

LOS ESTUDIOS CURRICULARES COMO CONVERSACIÓN INTERNACIONAL. notas desde el sur

ESTUDOS CURRICULARES COMO CONVERSAÇÃO INTERNACIONAL: notas do sul

Daniel Johnson Mardones¹

Resumen. Situándose en lo que podríamos denominar la hibridad existencial latinoamericana, este texto representa uno más de “los esfuerzos del campo para extender su conversación académica más allá las fronteras nacionales en las que se practica” (Pinar, 2006, p. 165) poniendo en el centro la preocupación por las tendencias en las redes de circulación de conocimientos a nivel planetario de lo que se ha llamado “violencia epistémica” (Spivak) o “epistemicidio” (Souza Santos) curricular (Paraskeva, 2016). De esta manera, lo que podríamos llamar el campo curricular en Latinoamérica entra en esta conversación internacional consciente de su carácter híbrido, un campo mestizo, que busca mover el movimiento de internacionalización de los estudios curriculares aún lucha con una propensión a normalizar “las diferencias lingüísticas, culturales y raciales bajo el canon autorizado de racionalidad euroamericana” (Ropo y Autio, 2009, p. 3), avanzando los conceptos de conversación y dialogo intercultural al centro de la conversación internacional sobre curriculum.

Palabras Clave: Conversación Internacional. Estudios curriculares. Internacionalización. Hibridad.

Abstract: Situating in what we call Latin American existential hybridism, this text represents one of the "efforts of the area to extend its academic conversation beyond the national borders in which it is practiced" (Pinar, 2006, p. 165) placing it in the center the concern with the trends in the networks of knowledge circulation on a planetary level of what is called “epistemic violence” (Spivak) or curricular “epistemicide” (Santos, 2014, Paraskeva, 2016). Thus, what we could call as a curricular field in Latin America enters this international conversation, aware of its hybrid character, a crossbreed field, which seeks to displace the internationalization movement of curricular studies, fighting against a propensity to normalize “linguistic, cultural and racial differences under the authorized canon of Euro-American rationality” (Ropo and Autio, 2009, p. 3), inscribing the concepts of conversation and intercultural dialogue at the center of the international conversation on curriculum.

Keywords: International Conversation. Curricular Studies. Internationalization. Hybridism.

Resumo: Situando-se no que denominamos como hibridismo existencial latino-americano, este texto representa mais um dos "esforços da área para estender sua conversação acadêmica para além das fronteiras nacionais em que é praticada" (Pinar, 2006, p. 165) colocando no centro a preocupação com as tendências nas redes de circulação do conhecimento em nível planetário do que se denomina “violência epistêmica” (Spivak) ou “epistemicídio” curricular (Santos, 2014, Paraskeva, 2016). Desse modo, o que poderíamos chamar como campo curricular na América Latina entra nessa conversação internacional, ciente de seu caráter híbrido, um campo mestiço, que busca deslocar o movimento de internacionalização dos estudos curriculares lutando contra uma propensão a normalizar “diferenças linguísticas, culturais e raciais sob o cânone autorizado da racionalidade euro-americana” (Ropo e Autio, 2009, p. 3), inscrevendo os conceitos de conversação e diálogo intercultural no centro da conversação internacional sobre currículo.

Palavras-chave: Conversação Internacional. Estudos Curriculares. Internacionalização. Hibridismo.

1 HABLAR DESDE EL SUR: la hibridad existencial latinoamericana

Mi *locus enuntiationis* sigue siendo Latinoamérica; la parte de abajo de la modernidad. Mi punto de partida es mi propia experiencia doctoral educativa en un Departamento de Curriculum e Instrucción en una universidad pública de los Estados Unidos. En esa experiencia, dos tradiciones educativas la

¹ Doctora en Educación y miembro de la facultad del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile en el área de teoría curricular y diseño curricular. E-mail: djohnson@uchile.cl. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1023-8915>.

Anglosajona, particularmente Estadounidense, y la latinoamericana chocaron de una manera complicada, biográfica, e históricamente. En efecto, al pensar en nuestras profesas disciplinas intelectuales nacidas en el centro, el caso de los Estudios Curriculares, surge, aunque no necesariamente, la cuestión acerca de la geopolítica involucrada en el desarrollo de esos campos académicos. Guiados por nuestra curiosidad intelectual a estudiar dichas tradiciones, algunos de nosotros podemos querer situarnos no en su contexto de origen (el centro) sino en la periferia (América Latina) del sistema mundo (WALLERSTEIN, 2004), el lugar del Otro, el lado de debajo de la modernidad (MIGNOLO, 2011). Creo que es el movimiento correcto para una generación en un esfuerzo por estudiar su legado sin permanecer receptáculos pasivos ni repetidores obsesivos. No se trata ya de importar sin crítica las tradiciones intelectuales, o incluso sus nuevas o viejas críticas, sino entablar un diálogo con ellas, para hacer nuestra propia crítica. Un esfuerzo que se sitúa también en el desarrollo del pensamiento latinoamericano.

El prefacio que Sartre escribe a *The Wretched of the Earth* [Los condenados de la tierra] de Fanon (1963) es bastante sugerente al respecto. Él escribe: “[para] los padres [una generación anterior en las colonias], nosotros [los europeos] éramos los únicos hablantes; los hijos [una nueva generación en las colonias] ya ni siquiera nos consideran intermediarios válidos: somos el objeto de sus discursos” (FANON, 1963, p. 10). La nueva generación que sale del proceso de descolonización no permanece en silencio, rechaza esta cultura del silencio (FREIRE, 1968). A diferencia de la generación anterior, estos recién llegados ya no solo repiten el discurso del centro. Ya no son oyentes pasivos. Ellos y ellas también hablan y lo hacen primero haciendo del discurso del centro su objeto de estudio, complicándolo también con historias no habituales de conexiones e influencias que tensionan la propia clave centro-periferia. No puedo evitar sentir cierta afinidad entre mi proyecto aquí y el que Sartre delinea para presentar el trabajo de Fanon. Independientemente de las diferencias en la situación poscolonial en África y Asia, Latinoamérica en la década de 1960 también se había dado cuenta de que durante siglos había sido nombrado y escrito desde el exterior. El proyecto de desarrollar un pensamiento latinoamericano auténtico se convirtió en el proyecto de una generación que llega a la edad adulta intelectual en la década de 1960. Existía la necesidad de nombrar Latinoamérica por su nombre propio. Freire escribió dentro de esa tradición, la de las pensadoras y pensadores latinoamericanos de la liberación.

2 LOS ESTUDIOS CURRICULARES COMO CONVERSACIÓN INTERNACIONAL

Cultivando nuestra curiosidad intelectual, excavamos dentro y dentro de una tradición, o más de una. En ese esfuerzo “debemos redefinir y reconceptualizar” (DUSSEL, 1976, p. 16) el campo, la tradición filosófica, teológica, educacional; cualquiera. En otras palabras, estudiar una tradición es reinventarla, en una experiencia donde a la diferencia colonial debemos necesariamente suma la generacional, de género, otras, todas. Ese estudio ciertamente nos transforma y transformamos esa tradición. Para mí, esa es el legado de la experiencia intelectual de dos generaciones tremendamente creativas, una de los Estados Unidos y otra de América Latina. La primera comúnmente referida como el movimiento de reconceptualización de los estudios curriculares en los Estados Unidos; la otra, la pedagógica latinoamericana desarrollada en la tradición más amplia de ella teología de la liberación, el esfuerzo de reconceptualización a que Dussel, entre muchos otros y otras, se abocaron desde los años sesenta. Es en la yuxtaposición de ambos esfuerzos, sus conexiones y discontinuidades en el que me concentro para pensar los estudios curriculares como una conversación internacional.

El campo de los estudios curriculares ha estado históricamente vinculado a las culturas nacionales. Históricamente, el estado nación ha sido la unidad de análisis y prescripción en los Estudios Curriculares. En efecto, el currículum es central en la generación del dispositivo escolar moderno, un sistema de homogeneización cultural clave para los nuevos estados centralizadores. Esta característica fundacional de la construcción de una cultura nacional, de una comunidad imaginada, se ha basado en la idea de una tradición selectiva (APPLE, 1979; WEIS, MCCARTHY Y DIMITRIADIS, 2006; WILLIAMS, 1961) digna de ser transmitida a la próxima generación del país. De ahí la definición, ya clásica, del currículum como una selección cultural (SACRISTÁN, 2010). Este seguía siendo el caso a fines del siglo pasado, a comienzos de este siglo, y hoy. Paralelamente, sin embargo, una creciente conciencia del mundo cada vez más diverso y global parecía requerir que los estudios curriculares necesitaran incorporar perspectivas internacionales (PINAR, 2014; POPKEWITZ, 2013; TRÖHLER, 2011; YATES Y GRUMET, 2011; ROPO Y AUTIO, 2009; AUTIO ,

2006; TRUEIT, 2003; WESTBURY, HOPMANN Y RIQUARTS, 2000). Estas voces fueron creciendo en número en el contexto de la globalización, aunque cuestionaron también este proceso. De alguna manera, entonces, el estado nación ya no podía darse por sentado como la unidad exclusiva para la comprensión y el estudio del currículum. Junto a ello, debemos mencionar que internacionalmente, la influencia dominante de los Estados Unidos en el campo de los Estudios Curriculares puede no haber sido tan fuerte como esperaba, considerando que era su contexto de origen, produciéndose un gran dinamismo en la reflexión teórica más allá de los límites de este país, y en diálogo con voces al interior del mismo. El estudio de este proceso y su potencial se ha llevado a cabo bajo el término internacionalización.

El término internacionalización, así como el movimiento intelectual mundial nombrado por con este término, está profundamente conectado con el trabajo intelectual de William F. Pinar, una voz central en el desarrollo del campo en los estados Unidos y que hoy trabaja más allá de la frontera estadounidense. Pinar, al explicar su propuesta a una comunidad internacional de académicos en su discurso ante la primera Conferencia Internacional para el Avance de los Estudios Curriculares en la *Universidad Estatal de Louisiana* (LSU) en 2001, sugirió que los teóricos del currículum deberían "concentrar sus esfuerzos en el campo para extender su conversación académica más allá las fronteras nacionales en las que se practica" (PINAR, 2006, p. 165). La elección de la palabra internacionalización en lugar de globalización, explicaba Pinar, se basaba en la dinámica totalizadora y estandarizadora que conlleva esta termino globalización, en el que aún resuena un pasado colonial y neoimperialista. El término internacionalización no lleva necesariamente estas asociaciones, de acuerdo a este autor.

Desde este hito, la literatura sobre internacionalización ha aumentado de manera exponencial, proceso favorecido por múltiples encuentros a nivel mundial y regional. Esto se expresa cada vez más en las publicaciones asociadas con la *Asociación Internacional para el Avance de los Estudios Curriculares* (IAASC) fundada en 2001. Los principales textos de las conferencias mantenidas por la IAASC se han publicado como libros editados favoreciendo el contacto y conocimiento entre académicos trabajando en distintos lugares del mundo en un esfuerzo por comprender currículum. Desde 2004, el IAASC también publica su propia revista, la *Journal of Transnational Curriculum Inquiry*. La *Asociación Americana para el Avance de los Estudios Curriculares* (AAACS), afiliada a IAACS, también incluye una trabajos relativos a internacionalización en sus reuniones anuales y en su revista, donde participan, también, académicos de variadas nacionalidades y localizaciones. Otra asociación afiliada a IAACS, la *Asociación Europea de Estudios Curriculares* (EACS) también publica sobre este tema. Además, el EACS es en sí mismo un ejemplo de la internacionalización de los Estudios Curriculares, dado que el campo curricular no es un campo continental, o no es tan antiguo como otros, sino anglosajón. Además de estos espacios institucionales, las dos ediciones del *International Handbook of Curriculum Research* (Pinar, 2003, 2014b) constituyen contribuciones importantes para la comprensión del currículum como un campo académico internacional, como una conversación internacional. En sus dos ediciones, este manual incluye capítulos iniciales que teorizan el proceso de internacionalización, seguidos de capítulos que ofrecen cuentas regionales o nacionales específicas del campo del currículo en todo el mundo. Otra serie de publicaciones se centra en países específicos en los que William F. Pinar entabla un diálogo con académicos del currículum para comprender las historias intelectuales y circunstancias presentes de los Estudios Curriculares en esos contextos nacionales. Esta actualización internacional del concepto de complicada conversación de Pinar está representada en la publicación de libros editados sobre Estudios Curriculares en Brasil (PINAR, 2011a), China (PINAR, 2014a), India (PINAR, 2015a), México (2011b) y Sudáfrica (PINAR, 2010). Además, se han publicado numerosos artículos en las principales revistas del campo, como *Curriculum Inquiry* y *Journal of Curriculum Studies*, que son buenos ejemplos de la internacionalización del campo. El *SAGE Handbook of Curriculum and Instruction* (Connelly, He y Phillion, 2008), dedicó una de sus secciones a "Internacionalizar el Currículo"; el *Handbook of Curriculum Studies: The next moment* (Malewski, 2010) dedica una de sus partes a "Cross-Cultural International Perspectives" [Perspectivas internacionales transculturales]. Por último, la División B: Estudios Curriculares de la American Association of Educational Research (AERA) ha organizado consistentemente espacios de discusión para la producción académica relativa a la internacionalización durante sus reuniones anuales.

De alguna manera, con respecto al campo de los Estudios Curriculares en los Estados Unidos, el comprender curriculum como una conversación internacional parece ofrecer la posibilidad de una distancia intelectual del contexto nacional, permitiendo su reconstrucción. A través de ese distanciamiento, argumenta Pinar, el campo curricular de los Estados Unidos puede emerger del movimiento de reconceptualización como más cosmopolita. Se trata entonces, en este sentido, de aceptar el “potencial generativo de la dislocación de lo *extraño*” (PINAR, 2006, p. 170). Según él, la internacionalización puede proporcionar reconstrucción, recreación, animando al campo a permanecer en conversación. Ese es el papel que los estudios colaborativos de Pinar acerca del campo curricular en Brasil, Sudáfrica, México, China e India pueden jugar en relación con el campo en los Estados Unidos. Esta idea, si se recontextualiza más allá el campo en los Estados Unidos, pudiera ofrecer la posibilidad de reconstrucción del campo en cualquier contexto nacional. Por lo tanto, las historias nacionales del campo, algunas de ellas aún no escritas, pueden servir como textos interpretativos que desencadenan la autorreflexión, el autocuestionamiento, el reconocimiento. En otras palabras, poner esas historias curriculares en una conversación complicada puede provocar procesos autorreflexivos y permitir nuevas posibilidades.

Con todo, el potencial de la internacionalización no se limita a “ir más allá de la nación” para reformular la narrativa nacional o reformular el canon nacional; también incluye la exploración de conversaciones internacionales entre espacios académicos. El compromiso internacional auténtico requiere que de alguna manera los “términos mismos de este estudio se conviertan en objetos de estudio y no solo para aquellos que trabajan en América del Norte” (PINAR, 2006, p. 167). La internacionalización es también uno de esos términos que necesitan convertirse en un objeto de estudio, especialmente para aquellos que trabajan fuera de los Estados Unidos. Creo que la producción intelectual internacional requiere también un nuevo lenguaje en Estudios Curriculares; “tal lenguaje sería uno que crezca en el medio” (Aoki, 2005, p. 49). Ese “medio” es el espacio liminal en el que habitamos cuando nos movemos a través de contextos históricos y geográficos en los que hablamos curriculum, en los lenguajes con que lo hacemos, entre lo prescrito y vivido, entre lo público y privado, entre estructural y cotidiano.

Por lo tanto, analécticamente inspirado (DUSSEL, 1973, 1980, 1985), pienso en el término internacionalización dentro del contexto de los Estudios Curriculares y de mi *locus enuntiationis* en el sur de América Latina, sur global, y el mundo para desplegar lo internacional como una dimensión de los Estudios Curriculares y que se ha expresado distintivamente a lo largo de la historia. Esto también quiere decir que pienso en la internacionalización de los estudios curriculares a través de la relacionalidad de lo nacional y lo global; y, de las historias y biografías intelectuales. Desde esa perspectiva geopolítica, la internacionalización ha sido una dimensión del campo de los Estudios Curriculares. El actual movimiento de internacionalización puede considerarse la tercera ola de internacionalización (Johnson-Mardones, 2017, 2018), ciertamente distinta a la primera ola de internacionalización que marcó la llegada del campo a nuestra región en los años sesenta y setenta bajo la influencia de lo que hoy llamamos racionalidad tyleriana (JOHNSON-MARDONES, 2017), entonces sólo curriculum. Esa primera internacionalización la que pone en evidencia lo que se ha llamado “violencia epistémica” (Spivak) o “epistemicidio” (Souza Santos) curricular (PARASKEVA, 2016). De esta manera, la historia intelectual del campo en la región recuerda la necesidad de pensar considerando la diferencia colonial y las resistencias a procesos que siguen lógicas neocoloniales. En este sentido, es importante destacar que esta primera ola de internacionalización fue respondida desde América latina con el lenguaje de las tradiciones educacionales ya presentes en América Latina, la pedagogía y la didáctica. De esta manera, a la tendencia instrumental de la primera internacionalización se opuso la pedagogía de la liberación (FREIRE, 1965, 1971; DUSSEL, 1976, 1985) y la antididáctica (BARCO, 1973). Esta oposición latinoamericana a la visión instrumental del curriculum característico de la primera ola de internacionalización en el campo curricular tuvo su correlato en el movimiento de reconceptualización curricular en los Estados Unidos. La coincidencia, con todo, no fue sólo en la oposición a la racionalidad tyleriana sino que hubo una influencia intelectual, que en este caso tendría una dirección sur-norte. En efecto la reconceptualización implicó una aceptación de influencias intelectuales extranjeras para comprender el curriculum más allá de la orientación a la ingeniería social dominante en el campo curricular hasta ese momento.

De esta manera, la segunda ola de internacionalización es la reconceptualización de los años

setenta del campo curricular angloamericano de estudios curriculares del norte. La dirección de esta segunda ola tomó ahora una dinámica de afuera hacia adentro (de los Estados Unidos); lo contrario de la primera ola neocolonial anterior, que marcaba la llegada de estudios curriculares a Latinoamérica. Este proceso de reconceptualización significó un cambio paradigmático de un enfoque en la ingeniería social y el modelo de negocio al proyecto de comprensión, que involucra el concepto de currículo como "conversación" (PINAR, 2004, p. 19). Dicho cambio fue alimentado por las influencias intelectuales continentales y británicas. En su proyecto de comprensión del currículo "histórica, política, racial, autobiográfica o biográfica, estética, teológica, institucional e internacional" (PINAR, 2008, p. 493), el movimiento de reconceptualización que se busca más allá de sus fronteras nacionales significó la reanimación de aquel paciente moribundo diagnosticado por Schwab (1969) a fines de la década anterior. Es importante notar que, además de las influencias intelectuales del norte occidental, también hubo una sureña: Paulo Freire (JOHNSON-MARDONES, 2015). Paulo Freire tuvo una fuerte presencia en los primeros escritos del movimiento de reconceptualización (GREENE, 1974, 1971; PINAR, 1975, 1974; PINAR Y GRUMET, 1976). En otras palabras, es posible sostener que la segunda ola de internalización en los Estudios Curriculares, el movimiento de reconceptualización, también fue latinoamericana y resultó en una hibridación del campo curricular estadounidense. Puestas en perspectiva, vemos que estas influencias intelectuales de alguna forma ya anunciaban la idea de un campo internacional concebido como una conversación entre iguales y la hibridación del campo curricular como espacio transnacional. Sin embargo, estos comienzos en que se caminó hacia el desarrollo de una conversación internacional, se desvanecieron en los años siguientes. La conversación internacional actual en Estudios Curriculares puede considerarse una continuación de ese primer encuentro dialógico.

La hibridación de los estudios curriculares durante la reconceptualización de los Estados Unidos no fue el único proceso de este tipo. Ya en la década de 1960, un proceso similar de influencias externas y desarrollos internos críticos de los enfoques instrumentales o tecnocráticos en la educación también tuvo lugar en Latinoamérica. Estas perspectivas críticas fueron un esfuerzo de pensar la educación dentro de nuestra propia tradición, así como una reacción al espíritu de ingeniería social de la primera ola. Esos desarrollos afectaron la recepción del nuevo campo importado, los estudios curriculares, distintivamente y en mayor o menor medida en todos los países latinoamericanos (GARCÍA-GARDUÑO, 2011). Ubicada temporalmente en los años setenta y ochenta, esta hibridación latinoamericana ocurrió no sin contradicciones. El recientemente importado campo del currículum se fue poco a poco "adoptando, adaptando, sincretizando, rechazando y rearticulando" (DÍAZ BARRIGA; GARCÍA GARDUÑO, 2014, p. 12), al igual que los campos de la pedagogía y la didáctica ya presentes en la región. Esta hibridación no solo fue el resultado de influencias intelectuales críticas externas, aunque ciertamente estaban presentes, sino que parte de una crítica latinoamericana de la educación moderna comenzada ya en la década de 1960 que tenía como figuras principales a Paulo Freire e Ivan Illich, entre otros. Esta crítica radical de la escolaridad moderna tenía una clara vocación latinoamericana, intelectualmente y geográficamente hablando. A las obras de Illich, escritas en México, y las de Freire escritas en Brasil y Chile; podemos agregar otras, como los del llamado "grupo cordobés", el grupo cordobés, que reflexionó sobre "aspectos metodológicos de la enseñanza, además de la racionalidad técnica" (FEENEY, 2014, p. 21). En relación con el contexto mexicano, Díaz Barriga y García Garduño (2014) elaboran:

El desarrollo de una perspectiva crítica en el currículum "fue un proceso híbrido dirigido por jóvenes académicos recién llegados de Argentina, como Azucena Rodríguez, Alfredo Furlán, Eduardo Remedi y Roberto Follari; y jóvenes académicos mexicanos como Ángel Díaz-Barriga, Patricia Arísti y Alicia De Alba. (p. 250-251)

Como resultado de esos procesos, el campo del currículum en Latinoamérica vivió su propia hibridación, su propia reconceptualización. De hecho, en general, la influencia de la hibridación de los Estados Unidos, el movimiento de reconceptualización de la década de 1970, solo llegó a la región alrededor de la década de 1990. Todo esto "estaba permitiendo la conformación de un pensamiento curricular distintivo, con un elemento que le da identidad: buscaba ser latinoamericano" (DÍAZ BARRIGA; GARCÍA GARDUÑO, 2014, P. 252). Como Latinoamérica, el pensamiento curricular latinoamericano

también es un campo mestizo, existencialmente híbrido. Es carácter existencial es el que le entrega su fuerza y potencial para abordar el momento actual desde un horizonte verdaderamente planetario. En este movimiento, el espacio académico transnacional abierto por el actual movimiento de internacionalización, la tercera ola de internacionalización, parece estar recuperando el encuentro dialógico que comenzó con las críticas al currículum tecnocrático característico de la primera ola de internacionalización, y que la reconceptualización del campo curricular norteamericano vio una forma de renovar el campo a través de un proceso de *conscientização* (PINAR, 1974).

3 DIALOGO INTERCULTURAL Y CONVERSACIÓN INTERNACIONAL. a manera de conclusión

Ya avanzada una comprensión de la internacionalización como una dimensión del campo del currículum mediante el ejercicio de yuxtaposición entre el desarrollo histórico del campo en los Estados Unidos y en Latinoamérica, me gustaría sugerir nuevamente que el siguiente paso en esta caminata ya comenzada hacia la construcción de un campo internacional de Estudios Curriculares, resulta clave continuar ampliando la conversación más allá de sus influencias anglosajonas y europeas en el campo. Los espacios académicos transnacionales desarrollados en Latinoamérica han permitido pueden ser entendidos, también, como un intento de llevar la tradición educativa latinoamericana más fuertemente a la conversación internacional que ahora son los Estudios Curriculares. Comprendidos así, estos esfuerzos, evocan y retoman el dialogo intercultural entre dos tradiciones educativas, la latinoamericana y la angloamericana, que marco la conversación que ya comenzó en la década de 1970. El híbrido existencial, que provee la el mestizo latinoamericano como alegoría, resuena con los Estudios Curriculares de carácter híbrido propio. Esta resonancia ciertamente puede ayudar a pensar una vez más el proyecto de un campo internacional, no uniforme (MILLER, 2009), en estudios curriculares; proyecto conversacional ya iniciado, no terminado, informada por encuentros dialógicos. Restaurar el concepto de encuentro dialógico, necesariamente intercultural al tiempo que intergeneracional, resulta una práctica fundamental en los actuales tiempos de agonía planetaria.

REFERENCES

- ALBA, A. de, LOPES, A. C. *Diálogos curriculares entre México y Brasil*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2015.
- AUTIO, T. *Subjectivity, curriculum and society*. Mahwah: Erlbaum, 2006.
- DÍAZ BARRIGA, A. *Didáctica y Currículum: convergencia en los programas de estudio*. México: Ediciones Nuevo Mar, 1984.
- _____. Curriculum research: evolution and outlook in Mexico. In: PINAR, W. F. (org.). *International handbook of research on curriculum*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2014a.
- _____, GARCÍA-GARDUÑO, J. M. *Desarrollo del currículum en América Latina: experiencia de diez países*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 2014b.
- DAZ-BARRIGA, F. Curriculum research in Mexico. In: PINAR, W. F. (org.). *International Handbook of research on curriculum*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2014.
- _____. Curriculum studies in Mexico: Current circumstances. PINAR, W. F (org.). *Curriculum studies in Mexico: Intellectual histories, present circumstances*. New York: Palgrave Macmillan, 2011.
- DUSSEL, E. *History and the theology of liberation: a latin america perspective*. Maryknoll: Orbis Books, 1976.
- _____. *La pedagogía latinoamericana*. Bogotá: Editorial Nueva América, 1980.
- _____. *Para una ética de la liberación latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina Editores, 1973.
- _____. *Philosophy of liberation*. New York: Orbis Books, 1985.

FEENEY, S. Los estudios del currículum en Argentina: particularidades de una disputa académica. In: DÍAZ-BARRIGA, A., GARCÍA-GARDUÑO, J. M. *Desarrollo del currículum en américa latina: experiencia de diez países*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 2014.

_____, TERIGI, F. Curriculum studies in Argentina: documenting the constitution of a field. In: PINAR, W. F. (org.). *International handbook of research on curriculum*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

FELDMAN, D., PALAMIDESSI, M. The development of curriculum thought in Argentina. In: PINAR, W. F. (org.). *International Handbook of research on curriculum*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*. Santiago de Chile: Icirá, 1965.

_____. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum, 1970.

GARCÍA-GARDUÑO, J. M. The Institutionalization of Curriculum Studies in Mexico: understanding acculturation, hybridity, cosmopolitanism in Ibero-American curriculum studies. In: PINAR, W. F. (org.). *Curriculum studies in Mexico: intellectual histories, present circumstances*. New York: Palgrave Macmillan, 2011.

GREENE, M. Curriculum and consciousness. In: PINAR, W. F. (org.). *Curriculum theorizing: the reconceptualization*. Troy: Educator's International Press, 1971.

_____. Curriculum, consciousness and cognition. In: PINAR, W. F. (org.) *Heightened consciousness, cultural revolution, and curriculum theory: the proceedings of the Rochester conference*. Berkeley: McCutchan Pub. Corp., 1974.

JOHNSON-MARDONES, D. *Curriculum studies as an international conversation: educational traditions and cosmopolitanism in Latin America*. New York: Routledge, 2018.

_____. *Curriculum studies as an international conversation: cosmopolitanism in a Latin American key*. Doctoral Dissertation. University of Illinois at Urbana Champaign, 2016. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2142/95571>

_____. Freire and the U.S. reconceptualization: remembering curriculum as international conversation. *Transnational Curriculum Inquiry*, Columbia, 2015, v.12, p. 3–12.

_____. Internationalization and pensamiento curricular latinoamericano. *Transnational curriculum inquiry*, Columbia, 2017, v.14, p.19-27.

LOPES, A. C., MACEDO, E. The curriculum field in Brazil since the 1990s. In: PINAR, W. F. (org.). *International handbook of curriculum research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

MIGNOLO, W. *The darker side of Western modernity: global futures, decolonial options*. Durham: Duke University Press, 2011.

MILLER, J. Curriculum studies and transnational flows and mobilities: feminist autobiographical perspectives. In: ROPO, E., AUTIO, T. (orgs.). *International conversations on curriculum studies: subject, society and curriculum*. Rotterdam: Sense Publishers, 2009.

MONTOYA-VARGAS, J. Curriculum studies in Colombia. In: PINAR, W. F. (org.). *International handbook of curriculum research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2014.

PARASKEVA, J. M. *Curriculum epistemicides: towards an itinerant curriculum theory*. New York: Routledge, 2016.

PINAR, W. F. (org.). *Curriculum theorizing: the reconceptualization*. Troy: Educator's International Press, 2000.

_____. *Curriculum studies in Brazil: intellectual histories, present circumstances*. New York: Palgrave Macmillan, 2011a.

- _____. *Curriculum studies in Mexico: intellectual histories, present circumstances*. New York: Palgrave Macmillan, 2011b.
- PINAR, W.F. (org.). *Heightened consciousness, cultural revolution, and curriculum theory: the proceedings of the Rochester conference*. Berkeley: McCutchan Pub. Corp. , 1974.
- _____. Curriculum theory since 1950: crisis, reconceptualization, internationalization. In: CONNELLY, M., HE, M. F., PHILLION, J. (orgs.). *The SAGE handbook of curriculum and instruction*. Los Angeles: SAGE Publications, 2008.
- _____. *International handbook of curriculum research*. Mahwah: Erlbaum, 2014a.
- _____. *The synoptic text today and other essays: curriculum development after the reconceptualization*. New York: Peter Lang, 2006.
- _____, GRUMET, M. *Toward a poor curriculum*. Dubuque: Kendall/Hunt, 1976.
- _____, REYNOLDS, W. M, SLATTERY, P., TAUBMAN, P. M. *Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang, 1995.
- POPKEWITZ, T. *Rethinking the history of education*. New York: Palgrave Macmillan, 2013.
- ROPO, E., AUTIO, T. *International conversations on curriculum studies*. Rotterdam: Sense, 2009.
- SANTOS, B. de S. *Epistemologies of the South*. London: Paradigm, 2014.
- SCHWAB, J. *The practical: a language for curriculum*. Washington: National Education Association, 1969.
- TRÖHLER, D. *Languages of Education: protestant legacies, national identities, and global aspirations*. New York: Routledge, 2011.
- TRUEIT, D. (org.). *The internationalization of curriculum studies: selected proceedings from the LSU conference 2000*. New York: Peter Lang, 2003.
- TYLER, R. W. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1949.
- WESTBURY, I., HOPMANN, S., RIQUARTS, K. (orgs.). *Teaching as a reflective practice: the german didaktik tradition*. Mahwah: Erlbaum, 2000.
- YATES, L., GRUMET, M. *World yearbook of education 2011, curriculum in today's world: configuring knowledge, identities, work and politics*. New York: Routledge, 2011.

Recebido em: 23/09/2020

Aceito em: 10/10/2020

Publicado em: 10/10/2020