

William F. Pinar



Reconceptualización



COLECCIÓN PERSPECTIVAS/PROSPECTIVAS
SERIE: DESAFÍOS CURRICULARES
N° 6 AÑO 2025 - ISSN 2718- 7489

Serie Desafíos Curriculares - ISSN 2718- 7489

Directora de la serie: Silvia Morelli

Colección Perspectivas/Prospectivas - ISSN 2718- 7306

Editor responsable: Prof. Darío Maiorana

Centro de Estudios Interdisciplinarios, UNR

Diseño de tapa: Cintia Lorena Espinosa

Ilustración: "Abstracto con ojo" de María Esther Prádanos, realizado en acrílico sobre tela, 2008.

Coordinadora gráfica: Adriana Palma.

La serie Desafíos Curriculares perteneciente a la Colección Perspectivas/Prospectivas es una edición y publicación online del Centro de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Nacional de Rosario.

Los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de los editores de la Serie.

Los contenidos son publicados bajo la Licencia Creative Commons:



Centro de Estudios Interdisciplinarios, UNR

Dirección: Maipú 1065 3° piso of 309, Rosario, Argentina;

Tel: (0341) 4802781;

mail: cei@unr.edu.ar

RECONCEPTUALIZACIÓN*

William F. Pinar

* Traducido del inglés por Agustina F. Casero (Cuerpo de Traductores, Centro de Estudios Interdisciplinarios, Universidad Nacional de Rosario); revisión técnica de Silvia Morelli (Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario). Publicado en 2023 con el título “Reconceptualization” como capítulo del libro *A Praxis of Presence in Curriculum Theory*, primera ed., de William F. Pinar © 2023, Routledge. Pp. 185-193. Reproducido con autorización de Taylor & Francis Group. Una versión preliminar del capítulo en inglés fue publicada en *Bildungsgeschichte: International Journal for the Historiography of Education*. Revisada en 2021 y reimpressa por Routledge con autorización.

Serie: “Desafíos Curriculares”. Nro. 6. Año 2025.

PUBLICAN EN ESTE NÚMERO:

William F. Pinar es profesor Tetsuo Aoki de Estudios Curriculares, University of British Columbia, Canadá. Fue Profesor Titular de la cátedra Estudios Curriculares reconocido por el programa gubernamental Canada Research Chair y expresidente de la International Association for the Advancement of Curriculum Studies. Es editor del International Handbook of Curriculum Research.

PRESENTACIÓN

William F. Pinar es uno de los teóricos del currículum más notorios en la actualidad. Su producción, iniciada en Estados Unidos, hoy ya recorre el resto de los continentes. Este autor, es un camino literario, académico, autobiográfico y multidisciplinar que convierte al currículum simultáneamente en un objeto de la formación escolar y universitaria, de la cultura y de la identidad. Su pluma prolífica no ha cesado de escribir desde los tempranos años 70 y pese a la amplitud, sus conceptos se articulan en la densidad de este campo intelectual.

En esta propuesta se ofrece la noción de reconceptualización del campo del currículum. Ya en 1969 Joseph Schwab destacaba su estado moribundo en una fuerte crítica a las limitaciones que habían dejado los modelos de currículum por objetivos de Ralph Tyler en 1949 y el currículum basados en la estructura de las disciplinas de Jerome Bruner en 1957. Schwab, en cambio sostenía que el renacimiento del campo del currículum ofrecía una racionalidad práctica y ecléctica. Una década más tarde, Pinar (1979) hacía referencia explícita a la reconceptualización donde vaticinaba un futuro inmediato conceptualmente más diverso para el currículum. Sostenía que la reconceptualización es “la reacción ante lo que el campo ha sido y lo que es en el momento presente” (Pinar, 1979). Cabe destacar que en una lectura entrelíneas, Pinar crea la noción de “reconceptualización” para dar cabida a la diversidad del currículum como objeto de estudio dado que no estaba contemplado en la Asociación Estadounidense de Investigación Educativa (AERA)¹, que trataba al currículum solamente desde los problemas de diseño y desarrollo.

En la misma década, esta idea es complementada con el Método de *Currere* (Pinar, 1975) que refiere al proceso, siempre en tiempo de presente continuo, del desarrollo de un currículum. Como método autobiográfico propone 4 momentos² en los que el pasado y el futuro llegan al presente para expresar las experiencias educativas en cada análisis. Derivándose del enfoque autobiográfico se inscriben los estudios de género y sexualidades dentro del campo.

Mientras tanto en el inicio de los años 2000 se consolidan las ideas del currículum como “conversación complicada” y la “internacionalización de los estudios del currículum”. La primera se entiende (Pinar, 2011, 2012) como un espacio de encuentro para que las voces involucradas expresen en simultaneo las particularidades de las comprensiones, lecturas, escrituras y pareceres sobre el currículum. La segunda, destacando su oposición

1. <https://www.aera.net/>

2. Los 4 momentos que propone Pinar (1975, 2012) son el *regresivo* donde el pasado es recuperado en el presente, el *progresivo* cuando el futuro se advierte en el presente, el *analítico* que implica un análisis del presente y el *sintético* que implica una reacción al pasado, la comprensión del presente y la imaginación del futuro.

a la noción de globalización por lo estandarizado de este término, reconoce la polifonía de voces que comprenden los currícula en las distintas regiones. Para estudiar la internacionalización Pinar propone el cruce entre “las historias intelectuales” y “las circunstancias presentes” en cada uno de los países. En América Latina, este tema fue presentado en una conferencia titulada “La internacionalización de los Estudios del Curriculum” pronunciada por el autor en el congreso del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en la ciudad de Guadalajara en el año 2003 (Morelli, 2025, p.14). Antes de ello, en abril de 2001 se dio la creación a la “Asociación internacional para el avance en los estudios del curriculum” (IAACS)³, que se ocupa de la investigación amplia y actualizada de este campo.

El capítulo que se entrega aquí, es reconocido como un clásico en los estudios curriculares. Este resulta imprescindible para comprender la diversidad, complejidad y particularidad que significan pensar y actuar en el curriculum en el 2025.

REFERENCIAS

- MORELLI, Silvia (2025). *Postcritical Curriculum in Latin America. Politics, Bildung and the US Hegemony*. Routledge.
- PINAR, William F. (1975). The Method of Currere. En W. Pinar (1994). *Autobiography, Politics and Sexuality: Essays in Curriculum Theory 1972-1992*. Peter Lang.
- PINAR, William F. (1979). The reconceptualization of curriculum studies. En P. Taylor (Ed.). *New Directions in Curriculum Studies*. The Palmer Press.
- PINAR, William F. (2011). *The Character of Curriculum Studies. Bildung, Currere, and the Recurring Question of the Subject*. Palgrave macmillan.
- PINAR, William F. (2012). *What is Curriculum Theory?* Routledge.

Silvia Morelli

Facultad de Humanidades y Artes
de la Universidad Nacional de Rosario

3. <https://www.iaacs.ca/>

RECONCEPTUALIZACIÓN

William F. Pinar

Para cuando completé mis estudios de posgrado en 1972, la primera reforma curricular nacional había finalizado en los Estados Unidos. Yo, que había asistido a las escuelas públicas de Westerville, un suburbio en las afueras de Columbus (Ohio), me había perdido gran parte de ella. No tuve las Nuevas Matemáticas, aunque en mi último año de secundaria (1964–1965), en una asignatura especial sobre educación cívica, la Prof. Sarah Ott nos introdujo a “los filósofos terrenales” (Heilbroner, 1964). Marx no era lo que el presidente John F. Kennedy tenía en mente cuando, durante su campaña presidencial de 1960, prometió “Poner a Estados Unidos en movimiento otra vez”, en parte, a través de una actualización del currículum escolar. Para cuando cursé la asignatura de la Prof. Ott, el país sí que se estaba “moviendo”, no hacia la “Gran Sociedad” (eslogan del sucesor de Kennedy, Lyndon B. Johnson) sino hacia la Sociedad Violenta,¹ marcada por los asesinatos de John y Robert Kennedy, Martin Luther King Jr. y varios militantes de derechos civiles y opositores a la guerra de Vietnam. Durante ese primer semestre de mi último año de secundaria, la derecha republicana sufrió un revés en las urnas —casi sesenta años después, el 6 de enero de 2021, una turba republicana aún más radical tomaría por asalto el Capitolio de los Estados Unidos—.

Para el otoño de 1966, ya en mi segundo año de universidad, como muchos otros, me había “radicalizado”, pero hacia la izquierda; aunque sustituí la protesta callejera por “sesiones de rap” y lecturas de historia, existencialismo y fenomenología, ficción y crítica literaria. A estos dos últimos temas me dediqué luego de que se eliminara la posibilidad de aplazar el servicio militar para realizar estudios de posgrado (tenía planeado cursar el Doctorado en Historia); en ese entonces, sólo la enseñanza en escuela pública permitía quedar exento. Así, me pasé de Artes Liberales a la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Ohio, donde me formé para ser docente de Lengua Inglesa. En el primer semestre de mi último año, 1968, la asignatura Práctica Preprofesional me encontró abocado a la *Pedagogía del Oprimido* de Freire, desconociendo que treinta años después compartiría una velada con el autor en su casa de São Paulo. Lo que sí conocía en ese entonces eran sus conceptos de encuentro dialógico y concientización: estos los interioricé, reelaborándolos una y otra vez en circunstancias muy diferentes a aquellas en las que el teórico brasileño los había formulado inicialmente. Práctica Preprofesional era dictada por el Prof. Donald R. Bateman, quien, en el segundo semestre de 1969, supervisó mi propia práctica en el empobrecido centro de la ciudad de Columbus, en la Escuela Secundaria Theodore Roosevelt, donde enseñé *Black Boy* de Richard Wright y *Soul on Ice* de Eldridge Cleaver a unos asombrados alumnos de octavo grado. Era evidente que en algún lugar de mi formación académica circulaba un rastro de la reforma curricular de Kennedy, la idea de que era posible enseñar cualquier cosa a cualquiera.² Luego, por algún motivo, me ofrecieron un puesto en esa escuela, pero habiendo decidido que el contexto me superaba, acepté en cambio un trabajo en Port Washington, en la costa norte de Long Island (Nueva York). En la Escuela Secundaria Paul D. Schreiber, también me sentiría “superado” al estar rodeado de neoyorquinos blancos y adinerados de las zonas residenciales, más inteligentes y sofisticados que yo. Entonces, insistí en que ellos me enseñaran a mí. Casi todos los días les preguntaba qué pensaban y sentían sobre lo que estábamos leyendo. Dos años más tarde me trasladé a Columbus para completar mis estudios de posgrado y, habiendo internalizado ese énfasis en la “experiencia vivida”, en lo que los estudiantes pensaban y sentían, completé una tesis doctoral en la que la

1. “De hecho, la sociedad se está disolviendo”, declara Berardi (2012, 60–61), “reduciendo el espacio público a una jungla en la que todos luchan contra todos”.

2. Bruner, 1965, 12, 33.

soledad y el encuentro dialógico estructuraron mis intentos por formular una teoría del curriculum centrada en las humanidades.

En 1972, en la Universidad de Rochester (mi primer trabajo como docente universitario), me encontré con estudiantes que querían ser (y a veces eran) más listos que yo y, como sus pares de Schreiber, ciertamente más prósperos. Aprendí que, para muchos de ellos, Rochester había sido la “opción segura” en caso de que no fueran admitidos en Harvard, Chicago o Stanford. Varados en el norte del estado de Nueva York, mis estudiantes estaban ansiosos por demostrar que merecían estar en una universidad de primer nivel y no en una de reemplazo, por más buena que fuera. Mis alumnos de posgrado tenían menos que demostrar pero también eran ambiciosos e inteligentes. Madeleine Grumet,³ Janet Miller,⁴ Jo Anne Pagano⁵ y Peter Taubman⁶ fueron algunos de los alumnos excepcionales a los que tuve la oportunidad de enseñar. Grumet fue quien hizo el “trabajo pesado” cuando esboqué una teoría del curriculum inspirada en la experiencia vivida y el encuentro con uno mismo, a la que llamé *currere*.⁷

Durante los tres años en que el concepto de *currere* se estaba gestando, me ocupé de lo que acabo de describir: esa práctica preprofesional, seguida de la enseñanza en la escuela pública, mis estudios formales, y los acontecimientos violentos de la década de 1960. Me ocupé de ello, sí, pero mientras lo hacía también canalizaba esa experiencia en una teorización del curriculum. Siguiendo el invaluable consejo de mi director de doctorado, Paul Klohr, organicé una conferencia a la que invité a aquellos académicos cuyos desarrollos teóricos habían sido decisivos para mí como estudiante de posgrado, entre ellos Maxine Greene,⁸ James B. Macdonald,⁹ y Dwayne Huebner.¹⁰ Me incluí en el programa del evento con un artículo cuyo título y contenido me han causado desde entonces algún que otro sobresalto. Pero la tarea ya estaba hecha (la conferencia, celebrada, los documentos, publicados)¹¹ y poco después me encontré preparando otra compilación para publicar, esta vez recontextualizando los desarrollos teóricos de mis mentores intelectuales y sus estudiantes como un cambio de paradigma, aunque aún no empleaba ese concepto kuhniano. En cambio, enfocado en los actores académicos, subtité la colección “Los Reconceptualistas”,¹² irritando a varios que entendían que su teorización poco tenía que ver con la de los demás. En suma, señalé que lo que estas personas habían hecho (estaban haciendo) era reconceptualizar el campo del curriculum. Cuando esa compilación fue reeditada veinticinco años después,¹³ modifiqué el subtítulo.

¿De qué se trataba esta reconceptualización?¹⁴ En primer lugar, fue un rechazo¹⁵ a lo que muchos conocieron como la concepción tecnocrática del curriculum, articulada en

3. 1988.

4. 2005.

5. 1990.

6. 2009, 2011.

7. Pinar, 1975a; Pinar y Grumet, 2015 (1976).

8. 1971.

9. 1995.

10. 1999.

11. Pinar, 1974.

12. Pinar, 1975b.

13. Pinar, 2000.

14. Si bien comienza en los Estados Unidos, no se limitó a aquel país, como confirma Carson (2017, 35): “También se estaba llevando a cabo una reconceptualización de los estudios curriculares en Canadá en los setenta”. Ted Aoki fue su principal referente: véase Pinar e Irwin, 2005.

15. “[Q]ué asunto grave es”, sabía Virginia Woolf (2014, 33), “cuando las herramientas de una generación son inútiles para la siguiente”.

torno a los llamados “principios básicos” (objetivos, diseño, implementación y evaluación), erróneamente atribuidos¹⁶ a Ralph Tyler.¹⁷ También fue un rechazo a las demandas científicas (y sociales) de construir espejos matemáticos de la realidad; en lugar de ello, se proponía afianzar las artes y las humanidades. La Reconceptualización no era teórica en el sentido en que Schwab¹⁸ había cuestionado el término. Estábamos bien comprometidos con la “práctica” a través de la teorización de la experiencia educativa, ya fuera en forma autobiográfica, histórica, política, racial, teológica o como cuestión de género, estética o institucional. Estos conceptos llegarían a merecer capítulos propios cuando, con tres de mis exalumnos de posgrado, condensamos la reconceptualización en el volumen *Understanding Curriculum* de 1995. Narramos una historia simple: removidos de las escuelas públicas por la reforma curricular de Kennedy y sin posibilidad de colaborar en el desarrollo curricular con otros colegas en las mismas instituciones escolares, los curriculistas se dedicaron a la comprensión del curriculum, incluido el oculto, que resultó no estar tan oculto, ya que se revelaba una y otra vez. A propósito de revelar, lo que ahora llamamos estudios *queer* fue algo que advertí *avant la lettre*.¹⁹

La conferencia de Rochester de 1973 estuvo seguida de otras, alternando entre un evento que se enfocó en la dimensión política del curriculum y otro que giró alrededor de la experiencia subjetiva. En el encuentro de Milwaukee de 1976, leí una carta a Elliot Eisner que, supongo, fue una “confrontación”²⁰ (cuya grabación llegó a YouTube cuatro décadas después).²¹ Terminé esa disputa (las rispideces de la conferencia, no así la tensión teórica) creando lo que luego sería la Conferencia de Bérghamo, un evento anual acompañado de una publicación, el *Journal of Curriculum Theorizing (JCT)*,²² proyectos en los que invité a participar a mi exalumna de maestría, Janet L. Miller (a quien recomendé con Paul Klohr para el doctorado) —veinte años más tarde, recopilé dichos artículos, dedicándole a ella ese volumen—.²³

La idea de la reconceptualización resonó en muchos, incluidos algunos críticos,²⁴ quizá porque canalizó los eventos públicos de la década anterior en conceptos curriculares, al tiempo que reconocía que la reforma curricular de Kennedy había eliminado la subestructura material del campo: el desarrollo curricular basado en la escuela. Si bien esa reforma se había visto demorada por los eventos de la tumultuosa década de 1960, para final del decenio, no había ya posibilidad de retorno al desarrollo curricular a partir de la escuela. Resultó que yo no era el único asombrado de que una concepción del curriculum, cualquiera fuera, pudiera ignorar la experiencia vivida (existencial, política, racializada, de género) de quienes la enseñaban y estudiaban. Como acontecimiento, la Reconceptualización duró una década. A principios de los ochenta, Bérghamo estaba en auge y no pasaría mucho tiempo para que la Asociación Estadounidense de Investigación Educativa (AERA) reconociera el cambio de paradigma al modificar el nombre de su División B de “Curriculum y Objetivos” a “Estudios Curriculares”. Surgieron entonces los “discursos” curriculares:²⁵ Cameron McCarthy²⁶ inauguró la comprensión

16. Pinar, 2015, 99.

17. 1949.

18. 1970.

19. Pinar, 1983; reimpresso en Pinar 1998a.

20. Rocha, 2020, 9.

21. <https://www.youtube.com/watch?v=Xv1FpS6fhTM>

22. <http://www.jctonline.org/>

23. Pinar, 1999.

24. Tanner y Tanner, 1979; Hlebowitsh, 1993, 1999; Wraga, 1999.

25. Pinar et al., 1995.

26. 1990.

racial del curriculum, una iniciativa que se diferenci6 de su comprensi6n pol6tica; al tiempo que Patti Lather²⁷ anunci6 la independencia de la teor6a feminista del curriculum. En el primer caso, si bien se le unieron Sleeter y Grant,²⁸ Watkins²⁹ y Taliaferro Baszile et al.,³⁰ entre otros, McCarthy³¹ sigui6 siendo el principal teor6ico racial, mientras que Lather fue luego eclipsada por Grumet,³² Miller,³³ y Hendry.³⁴ Una vez independizados, estos discursos se mezclaron, evidente resultado de la tan a menudo invocada interseccionalidad raza-clase-g6nero. “La teorizaci6n del curriculum”, sintetiza Burns, “est6 profundamente historizada e imbricada con preguntas esenciales sobre c6mo y por qu6 hemos llegado a plasmar nuestras posiciones subjetivas en el mundo”.³⁵

Se podr6a presumir que, en un per6odo de posreconceptualizaci6n,³⁶ las corrientes teor6icas reconceptualistas se han escindido y fusionado, lo que resulta evidente en el surgimiento de la “pol6tica de identidad”, una fusi6n de discursos raciales, pol6ticos y de g6nero, una s6ntesis, si se la considera dial6cticamente, del 6nfasis puesto en la tensi6n entre subjetividad y sociedad que prim6 en la d6cada de 1970. La pol6tica de identidad constituye un importante avance intelectual,³⁷ pero a un gran costo, que incluye el eclipsamiento (1) de la *subjetividad*, ya que la vida interior y singular, aunque esquiva, es reemplazada por la identidad grupal;³⁸ (2) de la *sociedad*, cuando el bien p6blico queda reducido al bien propio; y (3) de la *historia*, como se evidencia en los intentos por rectificar las injusticias alterando el registro hist6rico. Los ejemplos m6s recientes de este 6ltimo incluyen la insistencia en que Carter Woodson sea reconocido en la historia del campo de estudios,³⁹ en que las escuelas p6blicas de los Estados Unidos sean renombradas, incluso aquellas que llevan el nombre de los presidentes George Washington (por poseer esclavos) y Abraham Lincoln (por permitir la ejecuci6n de 38 ind6genas).⁴⁰ Si bien el trabajo de Woodson podr6a considerarse can6nico, se concentra en un s6lo tema y no en el conjunto del programa escolar, aspecto necesario para la membrec6a al campo profesional del curriculum. (Hace quince a6os propuse a la Asociaci6n Estadounidense para el Avance de los Estudios Curriculares [AAACS] un Proyecto de Canon para garantizar la inclusi6n de teor6icos como Woodson en la lista de lecturas complementarias que se deber6an asignar a todos los alumnos de estudios curriculares). En contraste con el panorama en los Estados Unidos, en Canad6 la teorizaci6n ind6gena no tiene como objetivo borrar el pasado sino ponerlo de relieve.⁴¹ Estos acad6micos canadienses parecen comprender que alterar el pasado, por m6s atroz que haya sido, no rectifica nada en el presente; lo que se logra, en cambio, es el borramiento de la memoria hist6rica, amenazando una especie ya en peligro de extinci6n: el “hecho”. Reescribir el pasado me parece una forma de “ingenier6a discursiva” donde se politiza la visi6n postestructuralista de que el lenguaje no s6lo

27. 1987.

28. 1988. V6ase tambi6n Grant et al., 2016.

29. 1993.

30. 2016.

31. 1993; 2005, et al., 2014 et al.

32. 1988.

33. 2005.

34. 2011.

35. 2018, 25.

36. Malewski, 2010.

37. Pinar, 2007.

38. Pinar, 2015, 174.

39. Brown y Au, 2014.

40. Fuller, 2021, A19.

41. <http://curriculumstudiesincanada.ca/research-briefs/>

refleja sino que también crea la realidad. Como tiene bien en claro McGlazer, “Uno no desempodera al fascismo diciendo ‘es tiempo de dejarlo atrás’”.⁴²

Hoy en día, la justicia social parece más un eslogan que una agenda académica, un rastro retórico de esfuerzos anteriores por comprender el curriculum en términos políticos: inicialmente promovidos por el neomarxista Apple;⁴³ luego llevados hacia Gramsci por Giroux;⁴⁴ más tarde incorporados a los estudios culturales por Kincheloe;⁴⁵ finalmente conformados en un feudo propio y enfocados en la “pedagogía crítica”,⁴⁶ una denominación que sigue en circulación, si bien ahora también se la desestima como un conjunto de “prescripciones políticas, admoniciones y moralismo hiperventilado”.⁴⁷ Aún es posible reconocer las ideas reconceptualistas precedentes, entre ellas, el poder y la política,⁴⁸ el psicoanálisis,⁴⁹ la fenomenología,⁵⁰ el *currere*,⁵¹ los estudios de los indígenas estadounidenses,⁵² la teoría de la complejidad,⁵³ la no violencia,⁵⁴ la educación de la primera infancia,⁵⁵ la comunidad,⁵⁶ y la internacionalización.⁵⁷

Rocha⁵⁸ rechaza un texto tan sintético y situado⁵⁹ como el que he provisto aquí. Insiste en que la importancia de la reconceptualización es “conceptual” y se anticipa a cualquier objeción al decir que, dado el “énfasis reconceptualista en la necesidad de conciencia y memoria histórica, junto con su método de citación y reconocimiento, [la Reconceptualización] no puede entenderse, conceptualmente o de otro modo, sin una base histórica y biográfica completa”. Fiel a su aceptación de la idea en desmedro del “detalle”, Rocha sugiere que “la teoría del curriculum [en sí misma] no tiene retrasos o vacíos en su ontogénesis, en la medida en que comienza con la idea y la exigencia de que el curriculum

42. 2020, 134. Aquí McGlazer analiza la crítica que realiza Foucault a la última película de Pasolini, *Salò*, en la que el teórico francés objeta que esta representa una “sacralización” del Marqués de Sade: “*Es hora de dejar todo eso atrás*, y el erotismo de Sade con ello. Debemos inventar con el cuerpo, con sus elementos, superficies, volúmenes y grosores, un erotismo no disciplinario: el de un cuerpo en un estado volátil y difuso, con sus encuentros fortuitos y placeres no planeados” (citado en McGlazer 2020, 130). McGlazer (2020, 131–132) responde: “Ahora podemos reconocer en esta respuesta a *Salò* una versión del impulso de abandonar el pasado que, yo argumento, la película misma trabaja para contrarrestar. De hecho, *Salò* se anticipa a señalar el anhelo de este pensamiento foucaultiano, el utopismo de su búsqueda de un ‘erotismo no disciplinario’. La película también nos permite observar el progresismo que implícitamente sustentan incluso las teorías *queer*, inspiradas por el llamado de Foucault a reinventar los cuerpos y los placeres”.

43. 1979.

44. 1982.

45. 2002; Pinar, 2015, 126.

46. McLaren, 1989; Kincheloe y McLaren, 2007.

47. Rocha, 2020, 23.

48. Burns, 2018.

49. Britzman, 2015; Taubman, 2011; Boldt y Salvio, 2006.

50. Rocha, 2020.

51. <https://www.curreexchange.com/>

52. Grande, 2004.

53. Trueit, 2012.

54. Wang, 2016.

55. Iannacci y Whitty, 2009; Yelland y Bentley, 2018.

56. Smith, 2021, 14.

57. Johnson-Mardones, 2018. Moore (2015, 124) advierte sobre la posibilidad de que “globalizar o internacionalizar el curriculum” sea “potencialmente peligroso o que pueda ser secuestrada o colonizada —tal vez en algunos casos ya lo haya sido— por el discurso de la economía instrumental en lugar de integrarse en otros discursos social liberales más estrictamente humanitarios”.

58. 2020, 20.

59. Pinar, 2006.

sea reconceptualizado”.⁶⁰ Ese podría ser el concepto central derivado de aquel evento de la década de 1970: que el curriculum no debe estar separado del mundo sino incorporarse a este, destacando la experiencia de las infancias que han de heredarlo. Por tanto, reconceptualizado, el curriculum se vuelve una conversación complicada⁶¹ de situar en la medida en que trasciende el momento histórico y las vidas de quienes están insertos en él. Esta idea es el después de la Reconceptualización.

60. 2020, 21. Rocha reconceptualiza el curriculum como un plan de estudios, rebatiendo así el sentido común en el campo, evidente, por ejemplo, en la arremetida del legendario Lawrence Stenhouse contra la noción misma: “¿Qué es un curriculum tal como entendemos ahora la palabra? Ha cambiado su significado como resultado de los movimientos curriculares. No es un plan de estudios —una mera lista de contenidos que deben ser dados— ni es siquiera lo que los germanoparlantes llamarían *Lehrplan*, una prescripción de objetivos, métodos y contenido. Tampoco es nuestra comprensión una lista de objetivos... Permítanme afirmar que es un objeto simbólico o significativo” (citado en Moore, 2015, 43). Hago hincapié en el curriculum como “objeto” en un doble sentido, como estudio del sujeto humano y como disciplina académica. Pero no fue hasta Rocha que comenzamos a reconocer que el curriculum incluye, y en un sentido muy significativo, el plan de estudios. “Sería un error”, comenta con acierto Moore (2015, 43), “aceptar cualquier definición existente como ‘definitiva’”.

61. Pinar, 2015, 109.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, Michael (1979). *Ideology and Curriculum*. Routledge.
- BERARDI, Franco (2012). *The Uprising: On Poetry and Finance*. Semiotext(e).
- BOLDT, Gail M. y SALVIO, Paula M. (Eds.) (2006). *Love's Return: Psychoanalytic Essays on Childhood, Teaching, and Learning*. Routledge.
- BRITZMAN, Deborah P. (2015). *A Psychoanalyst in the Classroom*. State University of New York Press.
- BROWN, Anthony L. y AU, Wayne (2014). Race, Memory, and Master Narratives. *Curriculum Inquiry*, 44 (3), 358-389.
- BRUNER, Jerome (1965). *The Process of Education*. Harvard University Press.
- BURNS, James P. (2018). *Power, Curriculum, and Embodiment*. Palgrave Macmillan.
- CARSON, Terrance R. (2017). Crossing the Continental Divide. En Mary Aswell Doll (Ed.), *The Reconceptualization of Curriculum Studies*, 34-41. Routledge.
- FULLER, Thomas (2021). Changing School Names. *The New York Times*, 28 de enero, CLXX, No. 58, 953, A19.
- GIROUX, Henry A. (1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Temple University Press.
- GRANDE, Sandy (2004). *Red Pedagogy: Native American Social and Political Thought*. Rowman & Littlefield.
- GRANT, Carl A., BROWN, Keffreyln D. y BROWN, Anthony L. (2016). *Black Intellectual Thought in Education. The Missing Traditions of Anna Julia Cooper, Carter G. Woodson, and Alain LeRoy Locke*. Routledge.
- GREENE, Maxine (1971). Curriculum and Consciousness. *Teachers College Record*, 73 (2), 253-269.
- GRUMET, Madeleine R. (1988). *Bitter Milk: Women and Teaching*. University of Massachusetts Press.
- HEILBRONER, Robert L. (1964). *The Worldly Philosophers*. Simon and Schuster.
- HENDRY, Petra Munro (2011). *Engendering Curriculum History*. Routledge.
- HLEBOWITSH, Peter (1993). *Radical Curriculum Theory Reconsidered*. Teachers College Press.
- HLEBOWITSH, Peter S. (1999). The Burdens of the New Curricularist. *Curriculum Inquiry*, 29 (3), 343-354.
- HUEBNER, Dwayne E. (1999). *The Lure of the Transcendent*. Lawrence Erlbaum.
- IANNACCI, Luigi y WHITTY, Pam (Eds.) (2009). *Early Childhood Curricula: Reconceptualist Perspectives*. Detsileg.
- JOHNSON-MARDONES, Daniel F. (2018). *Curriculum Studies an International Conversation*. Routledge.
- KINCHELOE, Joe L. (2002). *The Sign of the Burger: McDonald's and the Culture of Power*. Temple University Press.
- KINCHELOE, Joe L. y MCLAREN, Peter. (Eds.) (2007). *Critical Pedagogy*. Peter Lang.
- KING, Joyce E. (1995). Race and Education. En Joe L. Kincheloe y Shirley R. Steinberg (Eds.), *Thirteen Questions*, 159-179. Peter Lang.

- LATHER, Patti (1987). The Absent Presence: Patriarchy, Capitalism, and the Nature of Teacher Work. *Teacher Education Quarterly*, 14 (2), 25-38.
- MACDONALD, Bradley J. (Ed.) (1995). *Theory as a Prayerful Act: The Collected Essays of James B. Macdonald*. Peter Lang.
- MALEWSKI, Erik. (Ed.) (2010). *Curriculum Studies Handbook: The Next Moment*. Routledge.
- MCCARTHY, Cameron (1990). *Race and Curriculum*. Falmer.
- MCCARTHY, Cameron (1993). Multicultural Approaches to Racial Inequality in the United States. En Louis A. Castenell y William F. Pinar (Eds.), *Understanding Curriculum as Racial Text*, 225-246. State University of New York Press.
- MCCARTHY, Cameron, CRICLOW, Warren, DIMITRIADIS, Greg y DOLBY, Nadine (Eds.) (2005). *Race, Identity, and Representation in Education*. Routledge.
- MCCARTHY, Cameron, BULUT, Ergin y PATEL, Rushika (2014). Race and Education in the Age of Digital Capitalism. En William F. Pinar (Ed.), *International Handbook of Curriculum Research*, 32-44. Routledge.
- MCGLAZER, Ramsey (2020). *Old Schools. Modernism, Education, and the Critique of Progress*. Fordham University Press.
- MCLAREN, Peter (1989). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Longman.
- MOORE, Alex (2015). *Understanding the School Curriculum. Theory, Politics and Principles*. Routledge.
- PAGANO, Jo Anne (1990). *Exiles and Communities: Teaching in the Patriarchal Wilderness*. State University of New York Press.
- PINAR, William F. (Ed.) (1974). *Heightened Consciousness, Cultural Revolution and Curriculum Theory*. McCutchan.
- PINAR, William F. (1975a). The Method of *Currere*. <https://eric.ed.gov/?id=ED104766>
- Pinar, William F. (Ed.) (1975b). *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*. McCutchan.
- PINAR, William F. (1983). Curriculum as Gender Text. *JCT*, 5 (1), 26-52.
- PINAR, William F. (Ed.) (1998a). *Queer Theory in Education*. Lawrence Erlbaum.
- PINAR, William F. (Ed.) (1998b). *Curriculum: Toward New Identities*. Garland.
- PINAR, William F. (Ed.) (1999). *Contemporary Curriculum Discourses: Twenty Years of JCT*. Peter Lang.
- PINAR, William F. (Ed.) (2000). *Curriculum Studies: The Reconceptualization*. Educator's International Press.
- PINAR, William F. (2006). *The Synoptic Text Today and Other Essays: Curriculum Development after the Reconceptualization*. Peter Lang.
- PINAR, William F. (2007). *Intellectual Advancement through Disciplinarity*. Sense Publishers.
- PINAR, William F. (2015). *Educational Experience as Lived*. Routledge.
- PINAR, William F. (2017). That First Year. *Currere Exchange Journal*, 1 (1), 1-10.
- PINAR, William F. y GRUMET, Madeleine R. (2015) [1976]. *Toward a Poor Curriculum*. Educator's International Press.
- PINAR, William F. y IRWIN, Rita L. (Eds.) (2005). *Curriculum in a New Key: The Collected Works of Ted T. Aoki*. Lawrence Erlbaum.
- PINAR, William F., REYNOLDS, William, SLATTERY, Patrick y TAUBMAN, Peter (1995). *Understanding Curriculum*. Peter Lang.

- ROCHA, Samuel D. (2020). *The Syllabus as Curriculum: A Reconceptualist Approach*. Routledge.
- SCHWAB, Joseph J. (1970). *The Practical: A Language for Curriculum*. National Education Association.
- SLEETER, Christine y GRANT, Carl (1988). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender*. Merrill.
- SMITH, Liesa Griffin (2021). *Curriculum as Community Building: The Poetics of Difference, Emergence, and Relationality*. Peter Lang.
- TALIAFERRO BASZILE, Denise, EDWARDS, Kirsten T. y GUILLORY, Nichole A. (Eds.) (2016). *Race, Gender and Curriculum Theorizing: Working in Womanish Ways*, 147-170. Lexington Books.
- TANNER, Daniel y TANNER, Laurel (1979). Emancipation From Research: The Reconceptualists' Prescription. *Educational Researcher*, 8 (6), 8-12.
- TAUBMAN, Peter M. (2009). *Teaching by Numbers: Deconstructing the Discourse of Standards and Accountability in Education*. Routledge.
- TAUBMAN, Peter M. (2011). *Disavowed Knowledge*. Routledge.
- TRUEIT, Donna (Ed.) (2012). *Pragmatism, Postmodernism, Complexity Theory. The Fascinating Imaginative Realm of William E. Doll, Jr.* Routledge.
- TYLER, Ralph (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press.
- WANG, Hongyu (2016). *Nonviolence and Education: Cross-Cultural Pathways*. Routledge.
- WATKINS, William (1993). Black Curriculum Orientations. *Harvard Educational Review*, 63 (3), 321-338.
- WOOLF, Virginia (2014). *Virginia Woolf: Essays on the Self*. Notting Hill Editions Ltd.
- WRAGA, William G. (1999). "Extracting Sun-Beams Out of Cucumbers": The Retreat from Practice in Reconceptualist Curriculum Studies. *Educational Researcher*, 28 (1): 4-13.
- YELLAND, Nicola y BENTLEY, Dana Frantz (Eds.) (2018). *Found in Translation: Connecting Reconceptualist Thinking with Early Childhood Education Practices*. Routledge.