo íbamos "borrando" las ideas que se iban descartando, a la naturaleza conflictiva y dolorosa de todo aprendizaje que modifica lo que "se tiene" y "se quiere", para dar lugar a un todavía incierto contenido superador.

BIBLIOGRAFIA

APPLE, TADEU da SILVA y GENTILI; 1997; "Cultura, política y currículum"; Bs.As.; Losada.

DE ALBA, Alicia; 1995; "Currículum: crisis, mito y perspectivas"; Bs.As.; Miño y Dávila

PROVINCIA DE JUJUY, MINISTERIO de EDUCACION y CULTURA; 1997; "Diseño curricular de Nivel inicial y Educación general básica: 1° y 2° ciclos".

QUIROGA, Ana; 1985; *"El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón Riviere"*.

ZOPPI - AGUERRONDO; 1991; *"Currículum y Planificación"* en Aguerrondo; "El Planeamiento educativo como instrumento de cambio"; Buenos Aires; Troquel.

ZOPPI, Ana María; 1996; *"Innovación Curricular y perfeccionamiento docente en la Argentina: aportes para un análisis de las concepciones subyacentes"* en Revista APRENDIZAJE HOY, n° 34; Buenos Aires; Escuela de Psicopedagogía Clínica (EPPEC)