
Currículum integral como trayecto de desarrollo en Abraham Magendzo

*Manuel Antonio Pérez Herrera**

Recibido: agosto 3 de 2008

Aceptado: septiembre 25 de 2008

“El intento de educar proporciona al estudiante una comprensión precisa y profunda de su situación histórica”

Habermas

Integral curriculum as means of development in Abrahan Magendzo

Resumen

La educación en el nuevo siglo se constituye en vehículo socializador y mediador de los seres humanos y el conocimiento, y desde los ámbitos de interacción geográficos, históricos, sociales y culturales, comprender e interpretar cómo se han tributado los tipos de desarrollo humano y la transformación de los diversos contextos a nivel internacional, local, regional y nacional en el marco de la globalización y modernización de la educación contemporánea.

Palabras clave: Currículum, Educación, Democracia, Comprehensivo, Integral, Cultura de la Cotidianidad, Cultura Universal, Descentralización, Modernidad, Globalización, Contemporaneidad.

Abstract

Education in the new century constitutes a means for socializing and connecting human beings and knowledgement, and from the views of interacting geographical, historic, social and cultural values, aims to understand and interpret how the different types of human development can demonstrate its achievements and transformations at local, regional, national and international levels in the frame of modern global contemporary education

Key words: Curriculum, Education, Democracy, Comprehensive, Integrated, Commun culture, Universal culture, Decentralization, Modernity, Globalization, Contemporaneous.

* Profesor Investigador - Universidad del Atlántico, Colombia.

En tal sentido, la reflexión que surge de este artículo es una construcción crítica, analítica, que parte del entramado epistemológico, científico y filosófico de la propuesta curricular presentado por el doctor Abraham Magendzo, quien nos presenta en sus propuestas curriculares características significativas, críticas y transformativa de un currículo fundamentado desde supuestos teóricos-prácticos, visibilizado como nueva perspectiva de desarrollo humano y conocimiento científico, en el marco de la globalización y modernización de la educación.

En tal sentido, desde esta perspectiva didáctica interpretativa hacemos un recorrido histórico, epistémico y cultural del currículum comprensivo y la propuesta currículum, educación para la democracia en la modernidad, lo cual constituye para la educación contemporánea el reto socio-científico e identidad educativa para América Latina, no obstante de visionar este entramado epistemológico-curricular como eje transversal de una estrategia de integración, participación y de construcción de desarrollo humano, en donde los “procesos educativos intencionados acoge al sujeto de derecho, como sujeto que se construye en una escuela que es capaz de reconocerlo como sujeto de aprendizaje en la dignidad humana” (Sánchez, R., 1996:10).

En consecuencia, en el estudio hacemos un esbozo teórico/conceptual crítico del significado del currículum, en tal sentido, Coswell y Campbell (1935) definen el Currículum como un conjunto de experiencias que los alumnos lle-

van a cabo bajo las orientaciones de la escuela. Bestor (1958) lo considera como un programa de conocimientos verdaderos, válidos y esenciales, que se trasmite, sistemáticamente en la escuela, para desarrollar la mente y entrenar la inteligencia. Para Inlow (1966) es el esfuerzo conjunto y planificado de toda la escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia resultados de aprendizaje predeterminados. Por otro lado, para Johnson (1967) es una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira a lograr. El Currículum prescribe (anticipa) los resultados de la instrucción. Para Taba (1974), el Currículum es un plan de aprendizaje. Stenhouse (1981) define el Currículum como una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.

En ese mismo orden descriptivo e interpretativo del currículum, encontramos que en la Ley General de la Educación (115-1994), expedida en la República de Colombia en su artículo 76 define el currículo como:

“El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

Sin embargo Gimeno Sacristán (1988) plan-

tea el currículum como el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación, entre el conocimiento y la cultura heredada y el aprendizaje de los alumnos; entre la teoría (ideas, supuestos y aspiraciones) y práctica posible dada unas determinadas condiciones. Es la expresión y concreción del plan cultural que una institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese propósito. En concordancia con Gimeno Sacristán, para Platón la educación está llamada a ubicar el individuo en la sociedad de acuerdo con sus aptitudes e intereses (*La República*). Según lo anterior hay una relación patriarcal, jerárquica y elitista entre la educación y la sociedad, en el pensamiento platónico. Para Rousseau (1988), la educación es el pilar fundamental en la transformación de la sociedad.

En Magendzo, encontramos cómo sus propuestas curriculares apuntan a la consolidación de diseños alternativos, en el sentido que el autor chileno devela como núcleo central de sus diseños: “El conocimiento integral, que logra los sujetos desde los procesos de selección, organización, transmisión y apropiación del conocimiento”. “Determinar cuál es el tipo de conocimiento que se intenta que los estudiantes se apropien y organizarlo curricularmente”. Entendiéndose que esto es una tarea compleja dada la crisis en situación en que la sociedad se encuentra y no obstante en que: Los conocimientos seleccionados presentan una visión particular del mundo de quienes, por una parte, producen el conocimiento y, por otra, quienes lo reordenan y plasman

en libros y programas” (Magendzo, A., 1986:34-46-47).

El complejo conceptual actual del currículum, se encuentra tensionado como nunca en la historia de la educación, en consecuencia, algunas posturas filosóficas y epistemológicas presentadas en el texto: Currículum, educación para la democracia en la modernidad, encontramos posturas epistémicas que dan cuenta de que las decisiones curriculares en la modernidad no han sido tareas del todo simples, según lo referencia Marshall Berman, al señalar que: Ser moderno “es encontrarnos en un medio que nos promete aventura, poder, alegría, crecimiento, transformación de nosotros mismos y del mundo y que, simultáneamente, amenaza con destruir todo lo que tenemos, todo lo que sabemos, todo lo que somos”: Los ambientes y experiencias modernas atraviesan las fronteras geográficas y étnicas, de clase y nacionalidad, de religión, e ideología. En este sentido puede decirse que la modernidad une toda la humanidad” (en Magendzo: 20-40).

El anterior apartado nos invita a reflexionar sobre el nuevo rol de la educación moderna, cuyas exigencias crea la necesidad de replantear los sistemas educativos en Latinoamérica, enfocándola desde el momento histórico de los contextos y desde las transformaciones que se producen de aquellas prácticas reduccionistas que se institucionalizan y en donde el docente ejerce el papel de operador curricular y desaprovecha de esa manera interactuar conscientemente en la apertura del cambio y de la apropiación

progresiva del conocimiento, lo cual, debería posibilitar en la comunidad el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y valores que deliberadamente los estudiantes puedan adquirir, en una educación para la democracia, cuya práctica pedagógica se oriente interdisciplinariamente y abra los espacios de integración del conocimiento desde la diversidad cultural del contexto social y universal en interacción con lo multicultural y lo pluricultural, en este sentido, educación y democracia se constituye para Colombia en fundamento indispensable para la construcción del nuevo proyecto de región-nación en un Estado Social de Derecho (CPC, 1991).

El currículum, educación para la democracia en la modernidad, nos presenta igualmente cómo en su estructura se manifiesta una crisis epistemológica, que hace referencia “a la generación y orígenes del conocimiento, de su distribución y legitimación, crisis en la que se vincula, además la supremacía de la racionalidad instrumental, administrativa, económica que gobierna y penetra al conocimiento en todos los planos de la existencia”. “Pese a los intentos de globalización e internalización del conocimiento, la división social del mismo es desigual y desequilibrada”. La crisis que se presenta viene acompañada de otro rasgo dramático y es: La desvalorización de la cultura de la vida cotidiana, del conocimiento de la identidad propia, del conocimiento que se circunscribe a un tiempo y unos espacios particulares” (Magendzo:43).

En consecuencia, con el tema de la globaliza-

ción del conocimiento en una sociedad democrática, “la reforma del sistema de producción y difusión del conocimiento es, entonces, un instrumento crucial para enfrentar tanto el desafío en el plano interno ciudadano y en el plano externo de la competitividad” (Cepal-Unesco, 1992:17, en Magendzo:45).

Un conocimiento producto de la educación democrática en la contemporaneidad, se concibe de manera interdisciplinaria, porque integra en su cuerpo de conocimiento en una sociedad moderna, diversos sistemas de difusión y transferencia del conocimiento, en donde los contenidos seleccionados, organizados y sistematizados por los estudiantes se fundamenta en medicaciones sociales, científicas y tecnológicas, entre otros, son estos elementos indispensables que surgen como temas transversales que regularían la práctica pedagogía con identidad (Pérez, H., M., 2006).

El análisis crítico que hacemos desde este debate, igualmente tratamos de dar cuenta de cómo la actualización curricular en muchas localidades internacionales, en América Latina; y concretamente en Colombia “lleva un atraso de décadas respecto de la producción de conocimiento derivado del desarrollo de la ciencia y la tecnología, con el consecuente desmedro en la formación de los individuos y la escasa utilidad para enfrentar los problemas futuros” (Magendzo y Lavin, 1993, en Oteiza, *et al.*, 1993:54).

Dentro del análisis del tratado currículum,

educación para la democracia en la modernidad, Magendzo, dentro del núcleo central de la discusión hace un profundo pronunciamiento en el recorrido del currículo por América Latina, enfocado a la comprensión de la producción del conocimiento democrático, participativo y deliberativo, a su vez que en las posturas epistemológicas y filosóficas que se presentan recorre así diversos períodos históricos del currículo en la humanidad, en consecuencia, ubica los tipos de educación desarrollada en el siglo XVIII, y centra su crítica en el fomento de una educación que en esa época se expresa metodológicamente pasiva, copiadora, y repetitiva, situación que devela la tesis de la filosofía clásica de Descartes, quien sostenía que “la verdad es la correspondencia entre el sujeto y el objeto”, tesis que implicaba la incapacidad para reconocer la actividad del sujeto cognoscente, para construir válidamente el objeto, en ese sentido, el currículum queda estructurado a las clásicas corrientes del saber que existen en las academias, las iglesias, los centros filosóficos, como son la teología, las artes, la filosofía, el latín, entre otros.

No obstante, Habermas define la Modernización como a una gavilla de procesos acumulativos y que se refuerzan mentalmente a la formación de capital y a la movilización de recursos, al desarrollo de las fuerzas productivas y al incremento de la productividad del trabajo; a la implementación de poderes políticos centralizados y al desarrollo de identidades nacionales; a la difusión de los derechos de participación política, de las formas de vida urbana y a la educación formal; a la secularización de valores y normas.

En palabras de Habermas, se puntualiza Moderno: Como la conciencia de una época que se mira a sí misma en relación con el pasado, considerándose resultado de una transición desde lo viejo hacia lo nuevo.

En consecuencia con un currículum que centra su radio de acción en la construcción social del individuo, encontramos la posición constructivista de Glasersfeld (1991) quien parafraseando la posición epistemológica Constructivista piagetiana nos presenta en su fundamentación teórica que: “*La experiencia de los seres organizados es una construcción en la interacción entre el sujeto y ese mundo externo y solo tiene sentido para el que la experimenta*”. Para él “El constructivismo supone que el conocimiento no puede existir fuera del organismo que conocen. Supone, además, una realidad independiente del conocer el universo, ya que el universo podría seguir existiendo sin ser conocido”.

En consonancia con la anterior referencia, la educación en el marco de su acción social amerita de docentes comprometidos con la causa educativa y el logro de cambios de actitud en sus prácticas pedagógicas, para de esta forma acercarnos coherentemente a reorientar los problemas, necesidades y transformaciones de aquellos conocimientos que los aprendices han obtenido pasivamente, y posicionando al currículum en su rol integrador, en donde los sujetos del saber desarrollan activamente construcciones formativas con identidad, entendiéndose así que “la cognición tiene una función adaptativa y sirve

para organizar el mundo experiencial y no para el descubrimiento de una realidad ontológica objetiva” (Oteiza, 1993:56).

En este mismo orden reflexivo del currículum, consideramos de mucha importancia, centrar el análisis desde diversas posturas epistemológicas, con el fin de abrir el marco teórico-conceptual de una educación social, democrática, libertaria y comprensiva, en tal sentido, Roderick (1986) sintetiza ubicándose en la postura crítica social de Jurgen Habermas, al considerar que “la especie humana tiene tres intereses cognitivos: técnico, práctico y emancipatorio, los cuales conducen a tres medios sociales: El trabajo, la interacción y el poder. Y estas a su vez son la condición de tres ciencias: empírico-analítica, histórico-hermenéutica y crítica-social, en las cuales se enfatiza (controlar las condiciones externas, la comunicación y la reflexión).

Encontramos en Habermas, más allá de los intereses expuestos anteriormente, como en el tercer tipo: el interés constitutivo del conocimiento emancipador, es donde se concibe el interés por la autonomía, la libertad de las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas de relación social que constriñen la acción humana y social (Magendzo: 20-57).

La comprensión de las tesis o núcleo central de esta propuesta, nos induce a reflexionar los propósitos que fundamentan el currículum, educación para la democracia en la modernidad, en el cual se “plantea una educación y un currícu-

lum de calidad con equidad en una perspectiva democratizadora que significa, además, hacer transformaciones importantes en la cultura escolar y preocuparse por la pertinencia curricular”. En consecuencia, “el currículum en una sociedad y en una comunidad autoritaria es el resultado de la imposición de los intereses del grupo que sustenta el poder. Por el contrario, en un contexto democrático, el currículum se alcanza después de un proceso de negociación, en él se confrontan intereses para el logro de consenso y para dar espacio también al disenso (Magendzo: 67-69).

En atención a las diversas posturas teórico/conceptuales expuestas en este marco constitutivo del currículum comprensivo y currículum, educación para la democracia en la modernidad, develamos cómo la manera como en la historia del currículum para la democracia, aparece otro elemento trascendental que tiene que ver con la centralización curricular, a lo que Casassu, J. (1991:7) le atribuye la “forma que tuvieron los Estados latinoamericanos para constituirse en Nación y el protagonismo del Estado en la educación quien valiéndose de su propia construcción y reproducción, la toma también para ejercer su poder en la sociedad.

En concordancia con lo anterior, visionamos como nuevo rol de la educación para la democracia “una verdadera descentralización, lo que significa entonces autonomía, sentido de proyecto, identidad institucional, iniciativa y capacidad de gestión dentro de los propios centros educativos (Cepal-Unesco, 1992:131). “En efecto

la educación tiene un propósito central que no puede negársele y es: contribuir al reforzamiento de una identidad personal y colectiva que se sustenta en un núcleo de tradiciones históricas que conservan un patrimonio cultural familiar y social, privado y público, universal y cotidiano, nacional e internacional (Cepal-Unesco, *Ibíd.*:5).

En consecuencia con el proyecto de modernización de la educación, Habermas, desde la acción comunicativa ubica a esta alternativa curricular como un nuevo paradigma distinto al de la racionalidad instrumental o meramente económico-administrativo. Sobre todo visualiza una modalidad innovadora para la educación desde la óptica comunicativa, significa innovar, para en última instancia hacer de la educación el proyecto de la democracia (Dewey, 1916, en Magendzo:139).

En América Latina, en la construcción curricular es muy visible cómo se da la negación de la heterogeneidad cultural en la sociedad moderna, y en este apartado crítico curricular, Taylor (1986) considera que la identidad humana se construye y se crea dialógicamente, por consiguiente, el reconocimiento de nuestras identidades exige una política que dé espacio para la deliberación pública de aquellos aspectos de nuestra identidad y que compartimos con otros, en consecuencia, se debe optar por una estructura curricular que integre en sus contenidos y estrategias metodológicas lo multi y pluricultural en un concepto de educación interdisciplinaria que toma en su seno la diversidad contextual con equidad social.

Por todo lo anterior, apuntamos, que una educación para la democracia en la modernidad, definitivamente requiere que desde el currículum se abandone el carácter reproductor y las discriminaciones sociales de grupos étnicos, dilemas de géneros, ideales políticos, religiosos, la familia, la cultura de la cotidianidad, etc. No obstante, “no es factible, a nuestro parecer, construir democracia e insertarse en una economía abierta, globalizante si no tenemos la capacidad de comprender y dialogar sin prejuicios y desconfianza con identidades e idiosincrasia diferente a la nuestra” (Magendzo:196).

La importancia de los constructos curriculares planteados, radica igualmente, en el reconocimiento y la valoración que se le hacen a los grupos sociales y a los estudiantes y a los contextos con diversidad cultural, es aquí, donde “el currículo oculto es una parte poderosa de la cultura escolar y comunica a los estudiantes actitudes diversas en diferentes problemas y asuntos incluyendo visiones de la escuela y de los seres humanos (actitudes que tienen hacia las mujeres, hacia los hombres, alumnos y alumnas excepcionales, de diferencias religiosas, culturales, raciales y grupos étnicos).

La visión contextualizada del currículum comprensivo y currículum, educación para la democracia en la modernidad, parte de unas características experienciales, participativas y deliberadas, en donde los grupos humanos, la escuela, los estudiantes, profesores, las teorías y prácticas, contenidos y recursos materiales,

institucionales, bibliográficos, técnicos, tecnológicos y el contexto en general se fundamentan en mediaciones indispensables de la producción consciente del conocimiento científico, que encuentra su equilibrio cuando los docentes y las instituciones reorientan los destinos de un conocimiento en el cual interactúan los saberes del contexto con patrones universales.

Magendzo, nos presenta en sus diseños curriculares temas transversales y núcleos problematizadores, incorporando una visión holística, integradora del conocimiento y sobre todo, haciendo mucho énfasis en política social y de valor particular. En la propuesta currículum, educación para la democracia en la modernidad, Magendzo, señala que de lo que “Se trata es de asumir una actitud pedagógica frente a un conocimiento que necesariamente conlleve incertidumbres, imprecisiones, más preguntas que respuestas, cuestionamientos, tensiones, conflictos”.

En el diseño curricular problematizador, retoma mayor importancia, el hecho de que los estudiantes se constituyen en el centro del diseño curricular. “El profesor solo se limita, en el momento de elaborar el currículo, a definir algunos principios generales que caracterizan la situación problemática”. “El docente diseñador elabora una red de planificación del problema seleccionado” (Magendzo:235-238-248).

Dada la complejidad que reviste el diseño problematizador, en la propuesta se presenta un modelo de evaluación formativa, que par-

te de “la evaluación diagnóstica ligada por un lado, con la evaluación del desarrollo cognitivo y moral de los estudiantes y de sus intereses y motivaciones “en tal sentido, se sugiere para la implementación coherente del diseño problematizador el empleo de metodologías activas y de participación democrática ya que estas son congruentes con el mensaje de la educación para la democracia”.

En consecuencia, inferimos que en el diseño del currículum comprensivo y del currículum, educación para la democracia, las metodologías activas posibilitan en el proceso de selección, organización, transmisión y apropiación del conocimiento, la integración y articulación de contenidos multi y pluricultural, y las estructuras curriculares conciben las capacidades y dimensiones de los y las alumnas, igual que a la diversidad cultural nacional, regional, étnica, universal e internacional, y en la planeación tanto de planes como de programas y sistemas de estudios, etc. Los textos, escolares, las guías metodológicas, como la cultura escolar y los procesos de interacción social de la escuela, se erigen como una unidad integral.

En síntesis, las metodologías activas en el ámbito del diseño problematizador, concibe a los educandos reconstructores y recontextualizadores del conocimiento de la educación para la democracia, transitando con identidad, democracia participativa y deliberadamente por unas estructuras curriculares y mentales en una educación de calidad que forma a hombres y mujeres para

que comprendan y participen de las oportunidades a que tienen derecho en el tránsito armónico de la vida. Y en donde la evaluación de hechos consolide la vida espiritual, afectiva, emocional, social, cultural, valorativa y aprendizajes de las comunidades participantes se fundamenten en procesos con fines formativos.

Otro de los componentes contextuales de la propuesta en referencia, tiene que ver con la búsqueda significativa del perfeccionamiento de los profesores en servicio educativo, en el sentido que los eventos de formación constituyen instancias adecuadas para que las y los propios docentes analicen su realidad, ejerciten metodologías participativas, se desarrollen y se preparen para enseñar de manera distinta a los y las alumnas (Magendzo:290-298).

La comprensión e interpretación de la propuesta: currículum, educación para la democracia en la modernidad, nos obliga a repensar y a lograr cambio de actitud en el abordaje de los sistemas educativos en Colombia, en Latinoamérica, y en otros espacios geográficos internacionales, en donde la educación que se imparta logre la integración de hombres y mujeres en un panorama de unidad de derechos humanos, que logre ejercer la libre expresión, la democracia participativa, el acceso al conocimiento, a la construcción de la identidad cultural, local, regional, nacional, universal e internacional. Que se comprenda que el currículum como proceso de selección, organización, transmisión y apropiación del conocimiento, es flexible, abierto al

cambio y a negociación y permanentemente es evaluado por la comunidad participante del diseño, quien lo acciona y lo retroalimenta periódicamente (Pérez, H., M., 2006).

De esta manera el currículum comprensivo apunta en todo momento a concebir: La flexibilidad y la adaptación curricular dejando a un lado las posiciones reduccionistas en las cuales los currículos se nos han presentado como sub-refugio y acumulación de abusos de poder para ocultar la imposición e importación de modelos en los sistemas educativos actuales. En consecuencia, se hace necesario implementar procesos de búsqueda de negociación, valoración, crecimiento y confrontación de la cultura universal y la cultura de la cotidianidad, hasta encontrar el equilibrio socializador y actuante de la cultura de dominación y la dominada” (López, N., 2002:53, 55).

En conclusión, son muchas las apreciaciones reflexivas que debemos hacernos sobre la comprensión e interpretación de la multiplicidad de problemas, necesidades y transformaciones que amerita la educación en América Latina, y específicamente en Colombia, no obstante que en nuestro país, desde los contextos educativos, surge la necesidad de asumir la reconstrucción de un currículum integral o interdisciplinario que logre identificar coherentemente los ideales del nuevo proyecto de naciones solidarias emancipadas de todo yugo opresor, abiertas al cambio y al desarrollo social, que conjugue la integración de los sujetos de derechos y de democracia participativa Álvarez, M. (2001:1) considere de

gran importancia “el renovado impulso que nos presenta la interdisciplinariedad a partir de la segunda mitad del siglo pasado, y que ha traído consigo la generalización de formas cooperadas de investigación, la producción de cambios estructurales en las instituciones científicas y universitarias, así como nuevas relaciones entre ellas, la sociedad y los sectores productivos”.

Es responsabilidad entonces de los y las profesoras centrar el interés en la sociedad que reclama poner en práctica el desarrollo de estructuras curriculares integrales fundamentada en contextos culturales idiosincrásicos y vivenciados dentro de su cotidianidad. Según Magendzo (1986:10) para que no se sigan estableciendo diferencias destacables entre las comunidades, el profesorado de escuelas públicas y privadas, así como entre los maestros y maestras especialistas de centros escolares públicos o privados que manejan sus procesos educativos desde diferentes disciplinas, contenidos, formas didácticas, metodologías, discursos y actos pedagógicos, enfoquen con identidad y coherencia el desarrollo de conocimientos en una educación que forme para la vida a sus comunidades.

Bibliografía

- Álvarez Pérez, Marta. (2001): *La interdisciplinariedad en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias exactas en la escuela media*. Ministerio de Educación (La Habana - Cuba).
- Casassu, J. (1991); “La transformación del Estado y la descentralización educacional”. En: *La descentralización educativa y sus desafíos*. PIIE.
- Cepal-Unesco (1992). *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile.
- Constitución Política de Colombia* (1991); Asamblea Nacional Constituyente, Santafé de Bogotá, D.C.
- Dewey, J. (1916); *Democracy and education*. New York: Macmillan Company. (Repinted 1966, the free press).
- Glaserfeld, E. Von (1991); “Constructivism in education”. En: *The International Encyclopedia of Curriculum*. Arieh Lewy (editor). New York: Pergamon Press.
- Ley General de la Educación: Ley 115 de febrero 8 (1994). Editorial Unión. Bogotá, D.C., Colombia.
- López Jiménez, Nelson Ernesto (2002). *Retos para la construcción curricular. De la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa*. Editorial: Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, Colombia.
- Magendzo, Abraham (1996). *Curriculum, educación para la democracia en la modernidad*. Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán. Santafé de Bogotá D.C.
- Magendzo, Abraham (1986). *Currículum y cultura en América Latina*. PIIE. Santiago de Chile.
- Magendzo, Abraham (2003): *Transversalidad y Currículum*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. 1^{era} edición.
- Oteiza, F. Montero, P. (1993). *Modelos para la producción y actualización curricular*. Informe final. Universidad de Santiago de Chile y Asociados.

- Pérez Herrera, Manuel Antonio (2006). *Integración de la música como eje transversal de la estructura curricular de un programa de educación artística*. Tesis de Maestría. Universidad del Norte, Barranquilla.
- Piaget, J. (1975). L'équilibration des structures cognitives. *Probleme central du développement*. E.E.G., vol. XXXII. París: P.U.F. [Trad. Castellana de E. Bustos: (1978). La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo. Madrid: Siglo XXI.
- Platón. *La República. Diálogos*. Tomo I. Ediciones Universales. Bogotá.
- Platón C. (428, 347, a.C.).
- Roderick, R. (1986). *Habermas and the foundation of critical theory*. Nueva York: St. Martin S. EE.UU.
- Sánchez, Ricardo (1996). Director del Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán. Santafé de Bogotá D.C.
- Sacristán, J. Gimeno (2002). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata (octava edición). Madrid, España.