

Desde la década de los sesenta una nueva filosofía curricular comenzó a cobrar fuerza, concepción que hoy en día goza de apoyos considerables en numerosos lugares donde el pensamiento y prácticas de izquierda tiene alguna presencia.

Se trata de una filosofía de acción que entiende el curriculum como la estrategia para una reconstrucción crítica del conocimiento, para favorecer un verdadero conocimiento de la realidad y capacitar a las alumnas y a los alumnos para intervenir y transformar la realidad en la que participan.

EL PODER Y LOS VALORES EN LAS AULAS

JURJO TORRES

E

n la consideración de las razones que explican la aceptación de este modelo no son ajenas una serie de coincidencias, entre ellas descartaré las siguientes: Los movimientos curriculares anteriores venían poniendo énfasis en la "experiencia", que el alumnado tuviese posibilidades de acción, manipulación, experimentarse, etc. Las palabras "experiencias" "acción", o similares, se convertirían en las muletillas de todo discurso y en la explicación de numerosas experiencias de enseñanza y aprendizaje. Pero esa "experiencia" era concebida un tanto en abstracto, argumentada fundamentalmente desde los resultados de las investigaciones psicológicas, de manera especial la psicología de la GESTALT, la psicología cognitiva denominada constructivismo, derivada de los planteamientos de la escuela genética de Ginebra en torno a Jean PIAGET. Sus resultados más visibles, en muchas ocasiones, fueron prácticas de enseñanza y aprendizaje no muy exitosas. La unión de un cierto romanticismo con una "fe" ilimitada en la bondad del ser humano convertían a muchas escuelas en una especie de "islas" fuera del mundo y a sus moradores en robinsones.

La preocupación de no frustrar a los niños y niñas, por proporcionarles una alegría y un placer continuo no fue acompañada de una preocupación por socializarlos en el mundo en el que en realidad vivían y en el que en el futuro deberían participar mucho más activamente.

Las evaluaciones de muchas de estas prácticas ofrecían resultados poco esperanzadores sobre el nivel cultural que llegaba a alcanzar el alumnado que participaba en estas experiencias. Lo que a su vez se convirtió también en uno de los principales argumentos de peso a favor de quienes defienden posiciones más tayloristas y tecnocráticas. Y si estas críticas acerca de los déficits en los contenidos culturales que los futuros ciudadanos y ciudadanas deben dominar coinciden en un momento de fuerte crisis económica, derivada del funcionamiento de un modelo de producción capitalista, estamos ya ante el aval que necesitan los tecnócratas para "tecnificar" el sistema educativo y, por tanto, el curriculum.

Sin embargo, esta crisis de los modelos experienciales va a ser releída también desde otros puntos de vista, al igual que lo que acontece cuando los profesores y profesoras intentan llevar a la práctica algunos de los modelos de curriculum.

La ayuda que proporciona la incorporación de la teoría crítica de la llamada Escuela de Frankfurt, en especial de trabajos de Max HORKHEIMER, Herbert MARCUSE, Theodor W. ADORNO y, más recientemente, el pensamiento de Jürgen HABERMAS, así como el legado del marxismo gramsciano, va a hacer

posible el desenvolvimiento de una praxis pedagógica comprometida con la emancipación de la persona humana.

Estas corrientes filosóficas van a contribuir a debilitar de una manera muy importante los presupuestos positivistas que sirven de sustento a los modelos tecnocráticos y eficientistas de curriculum.

Simultáneamente en el tiempo se constata una fuerte politización de la juventud estudiante. Los últimos años de la década de los sesenta y toda la de los setenta está jalonada por una serie de fenómenos que muchas veces están directamente relacionadas con el sistema escolar, en cuanto son estudiantes quienes se ponen al frente los sucesos que tienen lugar. De entre el cúmulo de acontecimientos que se producen y en los que participan muchachos y muchachas que en estos momentos están en el sistema escolar podemos recordar: Los movimientos de protesta en Francia, conocidos como Mayo del 68; las protestas que contra la guerra del Vietnam se producían en todo el territorio de los Estados Unidos, así como la corriente de solidaridad internacional que se generó a favor de la Paz; las luchas en pro de la igualdad entre las razas, y más en concreto contra la discriminación de los negros en el Reino Unido y Estados Unidos; las protestas de los Panteras Negras; los movimientos en favor de la igualdad de la mujer; los movimientos contraculturales "underground"; la expansión de la cultura "Hippy"; las primeras reivindicaciones del movimiento Gay en favor de una aceptación de la homosexualidad; el surgimiento del y/o afianzamiento de los partidos y organizaciones políticas independentistas en los países o comunidades que todavía vivían bajo algún tipo de colonización o de dominación territorial, etc.

Fenómenos como los señalados ponen de relieve que se trata de un periodo de fuerte politización y de la que, en realidad, ninguna actividad humana se va a librar.

En el sistema educativo, comienzan a aparecer investigaciones importantes que ponen de relieve que la tan ansiada conexión escuela-medio social no está teniendo lugar. Comienzan a aparecer importantes trabajos que, a través de todo un arsenal de metáforas relacionadas con la muerte y con la enfermedad, describen el estado de frustración al que se se estaba llegando en torno a todo lo relacionado con el curriculum, tanto en lo relacionado con las publicaciones y congresos de especialistas, como por el estado general de la educación que se desarrollaba en las instituciones escolares.

Es a mediados de los setenta cuando aflora un mayor número de trabajos dedicados a denunciar la ambigüedad, la falta de precisión de este campo de conocimiento. Dwayne HUEBNER describe con este

significativo párrafo el estado de la cuestión en 1976: "Desde los años 1900 la familia del curriculum ha incluido a aquellos interesados en los contenidos, métodos, educación del profesor, desarrollo humano y libertad, progresismo social o conservadurismo, tecnología educativa, evaluación y objetivos educativos. Estos diversos grupos de interés han causado su impacto de una u otra forma sobre nuestra manera de practicar y hablar sobre el curriculum. Sin embargo, la palabra no puede seguir conteniendo tal variedad de significados" (HUEBNER, D., 1983, pp. 212-213). Las críticas afloraron hasta tal punto que incluso Philip W. JACKSON (1980) puso en duda la *existencia* de un campo del curriculum.

Sin embargo, a partir de ahora comienza un movimiento de fuerte vitalidad que, a su vez, va a coincidir en el rechazo de las anteriores concepciones del curriculum. Se desaprueban aquellas concepciones que únicamente aparecen interesadas por los contenidos de las disciplinas que tienen que estudiar los alumnos y alumnas. Es ahora cuando comienza a descubrirse que en las aulas de las instituciones escolares acontecen muchas más cosas de lo que en un principio se creía.

La escuela como "caja negra"

Un paso adelante para desvelar el interior de esa "caja negra" que es la institución escolar desde la perspectiva de la reproducción, lo da muy tempranamente Philip W. JACKSON, en 1968. Su célebre obra *La vida en las aulas* va a constatar la existencia de una correspondencia entre las instituciones de producción en una sociedad industrializada y la institución escolar.

P. W. JACKSON refleja lo que día a día acontece en el interior de los centros escolares sirviéndose para ello de investigaciones de corte etnográfico que le obligan a observaciones intensivas de las actividades e interacciones del alumnado y del profesorado y a realizar abundantes entrevistas y discusiones con los participantes. Llega, de este modo, a conclusiones que le permiten vislumbrar lo que más tarde se va a denominar, una vez perfeccionado su marco teórico, como *teoría de la correspondencia* (BOWLES, S. y GINTIS, H., 1981).

"La escuela se rige en su interior de acuerdo con unos códigos caracterizados por una fuerte desigualdad de poder entre docentes y estudiantes; códigos que tienen como misión facilitar la transformación de éstos en los 'modelos' que los adultos deciden"

curriculum oculto



Según este investigador, la escuela se rige en su interior de acuerdo con unos códigos caracterizados por una fuerte desigualdad de poder entre docentes y estudiantes; códigos que tienen como misión facilitar la transformación de éstos en los "modelos" que los adultos deciden. Aunque en algunos momentos ciertas profesoras y profesores traten de actuar de una manera democrática y respetuosa con la idiosincrasia de los niños y niñas que tienen a su cargo, lo cierto es que, según P. W. JACKSON, "sus responsabilidades guardan cierta semejanza con la de los funcionarios de prisiones" (JACKSON, P. W., 1991, p. 71), y ello es debido a las misiones que la institución académica tiene encomendada, la principal de ellas, la de prepararlos para entrar en la cadena de producción y distribución dominante en su comunidad. "La mayoría de los alumnos aprende a mirar y escuchar cuando se les dice y a refrenar sus fantasías durante la lección. Además esta destreza en el sometimiento a la autoridad educativa es doblemente importante porque se exigirá al alumno que la ejerza en muchos ambientes fuera de la escuela. La transición del aula a la fábrica o a la oficina resulta fácil para quienes han desarrollado "buenos hábitos de trabajo" en sus primeros años" (P. W. JACKSON, 1991, pp. 71-72).

La escuela llevaría a cabo su papel no de una manera explícita, sino de una manera más difusa, a través de las modalidades organizativas y de las rutinas que imperan en los centros y aulas escolares, lo que P. W. JACKSON, denomina *curriculum oculto*, término que él es el primero en utilizar.

Las exigencias Académicas del curriculum oficial son contempladas como directamente relacionadas con la vida productiva adulta a través del curriculum oculto. Los castigos o recompensas que aparentemente tendrían pertinencia con dimensiones de la formación humana más altruista, logran su verdadero significado una vez que indagamos en el curriculum oculto. Es de esta manera implícita como se construyen una serie de rasgos de la personalidad apropiados para poder trabajar en una sociedad industrializada de economía capitalista.

Es el descubrimiento de estas dimensiones latentes, el *curriculum oculto*, lo que va a explicar que se le preste atención a éste en la práctica totalidad de las definiciones que desde mediados de los setenta se vienen haciendo de lo que es el curriculum.

Así, Ail McCUTCHEON (1982, p. 19) nos dice que "por curriculum entiendo lo que los estudiantes tienen oportunidad de aprender en la escuela, a través tanto del currículo oculto como el del aparente, y lo que no tienen oportunidad de aprender porque ciertas materias no fueron incluidas en el curriculum, eso que Elliott W. EISNER llama el "curriculum cero".

El campo del curriculum comienza, por consiguiente, a tomar conciencia de que las instituciones escolares están imbricadas en la sociedad y que los problemas que denominamos educativos son únicamente responsabilidad de estas instituciones, sino que están cruzados por otro tipo de variables estructurales, económicas, políticas, culturales.

Algo que se deja ver ya en el tema monográfico que, en 1973, sirve para celebrar la Primera Conferencia sobre Teoría del Curriculum, reunida en Nueva York en la Universidad de Rochester: "Heightened Consciousness, Cultural and Curriculum Theory". El Título de esta conferencia, según William F. PINAR, permitió agrupar una gran diversidad de profesionales del curriculum, de matices muy diferentes en lo que respecta a su posición epistemológica y política. Los trabajos presentados fueron reunidos en un volumen publicado por W. F. PINAR y ya con sólo mirar sus títulos podemos hacernos una idea de lo que fue esta Conferencia. Así, por ejemplo: Dwayne HUEBNER y Maxine GREENE centraron sus trabajos en cuestiones de significado y de lenguaje; W. F. PINAR exploró el enfoque fenomenológico; James B. MACDONALD se refirió a tres ideologías presentes en las distintas concepciones del curriculum: romántica, de transmisión social, y la de construcción; William F. PHIDER ofreció un análisis político social del curriculum; Donald R. BATEMAN recurrió a Paulo FREIRE para dar soporte a sus ideas acerca de la necesidad de desmitificar el curriculum, etc.

El panorama se aclara todavía más en la Tercera Conferencia sobre Teoría del

"La escuela llevaría a cabo su papel no de una manera explícita, sino de una manera más difusa, a través de las modalidades organizativas y de las rutinas que imperan en los centros y aulas escolares, lo que P. W. JACKSON, denomina curriculum oculto"

Curriculum, que tuvo lugar en la Universidad de Virginia, en 1975. De nuevo W. F. PINAR (1975) realizó la compilación de los trabajos presentados en su libro: *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*. Aquí ya asoma una división de los asistentes en la concepción del curriculum en torno a dos posturas epistemológicas diferentes.

Una, agrupa a aquellos autores que tratan de teorizar el curriculum de acuerdo con las ideas neomarxistas de la llamada Escuela de Frankfurt. Aquí podemos ver reunidos todo un conjunto de trabajos de autores como Michael W. APPLE, HERBERT M. KLIEBARD, Lawrence A. CREMIN, y John S. MANN. En general, estos autores ven la teoría crítica como fuente del curriculum y proponen a sus compañeros y compañeras adoptar una orientación político-filosófica neomarxista más activa.

Otro grupo, al que el autor califica como "reconceptualistas postcríticos", agrupa a personas como D. HUEBNER, Maxine GREENE y el propio W. F. PINAR. Estos tratan de encontrar respuestas para los problemas del curriculum en la fenomenología existencial, en especial en el pensamiento de M. HEIDEGGER y MERLEAU-PONTY.

Existen una serie de peculiaridades en las que todos los integrantes de este movimiento curricular van a estar de acuerdo. Coinciden, entre otras cosas, en un rechazo de las dicotomías entre las que antes se obligaba a elegir a la hora de construir y pensar sobre el curriculum. Dicotomías tales como poner sólo el énfasis en los conceptos frente a los hechos, o en el aprendizaje centrado en la materia frente al aprendizaje centrado en el alumnado, o en las dimensiones cognitivas frente a las dimensiones afectivas, etc.

Estas antinomias en realidad no deberían ser tales y menos a la hora de pensar desde el curriculum.

Así por ejemplo, en cuanto a la hipótesis de superioridad de los conceptos sobre los hechos, se puede comprobar fácilmente que los conceptos científicos no son empíricos a menos que apunten a la posibilidad de observaciones de hechos. Inversamente, las observaciones de hechos sólo son posibles si se dispone de un trasfondo conceptual. Conceptos y hechos apuntan



"El campo del curriculum comienza a tomar conciencia de que los problemas que denominamos educativos están cruzados por otro tipo de variables estructurales, económicas, políticas, culturales"

hacia cosas que hay en el mundo y dependen los unos de los otros. Si los conceptos y los hechos son mutuamente constitutivos, cabe preguntarse por qué el profesorado tiene que valorar más los conceptos que los hechos. El hecho de darle más importancia a los conceptos que integran cada una de las disciplinas frente a dimensiones más experienciales, supone sacralizar el conocimiento tal y como se presenta en los textos escritos, desde el principio la verdad de la autoridad escrita, verdad que acostumbra a ser presentada en tales textos escolares sin fisuras, sin ninguna clase de conflicto ni creación, ni en su formulación actual. (CHERRYHOLMES, C. H., 1987, p. 48-49).

Algo similar se puede aplicar a la dicotomía aprendizaje centrado en la materia frente al aprendizaje centrado en el alumnado. Siguiendo también con la lógica del discurso que elabora Cleo H. CHERRYHOLMES, los estudiantes no existen si no hay una materia que aprender, y una materia no existiría sin que hubiese previamente personas para aprenderla. Cuando a las materias se les da más valor que a los estudiantes, se está dando más valor a los intereses de las personas que aprendieron y constituyeron la materia, o sea a los técnicos e intelectuales, que a los intereses de todas aquellas otras personas que ahora están aprendiendo, las alumnas y alumnos.

De la misma manera la preeminencia de las dimensiones más cognitivas frente a las socioafectivas es una dicotomía falsa que es preciso superar, puesto que da la

sensación que poner el énfasis en lo cognitivo parece que nos facilita captar exclusivamente las dimensiones "objetivas" del conocimiento y que ponerlo en dimensiones socioafectivas lleva a tener más presentes cuestiones relacionadas con los sentimientos, actitudes, opiniones, subjetividades y, por supuesto, valores; sin embargo, ambas dimensiones están totalmente interrelacionadas. Los conocimientos que se seleccionan para introducir en un curriculum están siempre cruzados por dimensiones de valor. Tanto en el momento de su selección para entrar a formar parte del curriculum, como incluso cuando se trabaja ya dentro del campo científico al que pertenecen esas temáticas, tienen mucho que decir los condicionamientos y valoraciones sociales que existen en cada comunidad y momento histórico concreto. Otra cuestión es que estas interrelaciones sólo aparezcan una vez que desvelamos el denominado curriculum oculto.

Entre las características que definen esta perspectiva reconstruccionista de curriculum, podemos destacar tres, que se derivan claramente de la influencia que sobre los autores y autoras de esta orientación ejerció el pensamiento de la Escuela de Frankfurt y, en general, el denominado pensamiento neo-marxista:

a) El curriculum no puede ser separado de la totalidad de lo social, debe estar históricamente situado y culturalmente determinado.

b) El curriculum es un acto inevitablemente político que objetiva la emancipación de las clases populares.

c) La crisis por la que pasa el campo del curriculum no es coyuntural, es profunda y de carácter estructural. (DOMINGUES, J. L., 1985, p. 360).



Al principio, los especialistas del curriculum que se alineaban en esta dirección estaban mucho más interesados y preocupados con la idea de una crítica y desarticulación de los modelos más tecnocráticos y eficientistas, que por sugerir propuestas reales de acción alternativas. Los autores y autoras que se

depende de la manera en que se lleva a cabo el proceso de vida de una sociedad, es decir, en lucha con la naturaleza, cada

Los conocimientos que se

que tratan de somatizarla y objetivarla y, en consecuencia, se compone de los motivos y competencias de los individuos, según

comprometen en esta tarea ven claro que estos modelos sustentados en una filosofía positivista disfrazan, ocultan o no facilitan que puedan aflorar cuestiones más decisivas relacionadas con el ejercicio del poder, con el papel que las instituciones juegan legitimando concepciones del conocimiento, visiones del mundo y, por consiguiente, estructuras de poder.

Aunque muy pronto por esta labor van a ser conocidos como los "reconceptualistas del curriculum", sin embargo no es éste un movimiento con un pensamiento uniforme, ni sus fuentes son las mismas, sino que unos beberán más en la filosofía de los existencialistas, otros en la fenomenología, otros se apegarán más al pensamiento marxista, etc. No obstante, existe una total coincidencia en todos ellos a rechazar las aproximaciones históricas, apolíticas y tecnocráticas que venían dominando desde hacía bastante tiempo en el campo del curriculum.

El término "reconceptualismo" quedó así como el calificativo con el que nos referíamos a la investigación y teorización crítica del curriculum. Un reconceptualista, en palabras de William F. PINAR, es aquel que "tiende a considerar la investigación como un acto inevitablemente político, tanto como intelectual, y como tal trabaja con el fin de suprimir o liberar no sólo a los que llevan la investigación o a los que se dirige la investigación sino a los que están fuera de la subcultura académica" (PINAR, W. F., 1983, P. 236).

Lo que denominamos en la actualidad como *la perspectiva sociocrítica del curriculum* constituye el movimiento que agrupó y continúa agrupando a un mayor número de adeptos. Nombres como: Henry GIROUX, Michael W. APPLE, Shirley GRUNDY, Madam SARUP, Cleo H. CHERRYHOLMES, Stephen KEMMIS, Rob WLAKER, John ELLIOT, Ivor F. GOODSON, Ulf F. LUNDGREN, Tomas ENGLUND, Thomas S. POPKEWITZ, Geoff WHITTY, Michael YOUNG, Paul WILLIS, Angela McROBBIE, Paulo FREIRE, Philip WEXLER, José GIMENO SACRISTAN, Angel PEREZ GÓMEZ, etc. son fácilmente reconocidos como representantes de esta perspectiva e investigación y desarrollo curricular.

Esta corriente educativa va a buscar apoyos para sus elaboraciones y reconstrucciones teóricas y prácticas en la Filosofía de la Escuela de Frankfurt, en especial en los clásicos de esta escuela, Max HORKHEIMER y Theodor ADORNO, así como el más moderno de ellos, Jürgen HABERMAS. También vuelven a los clásicos del pensamiento marxista y neomarxista. Una figura en especial del pensamiento mar-



xista, Antonio GRAMSCI, va a proporcionar algunos de los conceptos más fundamentales, con mayor capacidad para explicar muchas de las disfunciones y frenos que se producen en el interior de los sistemas educativos, el concepto de *hegemonía*.

La Escuela de Frankfurt facilita valiosos "insights" para el estudio de las relaciones entre teoría y sociedad. Al hacer esto, establece el fundamento de un armazón dialéctico que va a permitir la comprensión de las mediaciones existentes, por una parte, entre las instituciones y las actividades de la vida cotidiana y, por otra, entre las fuerzas determinantes y las lógicas que modelan la totalidad social más amplia; algo que es indispensable para un entendimiento de la interacción entre el sistema educativo y la sociedad dominante.

Una de las características más peculiares de la investigación que se realiza desde este movimiento curricular es la de descubrir y sacar a la luz las interconexiones que se producen en el sistema educativo; o sea, cómo las demás esferas de la sociedad interactúan e influyen en la política y en los procesos educativos, algo que ya los miembros de la Escuela de Frankfurt se habían cansado de repetir. Así, ya en 1932, Max HORKHEIMER escribe que "la cultura de-

"El hecho de darle más importancia a los conceptos que integran cada una de las disciplinas frente a dimensiones más experienciales supone sacralizar el conocimiento tal y como se presenta en los textos escritos"

pende de la manera en que se lleva a cabo el proceso de vida de una sociedad, es decir, su lucha con la naturaleza; cada parte de esta cultura lleva en sí la marca de aquellas relaciones fundamentales, y, junto con la actividad económica de los hombres, también cambia su conciencia" (HORKHEIMER, M. 1974, p. 31).

Ya más próximo a nosotros en el tiempo, Jürgen HABERMAS, en una de sus últimas obra, *Pensamiento postmetafísico*, expresa de este modo la necesidad de mirar más allá de los límites estrechos que imponen los reduccionismos que no contemplan la influencia de unas esferas de la vida social en otras. Según éste autor, "los componentes del mundo de la vida —cultura, sociedad y estructuras de la personalidad— constituyen plexos complejos de sentido, que comunican unos con otros, aun cuando quedan encarnados en sustratos distintos. El saber cultural queda materializado en formas simbólicas —en objetos de uso y tecnologías, en palabras y teorías, en libros y documentos no menos que en acciones—. La sociedad queda materializada en órdenes institucionales, en normas jurídicas o en entramados de prácticas y usos normativamente regulados. Finalmente, las estructuras de la personalidad quedan literalmente encarnadas en el sustrato que son los organismos humanos" (HABERMAS, J., 1990, p. 101).

Estos componentes del "mundo de la vida" permanecen entrelazados entre sí, especialmente a través del medio común que representa el lenguaje ordinario; por tanto, tampoco aquellos sistemas de acción que en buena medida se han especializado en las funciones de la reproducción cultural (*escuela*) o de integración social (*Derecho*) o de socialización (*familia*) operan de forma enteramente separada (HABERMAS, J., 1990, p. 102). A través del código común que representa el lenguaje ordinario se mantiene una referencia a la totalidad del mundo de la vida.

Los seres humanos, "como sujetos que actúan comunicativamente hacen en cada caso experiencia de su mundo de la vida como un todo intersubjetivamente compartido que se mantiene en el trasfondo. Pero esa totalidad, que se les desharía entre las manos en el instante en

"Los conocimientos que se seleccionan en un currículum están siempre cruzados por dimensiones de valor. Tanto en el momento de su selección como incluso cuando se trabaja ya dentro del campo científico, tienen mucho que decir los condicionamientos y valoraciones sociales que existen en cada comunidad y momento histórico"



que tratasen de tematizarla y objetivarla u objetualizarla, se compone de los motivos y competencias de los individuos socializados al igual que de lo que culturalmente se considera obvio y de solidaridades grupales". (HABERMAS, J., 1990, p. 103).

Con estos presupuestos de fondo las personas que trabajan dentro de la perspectiva reconceptualista del currículum, comprenden que son precisos marcos de análisis en los que podamos contemplar todas las interrelaciones que influyen y condicionan el currículum.

Es quizá Michael W. APPLE, una de las personalidades que más pronto capta estas interconexiones y la necesidad de sacarlas a la luz. Así, ya en un artículo publicado en 1975 escribe: "Necesitamos examinar con sentido crítico no precisamente "cómo un estudiante adquiere más conocimientos" (la cuestión más corriente en nuestro campo, dominado por la idea de la eficacia), sino por qué y cómo determinados aspectos de la cultura colectiva se presentan en la escuela como conocimientos objetivos, fácticos. *Concretamente*, ¿cómo consigue el conocimiento oficial representar las configuraciones ideológicas de los intereses dominantes en una sociedad?

¿Cómo legitiman de hecho las escuelas estos patrones limitados y parciales de conocimiento como verdades incuestionadas? Estas cuestiones deben plantearse al menos con respecto a tres áreas de la vida escolar: 1) cómo contribuyen las rutinas básicas cotidianas de la vida escolar a que los estudiantes asimilen estas ideologías; 2) cómo reflejan las formas específicas del conocimiento curricular estas configuraciones; y 3) cómo aparecen reflejadas estas ideologías en las perspectivas fundamentales que los mismos educadores utilizan para ordenar, guiar y dar sentido a su propia actividad" (APPLE, M. W., pp. 210-211).

En una dirección similar apunta Henry A. GIROUX, cuando constata que debemos desarrollar un tipo de currículum que fomente el discurso teórico crítico acerca de las características y metas de la enseñanza y en general de la vida humana. Necesitamos ampliar las perspectivas, de forma que éstas sirvan para enriquecer, más que para dominar, el campo. La teoría crítica del currículum ha de tener en cuenta la situación. Debe analizar las

diversas dimensiones de la pedagogía como parte de las conyunturas históricas y culturales en las que aquellas acontecen (GIROUX, H. A., 1990, p. 60).

La escuela, entre la reproducción y la resistencia

Es preciso no obstante reconocer dos etapas en el interior de estas perspectivas curriculares conceptualistas. La primera de ellas, situada en el tiempo en la década de los setenta y a principios de los ochenta, en la que los autores se dedicaban a realizar análisis de lo que acontecía en el sistema escolar, caían en un notable reduccionismo economicista y, al mismo tiempo, en las redes de los modelos de la reproducción social. Los trabajos que en éstos años realizan personajes como Phillip W. JACKSON, Henry LEVIN, Samuel BOWLES, Herbert GINTIS, Carlos LERENA, Jean-Claude PASSERON, etc., son un ejemplo de tal reduccionismo economicista. Estos vieron a las instituciones escolares como exclusivamente dependientes, subordinadas a los dictados de la esfera económica, de las necesidades de los modos dominantes de producción y comercialización.

Sin embargo, pronto se vio la necesidad de superar esta trampa del reduccionismo economicista, que incluso por momentos llevaba a bordear una especie de "teoría de la conspiración"; parecía incluso posible imaginar algún tipo de personas con mentalidades un tanto maquiavélicas capaz de pensar y planificar el sistema educativo para producir el fracaso de los chicos y chicas de las clases y grupos sociales más desfavorecidos. Posteriormente la incorporación del concepto de hegemonía desarrollado por Antonio GRAMSCI va a posibilitar explicaciones más convincentes a esta reproducción (TORRES SANTOME, J. 1991). Se comprendió que eran precisos otros marcos teóricos más potentes y otras metodologías de investigación más sutiles que nos permitieran adentrarnos en el interior de las escuelas con mayor profundidad y captar su verdadero funcionamiento, interpretar la vida real que allí tiene lugar: qué es lo que realmente se enseña y lo que se aprende, cómo, a quién beneficia, quién se resiste, por qué se fracasa, qué significado debe-



"Los modelos más tecnocráticos y eficientistas disfrazan, ocultan o no facilitan que puedan aflorar cuestiones más decisivas relacionadas con el ejercicio del poder, con el papel que las instituciones juegan legitimando concepciones del conocimiento, visiones del mundo y, por consiguiente, estructuras de poder"

mos otorgarle a los fracasos escolares: cómo funcionan las relaciones de clase, sexo, edad y etnia en el sistema educativo en general y en las aulas en particular, etc.

De este modo, estos autores empiezan a desarrollar conceptos como de "resistencia" y a poner en entredicho las teorías de la reproducción social y cultural: se vislumbra ya la idea de que los seres humanos no son víctimas pasivas atrapadas en la red de las formaciones ideológicas.

La segunda etapa, está caracterizada por el estudio y el análisis de la acción y la resistencia de las alumnas y alumnos. Una serie de trabajos en aquellos momentos van a resultar de cita obligada, entre ellos, los de Paul WILLIS, Anthony GIDDENS, Angela McROBBIE, Robert EVERHART, etc. así como las obras de los autores citados anteriormente, a partir de los años ochenta.

Ahora se comienza a sostener que las instituciones escolares no sitúan plenamente a los alumnos y alumnas dentro de una lógica de opresión sin fisuras, en el contexto de la cual incluso las más radicales e innovadoras reformas darían otro resultado que muy ligeras modificaciones de los más extremos ejemplos de patología social. Por el contrario, se comprueba que existen espacios y tensiones dentro de las situaciones escolares que ofrecen al alumnado la posibilidad de resistencia. Existe en el discurso de los autores encuadrados en esta perspectiva una preocupación por prestar atención a los lugares y modos donde se producen los fenómenos de resistencia.

Las instituciones escolares pasan así a contemplarse como los lugares donde se producen contradicciones y lugares con posibilidades de creación de pensamiento contrahegemónico. Existe una necesidad urgente de poner al descubierto las reglas ideológicas que estructuran el trabajo curricular y que están, por lo tanto, implicadas en la producción y generación de las subjetividades.

Curriculum escolar y valores sociales

El curriculum escolar, en los últimos años y fruto de la labor que este movimiento reconceptualista viene desarrollando, tiene un significado que se extiende más allá de los muros de las institu-

"Eran precisos otros marcos teóricos, otras metodologías que nos permitieran adentrarnos en el interior de las escuelas: qué es lo que realmente se enseña y lo que se aprende, cómo, a quién beneficia, quién se resiste, por qué se fracasa, qué significado debemos otorgarle a los fracasos escolares, cómo funcionan las relaciones de clase, sexo, edad y etnia en el sistema educativo en general y en las aulas en particular, etc."

ciones académicas. El currículum, como pone de relieve Fred INGLIS "es nada menos que el sistema de conocimiento de una sociedad": contiene "no sólo la antología, sino también la metafísica y la ideología con que la sociedad ha estado de acuerdo para reconocer como legítimo y verdadero... es el punto de referencia y la definición reconocida de lo que realmente es el conocimiento, cultura, creencia, moralidad" (INGLIS, F., 1985, p. 25).

Nuestras ideas acerca de los valores, sobre la clase de sociedad en la que vivimos, en torno a la verdad, equidad, lo humanitario, están cruzadas por dimensiones políticas y éticas. De este modo cualquier intento de reducir la educación a una empresa técnica, obsesionada por la eficiencia, etc. ignora interrogantes decisivos y profundos como ¿Cuáles son los conocimientos legítimos? ¿Qué valores influyen en su selección?, etc.: se ignoran las luchas que caracterizaron la historia de la humanidad.

Cualquier otra perspectiva que no contemple estas interconexiones entre el sistema educativo y las demás esferas de la vida social, difícilmente puede contribuir al diseño y desarrollo de proyectos educativos capaces de formar personas autónomas, democráticas, responsables y solidarias. (TORRES SANTOME, J., 1991).

Las instituciones escolares se construyen, se mantienen y se renuevan socialmente mediante acciones de las personas que en ellas conviven y de todas aquellas otras en posiciones más externas, pero con capacidad y posibilidades de influir. Estas construcciones nunca son neutrales, pues en todo proceso de escolarización, el currículum es, en mayor o menor grado, una imposición de ciertas conductas, conocimientos, valores, actitudes y normas de entre la serie de las que son posibles en cada momento histórico concreto.

El discurso pedagógico sociocrítico llega así a criticar incluso las posturas de quienes trabajan desde la óptica de la corriente reproductorista, dado que su esfuerzo resulta inadecuado para comprender lo que en realidad sucede en las instituciones escolares y por

tanto para diseñar líneas de acción en favor de una educación democrática y crítica. Michael W. APPLE y Henry GIROUX son dos de las personalidades que más tempranamente captan que son necesarios discursos "de posibilidad" y no únicamente un "lenguaje de crítica", según la terminología de H. GIROUX. Pero esta labor conlleva asimismo a un diagnóstico claro de lo que realmente sucede y esto último venía siendo tarea irrealizable debido en gran parte a dos tipos de obstáculos: el primero, una psicologización de los discursos educativos que en sus análisis de las conductas humanas hacen un hincapié excesivo en dimensiones de individualidad y de historicidad. El alumno o la alumna son considerados como "objetos" aislados y sin tomar en cuenta dimensiones contextuales (como su origen de clase, sexo, raza, sus condiciones culturales, económicas, etc.).

El segundo impedimento se localiza en los instrumentos de investigación a los que se recurre, formas de investigación que tienden a cosificar a la gente, a arrancarla del entretejido de la historia, ignorando sus posibilidades como agentes de cambio, de miembros de fuerzas sociales con capacidad de intervenir en el curso de la historia. Estas metodologías fueron las causantes en gran parte de un olvido de las dimensiones políticas y de favorecer discursos reduccionistas. En este sentido, las tradiciones de investigación etnográficas y cualitativas van a tener una gran influencia en la elaboración de todo este nuevo discurso crítico en la educación.

La finalidad de un currículum crítico es, por consiguiente, el reverso de la del currículum en las perspectivas más tradicionales y psicologicistas. Estas últimas tienden a "naturalizar" los acontecimientos; por el contrario, el currículum crítico intenta obligar a los alumnos y alumnas a que cuestionen los conocimientos, las actitudes y comportamientos que consideran "naturales" obvios, inamovibles. "El currículum crítico ofrece una visión de la realidad como un proceso cambiante y discontinuo cuyos agentes son los seres humanos, los cuales, por lo tanto, están en condiciones de llevar a cabo su transformación" (SARUP, M., 1990, p. 217). No existe una realidad fija, inmutable, sino que tanto el conocimiento actual disponible como los hechos sociales son productos históricos y, por consiguiente, ahora son así, pero podían haber sido diferentes, y por supuesto *es posible* su transformación, modificación y sustitución.

El currículum, desde perspectivas reconceptualistas, no va a aceptar dualismos entre contenidos y procesos de instrucción, como momentos separados e independientes, antes bien contemplan sus interrelaciones y por tanto, consideran necesario ejercer la reflexión y la acción crítica en ambos momentos del proceso curricular. Desde esta perspectiva, se con-

templa la necesidad de importantes cambios tanto en los contenidos como en *las formas* de trabajar esos contenidos en las instituciones escolares.

Como pone de manifiesto Thomas S. POPKEWITZ, "la forma y el contenido se relacionan entre sí y mantienen supuestos y suposiciones mediante los cuales los estudiantes se orientan a instituciones y perciben el sentido de sus actividades académicas. La subyacente organización del aula y los patrones curriculares son disposiciones encaminadas a cómo tiene uno que hablar, ver y sentir respecto al mundo" (POPKEWITZ, TH. S., 1987, p. 63).

La forma y el contenido de cualquier curriculum no son dos aspectos pertenecientes a dos momentos distintos e incluso a profesionales diferentes, sino que están relacionadas entre sí; no sólo canalizan el pensamiento y la acción, sino que refuerzan y legitiman valores sociales sobre la autoridad y el control.

Son ideologías encajadas en cómo se selecciona el contenido y se realiza en la enseñanza lo que constituye, en gran medida, el aprendizaje que tiene lugar en los periodos de escolarización. En este sentido, la medida del rendimiento académico, tal y como acostumbra a realizarse en el interior de las instituciones escolares, sirve para imprimir alguna clase de dirección al pensamiento social y a la formación de la inteligencia tanto de aquellos alumnos y alumnas que tienen éxito como de los que fracasan.

Hoy sabemos que se pueden diseñar curricula para ayudar al alumnado a conocer sus propios discursos, a saber de qué forma el conocimiento y el poder se crean y recrean el uno en el otro. Es necesario que en las instituciones académicas estudiantes y profesorado puedan analizar los discursos existentes, sus posibilidades, sus condicionamientos y, por supuesto, su opresividad. Ello implica, entre otras cosas, que esos curricula tienen que ofrecer posibilidades de emitir juicios sobre objetivos, experiencias de aprendizaje, recursos educativos, organización de las experiencias de aprendizaje y modalidades de evaluación.

No obstante, es preciso reconocer uno de los peligros más importantes, a mi modo de ver, que amenazan el trabajo de todos los profesionales comprometidos con esa perspectiva sociocrítica del curriculum. Este peligro es el que detectan con gran

agudeza Oscar NEGTE y Alexander KLUGE cuando afirman que en las sociedades contemporáneas se desarrolla una lucha por el poder interpretativo y que las ideologías dominantes limitan los medios que permitirían a los individuos comprender sus experiencias materiales. En la actualidad —y quizás sea ésta una de las peculiaridades de nuestro mundo contemporáneo— los grupos que están en el poder o lo controlan suelen "apropiarse", en muchas ocasiones, de los "lenguajes" de los grupos que tienen como rivales, siempre y cuando los discursos de estos últimos comiencen a tener un cierto grado de aceptación. Estos lenguajes renovadores y/o revolucionarios pueden acabar, si la "apropiación" tiene éxito, convertidos en representaciones abstractas o vacías, meros eslóganes que con su sola pronunciación logran crear el espejismo de que vivimos en otra realidad, aun cuando nada haya cambiado en la práctica.

cambiado en la práctica.

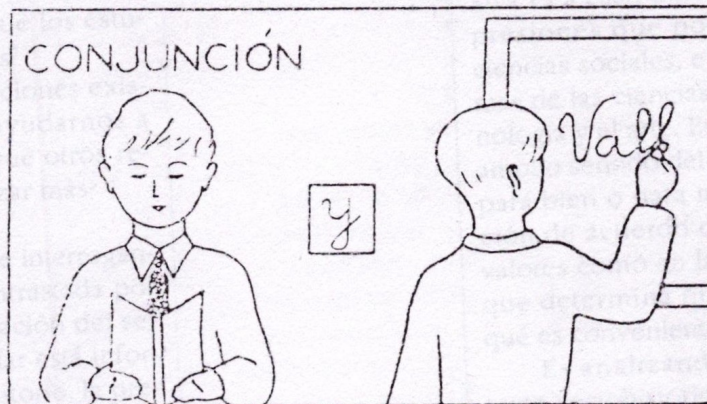
El curriculum como reflexión y acción

Es preciso reintegrar las dimensiones éticas y políticas en el discurso y en las tomas de decisiones relacionadas con el curriculum. Necesitamos percibir el curriculum

como un campo de reflexión y acción que se desarrolla en instituciones escolares que mantienen alguna clase de interconexión con otras instituciones culturales, políticas y económicas de la sociedad.

En esta línea de pensamiento y acción crítica existen una serie de cuestiones sobre las que es preciso reflexionar y tomar decisiones.

1. **Epistemológicas.** ¿Qué es lo que debe contar como conocimiento? ¿Cómo es? ¿Cómo se crea y se conoce?
2. **Políticas.** ¿Quién debe controlar la selección y distribución del conocimiento? ¿A través de qué instituciones?



© JUAN NAVARRO

"¿Cuáles son los conocimientos legítimos? ¿Qué valores influyen en su selección? Cualquier otra perspectiva que no contemple estas interconexiones entre el sistema educativo y las demás esferas de la vida social, difícilmente puede contribuir al diseño y desarrollo de proyectos educativos capaces de formar personas autónomas y solidarias"

3. **Económicas.** ¿Cómo está el control del conocimiento unido a la existente y desigual distribución de poder, bienes y servicios en la sociedad?

4. **Ideológicas.** ¿Qué conocimiento es de mayor valor? ¿A quién pertenece ese conocimiento?

5. **Técnicas.** ¿Cómo podrá el conocimiento curricular hacerse accesible a los estudiantes?

6. **Estéticas.** ¿Cómo podemos vincular el conocimiento del curriculum a la biografía y significados personales de los estudiantes? ¿De qué forma actuamos "artísticamente" como diseñadores del curriculum y profesores al hacer esto?

7. **Éticas.** ¿De qué manera trataremos a los otros con justicia y responsabilidad en educación? ¿Qué ideas de conducta moral y comunidad sirven para el apuntalamiento de las maneras en que los estudiantes y docentes son tratados?

8. **Históricas.** ¿Qué tradiciones existen ya en este campo para ayudarnos a contestar estas cuestiones? ¿Qué otros recursos necesitamos para avanzar más?

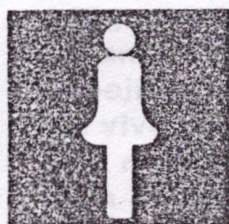
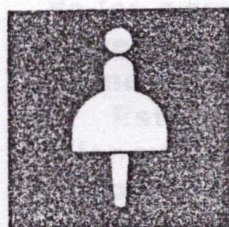
La respuesta a este tipo de interrogantes necesita estar siempre contrastada por las posibilidades de emancipación del ser humano. "Si la praxis curricular está informada por un interés emancipatorio, la pregunta que continuamente necesitamos responder es si las prácticas del curriculum sirven o no para emancipar a los participantes a través del proceso de aprendizaje" (GRUNDY, S., 1987, p. 122).

La preocupación por los valores

En la actualidad cualquier concepción de curriculum admite, al menos en teoría, que la finalidad de la praxis educativa necesita estar en coherencia con unas metas de orden intelectual, social y moral, valiosas individual y socialmente. De esta manera, estamos introduciendo juicios de valor en la consideración de las acciones intencionales en el marco del sistema educativo.

Subrayamos así que esa mediación, esa acción de la influencia no va a ser neutral. Ninguna forma de educación puede ser neutra e independiente de los valores, dado que el saber es siempre una construcción sociohistórica. A través de la interven-

"En todo proceso de escolarización, el curriculum es, en mayor o menor grado, una imposición de ciertas conductas, conocimientos, valores, actitudes y normas de entre la serie de las que son posibles en cada momento histórico concreto"



© OTL AICHER

ción didáctica intentamos que las alumnas y alumnos construyan y reconstruyan unos determinados conocimientos, habilidades formas de socialización, etc. que una sociedad concreta, una institución, un equipo docente consideran valiosos.

Los análisis de los curricula ocultos son los que facilitan que este tipo de cuestiones afloren, que se hagan manifiestas las opciones valorativas que supone el realizar un determinado tipo de tareas y no otras, elegir unos determinados centros de interés y no otros, unos recursos didácticos y no otros una forma de interaccionar y no otras, una forma de evaluar y no otras, etc.

Una didáctica que intenta desarrollar análisis que proporcionen luz sobre lo que acostumbra a suceder en las aulas y que, a su vez, preste ayuda en los momentos de intervenir en la práctica de manera reflexiva va a estar influenciada por las mismas presiones que poseen todas las demás ciencias sociales, e incluso las distintas ramas de las ciencias físico-naturales, la tecnología y el arte. Es la ideología, en el más amplio sentido del término, la que influye, para bien o para mal, tanto en la orientación de acuerdo con unos determinados valores como en las finalidades. Es ésta la que determina qué vale la pena hacer y qué es conveniente eludir, etc.

Es analizando los valores y el contexto sociohistórico que subyacen a determinadas prácticas curriculares como podemos comprender el fuerte impacto de las posturas tecnológicas en el ámbito del curriculum. La racionalidad tecnológica en educación es un producto de su tiempo, de una tradición específica, de un momento histórico concreto, de una sociedad delimitada. El profesorado y los colectivos de especialistas están condicionados no sólo técnica, sino también moralmente en todo aquello que diseñan y, por supuesto, en todo lo que ejecutan. Por consiguiente, es importante no olvidar la reflexión ética sobre las acciones prácticas.

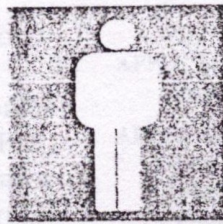
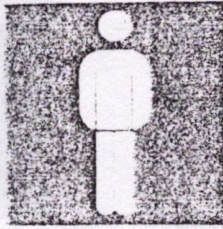
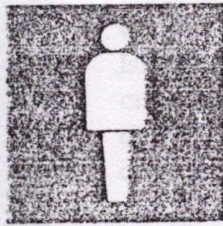
"La técnica es en cada caso un proyecto histórico-social; en él se proyecta lo que una sociedad y los intereses en ella dominantes tienen el propósito de hacer con los hombres y con las cosas" (HABERMAS, J., 1984, p. 55). De ahí la necesidad que tendrá el profesorado de una autorreflexión constante sobre los diseños y su acción.

A lo largo de la historia de la educación, aun cuando en algún momento se veía a la educación como el medio de transformar mejor la sociedad, sin embargo casi todos los autores conciben los procesos de enseñanza y aprendizaje como independientes de la ideología. Tanto en los clásicos, como en muchos discursos y prácticas del presente existe una tendencia a considerar todo lo relacionado con el curriculum y, en concreto, la vida en las aulas en términos en los cuales el poder está separado del conocimiento, y la cultura es abstraída de la política.

Curiosamente, muchos autores llegan a darse cuenta de que las fuentes de los fines educativos necesitan ser derivados teniendo presente tres fuentes principales: las peculiaridades del alumnado, las necesidades de la sociedad y los contenidos de las materias que se estudian. No obstante, lo que no avanza es cómo se puede hacer esto. Únicamente se dice que nos puede ayudar la filosofía de la educación y la psicología del aprendizaje, pero ahí se queda todo. Todo, sin embargo, se concentra en cómo redactar los objetivos, de qué manera planificar las actividades de aprendizaje, qué peculiaridades deben tener los instrumentos de evaluación, etc., dentro de un telón de fondo de defensa del "eficientismo".

Es con posterioridad, cuando analizamos detenidamente tanto el curriculum explícito y, por supuesto, el oculto que se desenvuelve en las escuelas, cuando se ven las opciones de valor que están implícitas.

También en la actualidad muchos autores y, lo que es tanto o más importante, los discursos y decisiones de la Administración (véase la LOGSE y muchas de las normas que la desarrollan), pese a alguna que otra frase más sociológica y ética, pero lo suficientemente ambigua, para no ir más allá, contemplan los centros de enseñanza como instituciones neutras, al igual que el profesorado, los contenidos, los medios didácticos, las relaciones de comunicación, las formas de evaluación, las modalidades organizativas, las relaciones administrativas, etc. No existe, en consecuencia, en estas perspectivas una preocupación explícita por los principios normativos que gobiernan la selección, la organización, la distribución y evaluación de los contenidos ni por el modo en que éstos



"Los grupos que están en el poder o lo controlan suelen apropiarse", en muchas ocasiones, de los "lenguajes" de los grupos que tienen como rivales. Estos lenguajes renovadores pueden acabar, si la "apropiación" tiene éxito, convertidos en representaciones abstractas o vacías, meros eslóganes que logran crear el espejismo de que vivimos en otra realidad, aun cuando nada haya cambiado en la práctica"

se relacionan con el poder económico, político, religioso o militar.

La dimensión moral de los procesos de enseñanza y aprendizaje es sistematizada por Alan R. TOM (1980, p. 317), cuando afirma que la "enseñanza es moral al menos en dos sentidos. De una parte, la acción de enseñanza es moral porque supone que algo de valor va a ser enseñado (...). Por otra, la relación profesorado-estudiantes es inherentemente moral porque es de desigualdad". Un grupo de personas adultas desea influir y/o controlar el desarrollo de otras más jóvenes. Educar presupone tomar decisiones sobre la dirección de la acción de la influencia, acerca del tipo de relaciones que se van a establecer entre las personas que interactúan (de jerarquía, de colaboración, de compañerismo, etc), sobre el tipo de informaciones y materiales a los que vamos a posibilitar el acceso; acerca de con qué intención vamos a utilizar las estrategias de evaluación, etc.; en todos estos interrogantes se esconden decisiones cruzadas por valores.

En este sentido, son muy significativas las conclusiones a las que llega Nona LYONS (1990, p. 167). Al analizar las respuestas que dan las profesoras y profesores acerca de las cuestiones conflictivas con las que se enfrentan a lo largo de su vida profesional, constata que "el setenta por ciento define sus conflictos como morales o éticos". En la medida que en todo proceso educativo están envueltas personas, es obvio pensar que esto tiene que ser así. Educar supone promover valores humanos e ideas sociales.

El movimiento reconceptualista del Curriculum, según la terminología de William PINAR, intenta descubrir en los diseños y análisis curriculares estos factores ideológicos que son contrarios o favorecedores de valores socialmente válidos. Las personas aquí encuadradas consideran imprescindible analizar cómo funcionan actualmente los currícula y cómo podrían hacerlo de una manera emancipadora y liberadora: vigilar si respetan la libertad de las personas, si es posible decidir autónoma y democráticamente; en una palabra, es necesario analizar de qué manera los currícula que se desarrollan en los centros de enseñanza favorecen el mantenimiento de una sociedad democrática y

"Ninguna forma de educación puede ser neutra e independiente de los valores, dado que el saber es siempre una construcción socio-histórica. A través de la intervención didáctica intentamos que las alumnas y alumnos construyan y reconstruyan unos determinados conocimientos, habilidades, formas de socialización, etc. que una sociedad concreta, una institución, un equipo docente consideran valiosos"

contribuyen a potenciar valores de solidaridad y cooperación.

De la misma opinión es otro de los principales representantes de esta corriente, Michael W. APPLE, cuando en una de sus obras escribe: "Necesitamos emplazar el conocimiento que enseñamos, las relaciones sociales que dominan en el aula, la escuela como un mecanismo de preservación y distribución económica y cultural, y finalmente a nosotros mismos como personas que trabajamos en esa institución respaldando dentro del contexto en el que residimos" (APPLE, M. W., 1981, p. 112).

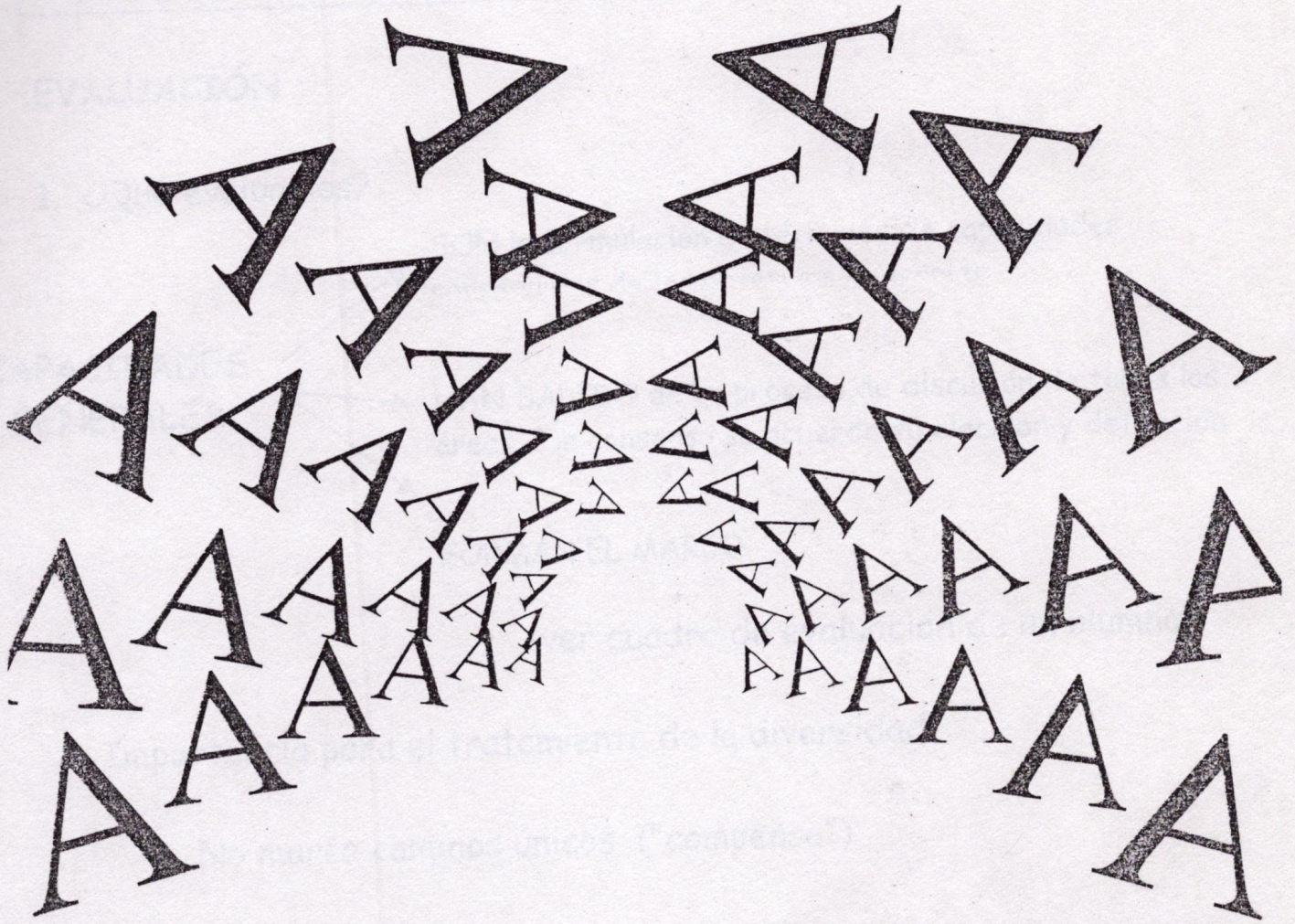
Se necesita poner más énfasis en la dimensión reflexiva, como peculiaridad comportamental de los profesionales de la enseñanza. De esta manera estaremos contribuyendo a impedir que se incurra en errores, fáciles de descubrir, siempre que el colectivo docente funcione como comunidad crítica, pero difíciles o imposibles de desenmascarar, en la inmensa mayoría de las veces, para aquellas personas que se sirven únicamente de la intuición, o creen en la objetividad y neutralidad de sus valores y acciones. Es necesario ser consciente de la *ilusión objetivista* que correctamente critica HUSSERL, "que apoya en las ciencias la imagen de un en-sí de hechos estructurados conforme a leyes, encubre la constitución de estos hechos y no permite, por tanto, que se tome conciencia de la imbricación del conocimiento con los intereses del mundo de la vida" (citado por HABERMAS, J. 1984, p. 165).

Podemos decir, a modo de conclusión, que las distintas perspectivas en torno a la definición y concep-

ción del curriculum traducen la evidencia de los conflictos en las aspiraciones y propósitos, así como, las posibilidades que las distintas clases y grupos sociales se otorgan unos a otros para participar democrática, solidaria y activamente en la definición y construcción de la vida cotidiana.

Referencias bibliográficas

- APPLE, M. W. (1975) "Curriculum as Ideológica Selection". *Comparative Education Review*, vol. 20, nº 2, pp. 209-215.
- APPLE, M. W. (1978): "Ideology and Form in Curriculum Evaluation". En WILLIS, G. (Ed.): *Qualitative Evaluation. Concepts and Cases in Curriculum Criticism*. Berkeley. McCutchan Publishing Co., pp. 494-521)
- APPLE, M. W. (1986): Madrid, Akal.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1981): *La instrucción escolar en la América capitalista*. México. Siglo XXI.
- CHERRYHOLMES, C. H. (1987): "un proyecto social para el currículo: perspectivas postestructurales". *Revista de Educación*, nº 282, pp. 31-60.
- CHERRYHOLMES, C. H. (1988): *Power and Criticism. Poststructural Investigations in Education*. New York. Teachers College Press.
- DOMINGUES, J. L. (1986): "Intereses humanos e paradigmas curriculares". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília*, Vol. 67, nº 156, pp. 351-366.
- ENGLUND, T. (1986): *Curriculum as a Pontifical Problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education*. Uppsala. Studentlitteratur Chartwell-Bratt.
- GIROUX, H. A. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós - M. E. C.
- GRUNDY, S. (1987): *Curriculum. Product or Praxis*. Lews. The Falmer Press (existe traducción en castellano: *Producto o praxis del curriculum*. Madrid. Morata, 1991).
- HABERMAS, J. (1984): *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid. Tecnos.
- HABERMAS, J. (1990): *Pensamiento postmetafísico*. Madrid. Taurus.
- HORKHEIMER, M (1974): *Teoría crítica*. Buenos Aires. Amorrortu editores.



HUEBNER, D. (1983): "El estado moribundo del currículum". En PEREZ, A. y GIMENO, J.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal, pp. 210-223.

INGLIS, F. (1985): *The Management of Ignorance: A Political Theory of the Curriculum*. London. Brasil Blackwell.

JACKSON Ph. W. (1980): "Curriculum and its discontents. Curriculum Inquiry, Vol. 10, nº 1, pp. 28-43.

JACKSON Ph. W. (1991): *La vida en las aulas*. Madrid. Morata - Fundación Pideia, 3ª ed.

LYONS, N. (1990): "Dilemmas of Knowing: Ethical and Epistemological Dimensions of Teachers Work and Development". *Harvard Educational Review*, vol. 60, nº 2, pp. 159-180. McCUTCHEON, G. (1987): "What in the World is Curriculum Theory?" *Theory Into Practice*, Vol. XXI, nº 1, pp. 18-22.

PINAR, W. F. (1974): *Heightened Consciousness, Cultural Revolution and Curriculum Theory*. Berkeley, California. McCutchan Publishing Co.

PINAR, W. F. (1975): *Curriculum Theorizing. The Reconceptualists*. Berkeley, California. McCutchan Publishing.

PINAR, W. F. (1983): "La reconceptualización de los estudios del currículum". En GIMENO, J. Y PEREZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal, pp. 396-414.

PREWITZ, TH. S. (1987): "La producción del conocimiento escolar y los lenguajes curriculares. Cuestiones institucionales en el seguimiento de las matemáticas escolares". *Revista de Educación*, nº 282, pp. 61-221.

SARUP, M. (1990): "El currículum y la reforma educativa: Hacia

una nueva política de la educación. *Revista de Educación*, nº 291, pp. 61-85.

SARUP, M. (1981): *Education, State and Crisis*. London. Grant MacIntyre.

TOM, A. R. (1980): "Teaching as a Moral Graft: A Metaphor for Teaching and Teacher Education". *Curriculum Inquiry*, Vol. 10, nº3, pp.317-323.

TORRES SANTOME, J. (1989): "Libros de texto y control del currículum" *Cuadernos de Pedagogía*, 168 (Marzo) pp. 50-55.

TORRES SANTOME, J. (1991): *El currículum oculto*. Madrid. Morata.

WILLIAMS, R. (1982): *Cultura. Sociología de la comunicación y el arte*. Barcelona. Paidós.

"Los discursos y decisiones de la Administración contemplan los centros de enseñanza como instituciones neutras. No existe una preocupación explícita por los principios normativos que gobiernan la selección, la organización, la distribución y evaluación de los contenidos, ni por el modo en que éstos se relacionan con el poder económico, político, religioso o militar"