



Volumen 3 Nº 3 (Tercer Trimestre, 2012): pp. 174-193.

REFLEXIONES SOBRE CÓMO EL CURRÍCULUM ESCOLAR GENERA DESIGUALDAD Y VIOLENCIA: UNA PROPUESTA PARA EL CAMBIO EN LA ESCUELA

REFLEXIONS ABOUT HOW THE SCHOLAR CURRICULUM CREATES INEQUALITY AND VIOLENCE: A PROPOSAL FOR CHANGE IN SCHOOL

Mag. Susana Gómez Z.*

Universidad de Playa Ancha
Valparaíso – Chile

Mag. Camila Leigh G.*

Universidad de Playa Ancha
Valparaíso – Chile

Mag. Yolanda Nova R.*

Universidad de Playa Ancha
Valparaíso – Chile

FECHA DE RECEPCIÓN: 06 mayo 2012 – **FECHA DE ACEPTACIÓN:** 15 junio 2012

RESUMEN

Este artículo describe brevemente la situación escolar en Chile, desde sus albores hasta nuestros días. Analiza, seguidamente, los nuevos retos y escenarios de la educación ante una sociedad sometida a cambios bruscos y acelerados. Se centra, posteriormente, ante el fenómeno del currículum que promueve la desigualdad y gestiona la violencia en la escuela. A su vez, se evidencia la relación que existe entre ambos términos, con el fin de poder concretar una propuesta que facilite la aplicación de un currículum educativo que conduzca al desarrollo del potencial de los alumnos, sujetos primordiales del proceso educativo. La propuesta que se presenta intenta superar la dicotomía entre el papel fundamental que tienen las instituciones escolares en la preparación de los futuros ciudadanos y el condicionamiento que supone que muchos de los problemas que atañen a la sociedad actual no son contemplados, de manera explícita, como parte del currículum oficial en el aprendizaje del alumnado.

PALABRAS CLAVES

Sistema Educativo – Convivencia Escolar – Propuesta Curricular

ABSTRACT

The article briefly describes the school situation in Chile since its beginning until our days. It then analyzes the new challenges and stages of education in front a society that has been submitted to sudden and accelerated changes. It is

* **Correspondencia:** Susana Gómez (susanagomezzuloaga@yahoo.com) Tel.: (56-032) 2126042. Universidad de Playa Ancha, Av. Playa Ancha 850, Valparaíso, Chile.

* **Correspondencia:** Camila Leigh (camila.leigh@upla.cl) Tel.: (56-9) 81598806. Universidad de Playa Ancha, Av. Playa Ancha 850, Valparaíso, Chile.

* **Correspondencia:** Yolanda Nova (yolanda.nova1@gmail.com) Tel.: (56-9) 74964821. Universidad de Playa Ancha, Av. Playa Ancha 850, Valparaíso, Chile.

Resultado de Trabajo: Programa de Doctorado en Gestión y Políticas Educativas, Universidad de Playa Ancha, Facultad de Educación, Valparaíso, Chile. (Seminario “Estrategias de Cambio en las Organizaciones”, Dr. Leopoldo Briones).

centered, lately, before the phenomena of the curriculum that promotes inequality and promotes violence at school. At the sometime it is evident the relation existing between both words with the finality of having the possibility of concrete a proposal that facilitates the application of an educative curriculum that leads to the development of the potential of pupils, the center of the educative process. The proposal that is presented tries to surpass the dicotimia between the fundamental role that schools have in the preparation of future citizens and the conditioning that supposes that many of the problems that concern to the present society are not seen, in an explicated concern to the present society are not seen, in an explicated way as a part of the official curriculum in the learning process of pupils.

KEY WORDS

Educational System – Coexistence at School – Curricular Proposal

I. EL CONTEXTO ACTUAL, EDUCACIÓN NO ES SÓLO LA ESCUELA

Los datos del último censo del año 2002 muestran que Chile cuenta con 15.116.435 habitantes. De acuerdo a la constitución que la rige desde el año 1980, es un país con características regionales. Está organizado políticamente desde el año 2007 en 15 regiones, cada una de las cuales no conduce y no administra su propio sistema educativo en ningún nivel. Todo depende del Ministerio de Educación del país (MINEDUC). Uno de los rasgos más importantes del proceso de desarrollo chileno es la marcada desigualdad poblacional y económica que existe entre las diferentes regiones. Ello da lugar a una importante concentración de habitantes y recursos en la Región Metropolitana y en particular a la ciudad de Santiago y su conurbano. Allí se sitúa cerca de la mitad de la población y de la producción industrial y de servicios.

Chile posee una fuerte unidad idiomática en torno a la lengua española debido al tipo de colonización y dominación cultural que se desarrolló a partir de la conquista. La población originaria no fue escasa y el proceso de mestizaje fue muy profundo y doloroso. En Chile incorporó una gran cantidad de inmigrantes europeos, principalmente de España, Alemania en el sur, Croatas tanto en las zonas norte como sur, además, de árabes, a partir de fines del siglo XIX y hasta mediados del XX y que se asentaron principalmente en las grandes ciudades. A partir de su integración con la población local, este proceso dio lugar a la actual conformación étnica que muestra menor presencia de pueblos aborígenes. Actualmente se calcula que la población indígena asciende a poco más de 692.192 habitantes¹, no existiendo datos acerca de cuántos de ellos conservan su lengua originaria.

II. ALGUNAS CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO: UNA EDUCACIÓN PARA TODOS, O UNA EDUCACIÓN IGUAL PARA TODOS

Chile ha sido uno de los países latinoamericanos que democratizó más rápido la escolaridad básica (incluso antes que Argentina). A partir de la Ley General de Instrucción Primaria de 1860. Se constituye en un hito importante en el devenir educacional y que en su artículo 1° establece “La instrucción primaria se dará bajo la dirección del Estado”. Y en su artículo 2° determina que será “gratuita y comprenderá a personas de uno y otro sexo”.

En el año 1920, se publica la Ley N° 3.654, que estableció la Instrucción Primaria Obligatoria en Chile, con esto se concluía un largo período de reflexión y de realizaciones en el campo

educativo, que hundía sus raíces en el nacimiento de la República. (Ya la Constitución de 1833, en su artículo 153, establecía que: “La educación pública es una atención preferente del Gobierno. El Congreso formará un plan general de educación nacional; y el Ministro del Despacho respectivo le dará cuenta anualmente del estado de ella en toda la República”), esta duraba 4 años. En el año 1929 en el gobierno de Carlos Ibáñez del Campo, mediante el DFL 5.291 se amplía la escolaridad a seis años. El 7 de diciembre de 1965, en el gobierno de Eduardo Frei Montalva, a través del Decreto N° 27.953 aumenta la educación primaria obligatoria a ocho años. Y el 7 de mayo del 2003, el Presidente Ricardo Lagos, promulgó la Ley N° 19.876 en el Congreso Pleno que reforma a la Carta Fundamental y establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación media. Dicha norma que constituye una reforma constitucional, amplía a doce los años de enseñanza garantizados por el Estado a todos los chilenos.

Habiéndose prácticamente universalizado la enseñanza básica en las décadas anteriores, una de las consecuencias más importantes de la aplicación de estas políticas fue la ampliación de la matrícula en la enseñanza media. Desde mediados de la década del 90, la enseñanza media experimentó un crecimiento sostenido en su cobertura total, superando los 20 puntos porcentuales en un período de 15 años. Este crecimiento tuvo como consecuencia un incremento de casi 400.000 nuevos estudiantes que se incorporaron al sistema.

El último día del período del régimen militar (10 marzo 1990), se promulgó una ley de educación (LOCE), que en materias curriculares estableció un cambio profundo: la descentralización del control de las mismas. Adicionalmente, se creó el Consejo Superior de Educación, cuya función respecto del sistema escolar era el de ser la instancia final de aprobación o rechazo del marco curricular propuesto por el MINEDUC. Así mismo, al establecer la distinción entre marco curricular y planes y programas de estudio, obligó al Ministerio de Educación y a las escuelas a iniciar el camino, que se probaría largo, de apropiación y manejo de nuevas categorías de pensamiento y elaboración sobre el currículum, que en el país no tenían precedentes. Para ello se elaboraron con posterioridad, los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) para todos los niveles de educación básica (Decreto 40, 1996), para la educación media desde 1998 y finalizando el 2001 con las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Los documentos fueron aprobados en el seno del Congreso. El MINEDUC intentó cohesionar los contenidos y competencias a los que deberían acceder los alumnos de todo el país. Esta propuesta, que obligó a modificar los diseños curriculares en las distintas escuelas, actualizó los programas de estudio y al mismo tiempo permitió incorporar con profundidades las temáticas vinculadas con la formación ciudadana y la vigencia de los derechos humanos. Estas problemáticas estaban ausentes de la enseñanza, ya que la mayor parte de los diseños anteriores habían sido elaborados durante el período dictatorial, donde no tenían vigencia las instituciones democráticas. De esta manera es posible señalar que otra de las principales transformaciones de la década del 90 fue la inclusión de la educación ciudadana como uno de los ejes centrales de la formación de los estudiantes desde el nivel inicial hasta los niveles superiores del sistema.

Cabe destacar que no existió similar tendencia a la homogeneización en los sistemas disciplinarios, de convivencia y de gestión al interior de las escuelas. Cada escuela desarrolló políticas diferentes y en pocas ocasiones se logró implementar estrategias de gestión participativas con la inclusión de otros actores de la comunidad educativa, como por ejemplo de los estudiantes.

Por último, en lo que respecta a la calidad de la educación, el principal indicador es el resultado SIMCE que lleva adelante el MINEDUC hasta hoy. La serie histórica de la aplicación de este instrumento que comienza en 1987, ha permitido observar sistemáticamente características como a) bajo rendimiento entre diferentes escuelas b) escaso e irregular progreso entre los años 1990 y 2012 c) marcada desigualdad de rendimiento entre las regiones y sus comunas que en algunos casos llega a ser alarmante.

Es por todos sabido que con un afán democratizador Chile ha logrado que todos los niños/as del país tengan acceso a la educación. Por cierto el sistema mantiene rasgos selectivos y la equidad social, que como se sabe constituye un desafío aún pendiente. Pero se ha alcanzado un acceso prácticamente universal. Cabe reconocer que este esfuerzo ha sido librado con un ideal de educación uniformadora: una educación para todos, pero también una educación igual para todos. La tensión por conseguir igualdad en el acceso ha sido acompañada por una profunda desigualdad en el tipo de educación que se ha brindado a los diferentes componentes del país. Hasta hace poco, en efecto, los alumnos del país debían olvidar todo lo relacionado con sus orígenes e identidad. La consigna a la que tenían que someterse, era la homologación a un modelo de educando clase media –urbana, de cultura occidental y hablante desde la cuna de la lengua castellana. Esta consigna, por lo demás, reflejaba una concepción de nación arraigada en los ideales decimonónicos heredados de Europa, según los cuales la unidad país implicaba necesariamente la uniformidad cultural de sus ciudadanos: una sola nación, un solo pueblo y una misma identidad cultural para todos los ciudadanos².

La cuestión de la diversidad cultural en la escuela chilena, se encuentra en cualquier campo de la vida social ya que todos se encuentran frente a manifestaciones y prácticas culturales distintas a (y relacionadas con) las personales. Si bien, ninguna cultura humana estuvo sola en algún momento de su historia, es también cierto que hoy todas las culturas están interconectadas día a día más intensamente.

Es posible afirmar que sobre los inicios de lo que fue el nuevo siglo, ya hace doce años atrás una de las características principales del sistema educativo chileno era su gran deseo el homogeneizar y no se respetaron diferencias a través de un currículum impuesto que no otorgó espacio para la inclusividad.

Actualmente se apuesta con firmeza por modelos educativos que faciliten el conocimiento mutuo y la comprensión entre las diversas culturas que convergen en todas las instituciones educativas como reflejos de las sociedades actuales. Sin embargo, se evidencia una desconexión entre la educación y los nuevos imperativos sociales que persiguen una convivencia apoyada en pilares de respeto, aceptación y valoración de la heterogeneidad individual y grupal. La educación sigue siendo monocultural, transmitiendo un conjunto de conocimientos y saberes desde planteamientos hegemónicos que controlan y benefician a determinados grupos sociales.

Se debe tener presente, que en realidad más que frente a un único sistema, se observa un conjunto de sub-sistemas que muestran estructuras, modelos de gestión, rutinas escolares, niveles de calidad y desempeños diferentes. Es por ello que resulta muy dificultoso poder realizar análisis globalizadores sintéticos acerca de los procesos educativos chilenos.

III. SORPRESAS EN EL CAMINO, VIOLENCIA NO DECLARADA O ENCUBIERTA

En los primeros años, posteriores al restablecimiento de la democracia, las principales preocupaciones vinculadas a la vida escolar estuvieron puestas en la instalación de una convivencia democrática y participativa. Después de muchos años en los cuales, las escuelas cumplieron con la función de educar para la disciplina a partir de un rígido orden jerárquico – burocrático y represivo. Con las elecciones y el surgimiento de la democracia, a mediados de los 90 y hasta el presente comienza la preocupación por el crecimiento de los problemas de convivencia escolar, particularmente en la educación básica y media. Muchos de estos problemas fueron provocados por los estudiantes que ahora podían manifestar su disconformidad con estructuras pedagógicas y contenidos escolares que seguían transmitiendo un modelo reprimido³. Mientras que en algunos sectores se criticó el exceso de democracia y se llamó a restaurar el orden anterior, desde diferentes perspectivas se emplazó a realizar las transformaciones pedagógicas que aún están pendientes.

El contexto en el que se desarrolla el actual debate sobre la violencia en las escuelas es marcadamente distinto. No se trata de un contexto de democratización sino de creciente fragmentación. Este proceso tiene una de sus principales expresiones en el aumento de la anomia y la violencia social. Los sectores integrados expresan su disconformidad con las políticas públicas en forma organizada a través de organizaciones representativas como lo son los partidos políticos, confederaciones, sindicatos, los sectores crecientemente marginados expresan disconformidad contra toda la sociedad. Cabe destacar que este proceso de exclusión creciente del mercado del trabajo y del acceso a los bienes no ha significado un incremento en la deserción en la escuela básica y media, por el contrario, ha sido simultáneo a la ya señalada inclusión de nuevos sectores sociales, en donde la mayor parte de la población por primera vez en su historia familiar, ingresa a la enseñanza media. De esta manera las instituciones escolares están hoy, en el 2012 sometidas a una contradicción para la que no estaban preparadas: intentar incluir a aquellos grupos sociales a los cuales las políticas implementadas en otras áreas intentan excluir.

Desde este planteamiento, en gran parte de las escuelas se puede observar la convergencia de una doble realidad. Por una parte, el interés declarado, por parte de legisladores y profesorado, en mostrar que la escuela, como institución social, debe favorecer el respeto hacia la diversidad humana, desarrollando actitudes de no discriminación y, por otra, la coexistencia de muchas prácticas escolares explícitas (currículum formal y real) o implícitas en el currículum oculto, discriminatorias hacia diferentes grupos culturales.

Es importante aclarar que el currículum formal, se define como el desarrollo de la enseñanza aprendizaje, propone un plan de estudios en un proceso pedagógico, el cual debe tener todos sus lineamientos, componentes académicos y administrativos propuestos en una planificación consistente. Este currículum debe tener una fundamentación formal en su desarrollo, las operaciones que lo ponen en práctica en un proceso pedagógico deben estar firmemente sostenido en una base académica administrativa pedagógica, legal y económica. Debe tener objetivos generales y específicos, una secuencia de contenidos, con experiencias de aprendizaje, estrategias, modalidades, distribución de tiempo y con un fin claro.

El currículum real por su parte, es entendido como el llevar a la práctica el currículum formal, contextualizado, frente a la realidad, este currículum se desarrolla en el trabajo educativo diario, sin dejar de lado que se enfrentará en un ambiente académico bombardeado de diversas realidades y con un combinado cultural tanto de alumnos como de docentes, así también con una diversidad de situaciones emergentes y eventualidades que pudiesen presentarse en el transcurso, factores culturales, diferencias económicas y políticas, entre otras, que van ir ocurriendo en el desarrollo del proceso educativo.

En tanto, el currículum oculto, es aquel que entrega enseñanzas encubiertas, enseñanzas no explícitas, brindadas por la escuela, así también puede ser visto como una posibilidad de socialización provechosa ya que se debe preparar al alumno para la vida y no tan solo en lo académico por lo que su postura también es necesaria.

La expresión currículum oculto fue acuñada por Phillips W. Jackson⁴ y se refiere a los aprendizajes que realizan los alumnos a través de la experiencia escolar más allá de los objetivos educacionales explicitados en dichas instituciones. Los valores se transmiten por ejemplo, a través de la decoración del aula o las expresiones de los rostros de los docentes, etc., lo que él consideraba la subestructura escolar.

Son parte del currículum oculto, los valores, creencias que acompañan a los contenidos educativos formales y a las interacciones sociales que no figuran en el currículum oficial pero se enseñan en forma consciente o no. Es posible afirmar que la ideología es parte del currículum oculto. Se transmite a través de las prácticas, los procedimientos, las reglas, las relaciones, las estructuras, el discurso, las actitudes de los profesores, el lenguaje, estructura social de la clase, el ejercicio de la autoridad por parte del profesor, las medidas disciplinarias, los sistemas de evaluación y las prioridades curriculares.

Con el transcurso del tiempo surgieron otras teorías que analizaron el papel que juega la educación en la sociedad y por ende el currículo oculto.

Autores como Henry Giroux y Anthony Penna⁵ señalan tres teorías: la estructural–funcional de la escolarización, una visión fenomenológica y la visión crítica radical correspondiente al enfoque neo–marxista.

Según, Talcott Parsons (1973) uno de los teóricos del estructural funcionalismo, considera que la sociedad es “una estructura inteligente y programada racionalmente para integrar a sus partes complejas en un todo coherente”. Este autor señala que uno de los rasgos característicos de la modernización es la extensión de la igualdad de oportunidades. Reconoce sin embargo que la misma trae aparejado diferencias de logros, los cuales se originan en las diversidades individuales ya sea con respecto a sus habilidades, a las aspiraciones familiares y las diferentes actitudes en la familia con respecto a la educación en el plano individual el interés por la educación y la predisposición al esfuerzo. Como las credenciales educativas determinan el nivel del empleo al que se puede acceder, los logros académicos van a ser el factor decisivo para la movilidad social.

A partir de la igualdad de oportunidades, Parsons explica el éxito académico por la capacidad y el esfuerzo. De esta manera le otorga legitimidad al proceso de diferenciación que realiza el proceso de escolarización. Los teóricos de la reproducción cultural señalan que la elaboración de los recursos didácticos se realiza mediante la selección de aquellos conocimientos y verdades que son útiles para mantener el orden establecido. Un orden que por otra parte favorece a determinados grupos en desmedro de otros. Las teorías críticas han puesto en evidencia a la escuela como reproductora de la ideología del Estado. A través de lo que Bourdieu (1997) llama violencia simbólica, se lleva a cabo, desde el currículum oficial, una imposición cultural, presentando como únicos y universales ideas, normas, valores, dejando de lado el currículum oculto, también llamado implícito, tendiendo a la exclusión de quienes se muestran disfuncionales con su estructura.

IV. EL CURRÍCULUM Y LA NORMATIVA EN LA ESCUELA CHILENA GESTANDO LA VIOLENCIA O ABRIENDO POSIBILIDADES PARA LA CONVIVENCIA

Cuando se cuestiona sobre la aplicación del término currículum en el país se descubre que es relativamente reciente su incorporación, debido al hecho histórico que la educación en general lo ha empleado en las últimas décadas⁶. En tal sentido, la mayoría de los especialistas comenzó difundir su aplicación, desde los países desarrollados. Por lo tanto, de acuerdo a los antecedentes expuestos, aparece como fundamental establecer qué es el currículum.

Trabajos como el de Chadwick (1993), han difundido ampliamente la diversidad de connotaciones diferentes con que se utilizado el término currículum, lo que es evidentemente una situación que de alguna manera lesiona aún más la comunicación entre profesores, al no manejarse y en forma inequívoca a un mismo significado. De esta manera, se hace necesario entrar a revisar los distintos antecedentes que fundamentaron la aplicación de este concepto a un conjunto educativo que carecía de una denominación precisa y que, desde ese momento, justificó amplia y correctamente su uso, por el rol diferenciador que implicó.

Las diferentes concepciones existentes sobre el currículum se pueden clasificar de diferentes maneras; a lo menos se analizarán una de ellas: según su amplitud.

Según su amplitud del universo que abarcan, podría ubicarse en un continuo, en el cual al menos se podría distinguir tres grupos principales⁷:

1. Restringidas: Por restringidas se entienden todas aquellas definiciones que en su delimitación hacen referencia a algún aspecto o elemento de tipo parcial de ese todo que involucra el quehacer educativo. Ejemplo de ellas serían los siguientes:

“Conjunto de asignaturas de estudio de un ciclo y su respectiva distribución en todos los cursos de ese ciclo”⁸.

“Conjunto de actividades que se desarrollan con el fin de alcanzar los objetivos en educación”⁹.

“Plan detallado para obtener cambios deseables en la conducta del alumno”¹⁰.

Estas tres definiciones se catalogan como restringidas, porque cada una alude a algún aspecto puntual del todo educacional. La primera de ellas estaría planteada como sinónimo de plan de estudios, la segunda, como situación de enseñanza – aprendizaje y la tercera, como planificación.

2. Amplias: En el segundo grupo, se han denominado como amplias a aquellas que comprenden todas las definiciones que involucran el todo educativo que es necesario poner en juego para que se operacionalicen con un quehacer real. Ejemplo de este tipo serían:

“Conjunto de elementos que, en una u otra medida, puede tener influencia sobre el alumno en el proceso educativo. Así, los planes, programas, actividades, material didáctico, edificio y mobiliario escolar, ambiente, relaciones profesor–alumnos, horarios, etc., constituyen elementos de ese conjunto”¹¹.

“Es el conjunto consistente de elementos técnicos, materiales y humanos que utiliza la escuela tanto dentro como fuera de sus aulas, para orientar el proceso metódico de encuentro docente–docente, con la sociedad y el patrimonio cultural, en relación a los aprendizajes o cambios culturales deseados en los alumno”¹².

“Todo lo que una persona ha de internalizar y adquirir en el seno de una institución escolar para incorporarlo a su estructura personal en el ámbito de lo cognitivo, valorativo, psicofísico, con el fin de ayudar al educando a una cosmovisión y un ethos personal de vida o proyecto de vida”¹³.

“Conjunto de fuerzas actuantes en el ambiente total que la escuela proporciona al alumno, y las experiencias de éste en el ambiente”¹⁴.

3. Extendidas: Son el tercer grupo de definiciones, que se han denominado extendidas, comprenden aquellas que se refieren a situaciones que van más allá del ámbito escolar, llegando a ser el currículum como sinónimo de vida. Ejemplo de ellas serían:

“Todo lo que acontece en la vida de una criatura, en la vida de sus padres y de sus maestros”¹⁵.

“El esfuerzo total de la escuela para lograr los resultados deseados en las situaciones escolares y extraescolares”¹⁶.

En términos de tomar una decisión respecto a cuál de estos grupos de definiciones sería el que aportaría para este artículo, sin duda que el segundo grupo responde a esa exigencia. Esta reafirmación conlleva, en cuanto a que pretende desarrollar un proceso educativo y se requiere velar por muchos aspectos, donde todos juegan un papel importante en el acto de aprender.

La autora, Silvia Schlemenson¹⁷, afirma que la calidad del aprendizaje parecería estar determinada, más que por un caudal intelectual genéticamente heredado, por la disponibilidad psíquica, disponibilidad que revela un deseo que activa y dinamiza la construcción y apropiación de conocimientos. Aprender no es un proceso armónico, implica una tensión entre lo nuevo y lo viejo, entre el deseo de conocer y la resistencia a ser invadido por un sujeto, portador de un conocimiento. De esta manera, el sujeto que aprende debe poner el cuerpo para mirar, escuchar, percibir lo que se le presenta. El impacto entre el sujeto y el objeto del conocimiento implica tensiones y conflicto.

Es imprescindible pensar la institución escolar como un "concreto real", más allá de los supuestos básicos con que se llega a ellas. Cada una de las escuelas es diferente entre sí porque son diferentes los sujetos que le dieron sentido. Los espacios, los usos, las prácticas y los saberes que llegan a conformar la vida escolar son aquéllos que determinados sujetos sociales se han apropiado y ponen en juego cotidianamente en la escuela.

Toda tarea educativa debe tener como objetivo, precisamente, lograr la identificación del sujeto con las identidades sociales válidas y legítimas dentro de un orden simbólico dado. Para ello, la enseñanza tiene que ser una tarea permeable a los contenidos personales, debe tener caminos abiertos para que los significantes personales se expresen. La persona, en su historia y experiencia únicas, son una fuente de enseñanzas riquísima que no puede ser dilapidada. Es necesario otorgarle el lugar pedagógico pertinente.

Graciela Frigerio (1998), cuando se pregunta si se han vuelto inútiles las instituciones educativas, sugiere abandonar la endogamia que encerró a los sistemas, buscar afuera, reconocer la necesidad de construir otro saber para otras prácticas.

Como primera medida, parece de vital importancia revalorizar el aula, como el espacio que garantiza la calidad educativa, donde el docente es el organizador de las situaciones de aprendizaje y, sobre todo, guía de la construcción conjunta del conocimiento con los alumnos. En esa praxis emancipadora, a decir de Freire (1974), educar para la liberación, para actuar con los otros para la transformación del mundo.

Pero, además de revalorizar las prácticas cotidianas de cada uno de los docentes, de estos hombres y mujeres que trabajan en las escuelas, se torna necesario analizar las relaciones entre la escolaridad y la dinámica de clase social, raza, sexo que organiza a la sociedad. Porque, si bien las escuelas fueron sostenidas con un fuerte mandato igualador, hoy, se ven atravesadas, a veces desbordadas, por los efectos de las políticas que desigualan y diferencian.

Dice Adriana Puiggrós¹⁸ "cuando la pobreza se constituye en una situación problemática, factible de ser abordada, la escuela puede construirse como espacio de constitución de sujetos pedagógicos e incluir otras estrategias que permitan situar a la escuela como ámbito de producción de aprendizajes relevantes para los niños que habitan en los márgenes y como espacio de experiencias colectivas de carácter transformador"

Es así, indudablemente que en los últimos tiempos la violencia atraviesa a todos. No sólo la física, sino la también llamada simbólica como se mencionó, más refinada y sutil que la anterior, pero

tal vez mucho más efectiva, en cuanto a los estragos que en la subjetividad produce. La violencia cotidiana que se padece en las instituciones por las que se transita, se ejerce a través de acciones o de palabras, que emiten un mensaje de desconocimiento hacia “el otro” como semejante, como par, prójimo/próximo, violencia que nos habla de una sociedad donde se han perdido los lazos fraternos y solidarios. Es decir, que el aire que se respira está impregnado de violencia, de la cual también se es trasmisor, a veces involuntariamente.

La representación que de la diferencia se presenta en el ámbito escolar, ha estado sustentada a través de prácticas sutiles y en ocasiones inconscientes para el propio profesorado, determinadas por la ratificación de estereotipos, percepciones y concepciones que, sin duda contribuyen y transmiten mensajes discriminatorios que sin estar explícitos en los documentos curriculares, los alumnos/as aprenden. Diferentes estudios señalan, como recoge Barragán (2005), la existencia de diferentes vías y procedimientos que impregnan todas las actividades y todas las áreas de aprendizaje, por los que se difunde y consolida la segregación y discriminación. La discriminación lingüística o lenguaje, los estereotipos, la exclusión e invisibilidad, el desequilibrio y selectividad, la fragmentación de la realidad y la irrealidad, constituyen claro ejemplo de ello.

Esta transmisión, no necesita de la prohibición, sino que a partir del auto disciplinamiento se logra el modelo de sujeto social deseado. Desde niños, ya en la institución familiar, el niño es objeto de violencia simbólica, a través de sanciones, apelativos, calificaciones - descalificaciones, juicios, que no por no ser castigos corporales lesionan menos la autoestima y contribuyen a la formación de un debilitado yo. Posteriormente toma su relevo la escuela, donde se entranan normativas, reglamentaciones en la que subyacen modelos e ideales, sostenidos en un proyecto político, que hace de las suyas con quienes no responden a dichos mandatos.

La poca afinidad o poca empatía entre algunos miembros de la colectividad puede ser una potencial fuente de violencia. Esto ocurre entre todos los actores. Pero la principal fuente de discrepancias entre alumnos y profesores se asocia al currículum y a la normativa que regula la convivencia social en la escuela. Por lo tanto, siempre será fuente de violencia el trabajo escolar que homogeniza a todos los alumnos y alumnas; aquel que se caracteriza por enseñar lo mismo, de la misma manera, en los mismos tiempos y que evalúa a todos bajo los mismos criterios. En tal contexto homogenizante, siempre habrá alumnos que sentirán que sus necesidades no son satisfechas, que sus intereses no son respetados, que las metas a alcanzar no los movilizan, que la escuela se la juega por valores que le son ajenos.

Respetar la diversidad existente en cada grupo–curso no significa de manera alguna, que haya que disponer de una pluralidad de normativas. El desafío consiste justamente en saber respetar la diversidad en un contexto caracterizado por la existencia de unos marcos que son comunes para todos y todas.

Cuando en la escuela se reconoce y se valora la existencia de diversidad de visiones respecto de cómo se debe ser y cómo debe organizarse y funcionar la escuela, y junto a ello se establecen canales para deliberar respecto de esas visiones, tal diversidad, lejos de ser fuente de conflictos, se constituye en un foco que irradia dinamismo y energiza la vida de la escuela.

Se debe hacer notar que desde el discurso el currículum oficial –explícito- manifiesto existe una intención deliberada para que los estudiantes logren una serie de objetivos de aprendizaje vinculados con la convivencia escolar. Sin embargo, las instituciones educativas y sus docentes hacen traducciones, interpretaciones y re contextualizaciones sobre este discurso oficial que no siempre es conducente y facilitador de la convivencia escolar, es decir, desde el currículum oculto, se entregan mensajes que no sólo no favorecen la convivencia escolar sino en ocasiones la dificultan, la distorsionan y no la promueven. Es en este ámbito donde se viabiliza la convivencia escolar, en donde se crean condiciones para que los objetivos de aprendizajes explícitos de la convivencia escolar encuentren su integración en la gestión de aprendizajes significativos, o bien se dificulte y propicie su fragmentación.

Es posible que el currículum escolar sea favorecedor de la convivencia, donde el sujeto sea un sujeto de derechos y responsabilidades. Se promueva la capacidad y el poder de actuar, es decir empodera al estudiante para que haga exigencias y haga vigente el derecho propio y el de otros, se atienda la pluralidad, sin descalificaciones y desvalorizaciones, se fundamenta en la presunción de la igualdad valórica de las personas. En este sentido, una escuela promotora de la convivencia escolar en la perspectiva de un currículum crítico, combina dos racionalidades complementarias: la acción regulada por normas y la racionalidad de la acción comunicativa. La acción regulada por normas se refiere no al comportamiento de un actor en principio solitario que se topa con otros actores, sino a miembros de un grupo social que orientan su acción por valores comunes¹⁹. Estas normas son reconocidas intersubjetivamente y su función es establecer interrelaciones interpersonales. Desde esta perspectiva, la convivencia en la escuela se orienta por valores comunes y por reglas sociales comunes, los estudiantes son juzgados, por una parte para determinar si sus comportamientos o acciones concuerdan o se desvían de las normas consideradas legítimas, y por otra, se observa si las normas vigentes están justificadas, si merecen o no ser reconocidas como legítimas. La racionalidad de la acción comunicativa se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones²⁰. Desde esta racionalidad la convivencia escolar apunta a la búsqueda de entendimiento y comunicación entre los estudiantes y de estos con otros actores sociales con el propósito que coordinen sus acciones en miras de mejorar la convivencia y las relaciones interpersonales.

V. A MODO DE PROPUESTA

La educación como fenómeno personal-histórico-social-ideológico, nace en la sociedad y es garantía de su supervivencia y progreso. Ella es parte de la realidad social, por tanto no debe ser un proceso divorciado de su contexto, sino vinculado a su propia dinámica histórica. Como proceso socio cultural, facilita y hace posible el desarrollo integral de la persona, lo cual resulta indispensable para el desarrollo socio económico de un país. Por ello debe asumirse un nuevo currículum, para ello se propone un *currículum abierto*, en la perspectiva del modelo de proceso planteado por Stenhouse. Desde este punto de vista el currículum debería ser construido y permanentemente alimentado desde la práctica por los actores educativos en un proceso de interacción constante, de forma tal que permanece siempre abierto a la discusión crítica.

Con esta propuesta se podrían lograr los siguientes objetivos estratégicos que eliminen las desigualdades, la violencia simbólica y por otra parte potencien la sana convivencia en la escuela:

1. Incorporar el concepto de desarrollo humano como articulador universal, considerando a la persona como centro del proceso.
2. Propiciar, desde un enfoque interdisciplinar y con visión holística, la gestión del conocimiento así como el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.
3. Orientar el desarrollo de la formación ciudadana en el marco del respeto y la tolerancia ante las diferencias, favoreciendo la convivencia democrática y la construcción de la paz con justicia social.

- ***Se asumiría un enfoque de currículum como construcción sociocultural:***

Este enfoque se caracteriza por una mayor participación de los educadores y de los otros actores socioeducativos en el desarrollo curricular (desde el diseño hasta la aplicación del currículum), en función a las demandas y necesidades educativas nacionales, regionales, locales e institucionales.

Los principales autores que aportan a esta concepción son:

- Lawrence Stenhouse (a fines de los 70) desde Inglaterra defiende la idea de currículum como construcción social, negociación constante de los actores socioeducativos.
- En esta misma línea, César Coll (1987) enfatiza la idea de currículum abierto, que constantemente tiene que alimentarse de la práctica pedagógica, desde una concepción constructivista de los aprendizajes.
- P. Jackson (1991) y E. Eisner (1979) llaman la atención sobre la existencia del “currículum oculto” (lo que de facto transmite la escuela sin ser declarado o explicitado y que más bien en muchos casos contradice al currículum explícito)
- E. Eisner, distingue además del currículum implícito u oculto, el currículum nulo (lo que la escuela no enseña) y el currículum explícito (planes y programas)
- José Gimeno Sacristán (1989) en España, enfatiza la idea de currículum no neutro, un currículum como praxis, expresión de la función socializadora de la escuela.
- Paulo Freire (1973) y otros, defienden la idea de currículum pertinente a las necesidades sociales y la realidad cultural de los países tercer mundistas.

- ***El currículum se asumiría como proceso antes que como producto:***

De acuerdo a Stenhouse²¹ el currículum se define como una propuesta educativa en sus principios y características esenciales, pero siempre abierta al examen crítico y capaz de ser inscrita en la práctica.

El currículum se construye en un proceso en el que intervienen varios actores desde el diseño (currículum explícito) hasta las experiencias de aprendizaje que desarrollan los estudiantes. El currículum es una selección cultural producto de múltiples prácticas: pedagógicas, administrativas y políticas. Expresa la función social y cultural de la institución educativa²².

Por lo tanto, el desarrollo curricular se asumiría principalmente como un proceso en el cual un conjunto de actores socioeducativos en la institución docente concretizan la construcción de un Proyecto Curricular a través de acciones de programación, organización, puesta en práctica y evaluación de los componentes curriculares haciéndolos más pertinentes, relevantes y significativos para el aprendizaje.

- ***Currículum tendría un enfoque intercultural:***

Existe una relación directa entre la manera como se percibe la cultura y el currículo como selección natural que se desarrolla en el entorno específico. Así, una concepción más dinámica del currículum se corresponde con una concepción de cultura vista menos como un producto y más como una producción. Ello es contrario a la concepción estática que presentan a la cultura y al currículum como productos que no se transforman y que por tanto sólo pueden ser dados, transmitidos y recibidos²³.

Actualmente, los procesos de globalización han posibilitado flujos e intercambios materiales y comunicacionales. Se vive en un mundo donde emergen y se afirman las nuevas identidades sociales y culturales, en un tiempo de hibridación de las identidades, aún en entornos rurales.²⁴

En este marco la educación debería posibilitar la revalorización entre culturas apreciando lo regional, nacional y asumiendo de manera crítica y consciente los aportes científicos, culturales y tecnológicos del entorno global.

Desde este enfoque, se reconocerían a los actores socioeducativos como activos procesadores y constructores de saberes y prácticas en relación con su entorno. El profesorado, el currículum y las estrategias docentes son instrumentos que ayudan a ese proceso.

Para Gimeno y Pérez (2002), el proceso de enseñanza y aprendizaje constituye un conjunto de intercambios socioculturales, con un carácter mediacional de la institución educativa, la comunidad y las personas. El entorno socio cultural, integra tanto los procesos cognitivos como las relaciones entre medio ambiente y el comportamiento individual y colectivo, tiene una perspectiva sistémica en su concepción del proceso de enseñanza – aprendizaje abierto a la comunicación y al intercambio. (Modelo Mediacional – Ecosistémico). Se asumiría como eje transversal a las áreas y además requeriría de un tratamiento específico desde el área de Educación Intercultural.

- ***Currículum comprendería un enfoque por competencias:***

La tendencia mundial actual hacia una formación profesional más integral y con desempeños más eficientes es el principal sustento para diseñar currículos con base en competencias.

Las competencias han sido definidas y asumidas de diversas maneras, desde un simple saber hacer que pone énfasis en la conducta observable y verificable de los individuos (enfoque conductista) o un saber referido a las funciones laborales requeridas para el desempeño de una ocupación o cargo (enfoque funcionalista), hasta el saber adquirido con la participación activa de la persona en su propio aprendizaje (enfoque constructivista) y un saber complejo que integra un saber hacer, un saber conocer y un saber ser, implicando una actuación integral de la persona para analizar y resolver problemas del contexto en distintos escenarios (enfoque sistémico complejo).

En concordancia con este último enfoque, se asume que las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad, en determinados contextos, que permiten una actuación responsable y satisfactoria, demostrando la capacidad de hacer con saber y con conciencia sobre las consecuencias de ese hacer en el entorno²⁵.

Son procesos complejos de desempeño porque, ante situaciones, comprometen la actuación e interacción de diversas dimensiones del ser humano (cognoscitiva, motriz, afectiva, volitiva, valorativa, etc.) y del contexto, de tal manera que se aborda el desempeño de manera integral.

La idoneidad se refiere al nivel de calidad que se espera con el logro de la competencia. No se trata, por tanto, de un simple saber hacer, se trata de hacerlo bien, lo cual implicaría un saber conocer (saber con plena conciencia y conocimiento de lo que se hace) y un saber ser reflexivo (asumiendo la responsabilidad de las consecuencias del propio desempeño)

De esta forma, las competencias evidencian la puesta en práctica de recursos tales como conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, los cuales posibilitan de un modo de funcionamiento integrado de la persona en el que se articula y le proveen de la posibilidad de tomar decisiones inteligentes en diversas situaciones.

Un currículum por competencias se define en función a las áreas que lo integran y se evalúa en función a criterios de desempeño específico.

Los principios curriculares son indispensables, se deberían considerar siempre en el proceso de enseñanza y aprendizaje que genera la propuesta, alguno de ellos son:

Participación y flexibilidad: Se asume un Modelo de Proceso orientado hacia la mayor participación de los actores socioeducativos y una mayor flexibilización del currículo que facilite la diversificación de las propuestas curriculares con fines verdaderamente innovadores, de acuerdo con las necesidades de cada contexto en particular, sin perder de vista los lineamientos de la política educativa nacional²⁶.

- El Modelo de Proceso concibe el currículum como un proyecto a experimentar en la práctica; plantea el trabajo colaborativo de los profesores en su elaboración y realización; sostiene que éstos no son simples aplicadores de propuestas que otros construyen, sino que al desempeñarse como investigadores de su propia práctica pedagógica aportan a la construcción de propuestas pertinentes al contexto.
- Este modelo se concretiza en un marco de desarrollo educativo descentralizado orientado al fortalecimiento de la autonomía social (local, regional) y la autonomía institucional, pedagógica y administrativa. En este caso se trataría de defender una idea de autonomía que no es desintegración social ni ejercicio liberal de la profesión docente, sino tiende a crear propuestas en conjunto.

Mediación del aprendizaje: La promoción de aprendizajes significativos requiere de un profesor que asuma un rol de mediador efectivo de este proceso. Ello implicaría la necesidad de formar un docente investigador y conocedor de la realidad educativa y la diversidad social y cultural de la región que actuaría como mediador de cultura (innovando y aportando a la construcción de nuevas identidades en concordancia con las demandas y necesidades del entorno cambiante y los desafíos del mundo globalizado). Un docente mediador entre los significados, saberes, sentimientos, valoraciones y conductas de los estudiantes y la comunidad donde labora y la cultura global. Así, el docente recontextualiza el currículo oficial y aporta la creación, selección y organización del conocimiento escolar.

Reflexión en y desde la práctica para la reconstrucción social: Un profesor aplica la metacognición cuando autorreflexiona permanentemente sobre su quehacer y con base a ello innova y mejora su práctica. El profesor es considerado como un profesional autónomo, capaz de reflexionar críticamente sobre y en la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje como el contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo²⁷.

Según Stenhouse, no puede haber desarrollo curricular sin desarrollo profesional docente, concebido éste fundamentalmente no como una previa preparación académica, sino como un proceso de, en el cual los profesores sistemáticamente reflexionan sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de su propia intervención.

En esta nueva visión se le asigna al profesor un rol imprescindible, un papel activo tanto en la construcción curricular como en la aplicación, teniendo como base la investigación y reflexión constante de la propia práctica para perfeccionarla.

Evaluación con énfasis formativo: Desde un modelo pedagógico cognitivo se debería entender la evaluación como una herramienta que permita reconocer el error y aprender de él. En este sentido, se resalta la importancia de los actores socioeducativos como activos procesadores y constructores de saberes y prácticas en relación con su entorno. Así la evaluación, se transformaría en un indicador de avance en el proceso de aprendizaje.

VI. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES, UNA MIRADA AL FUTURO

Bajo la perspectiva de un enfoque de proceso, la construcción social del currículum debería desarrollarse con una participación protagónica del conjunto de actores educativos, principalmente los docentes y directivos de la escuela a partir de un proceso de investigación y reflexión crítica sobre la propia práctica.

El desarrollo curricular exigiría la diversificación curricular, asumida como un proceso que buscaría la pertinencia del currículum. Partiría del análisis que conlleva a la toma de decisiones, con la finalidad de obtener una propuesta que responda a las necesidades del aprendizaje de los estudiantes y a las demandas socioeducativas de cada contexto en particular.

La diversificación curricular antes señalada, podría ser efectuada a dos niveles: adaptación (proceso que se realiza completando o reajustando algunos componentes del currículum, su ejecución debe ampararse en argumentos filosóficos, científicos y técnicos) y rediseño (proceso que afecta a todos y cada uno de los componentes del currículum), éstos se determinarían en atención a las necesidades educativas que presenta cada contexto.

El proceso de contextualización requeriría la revisión y análisis de los siguientes elementos:

1. Aula: estudiantes, perfil real, interacciones, necesidades educativas.
2. Institución: directivos, docentes, cultura institucional.
3. Comunidad: demandas educativas, relaciones inter institucionales.
4. Región: Proyecto Educativo Regional. Proyecto Curricular Regional.
5. País: Proyecto Educativo Nacional, Normativa Vigente, Diseño Curricular Básico, Políticas Educativas.
6. Mundo: Acuerdos y declaraciones internacionales.

El punto 1 y 2 correspondería al análisis interno que supone, la evaluación de la cultura institucional, la identificación de las prácticas institucionales e individuales que operan en el currículum oculto. Además la actualización docente que conlleva a la determinación de las necesidades de actualización en función a las exigencias del currículum y las demandas regionales. La revisión de perfiles se refiere a la elaboración del perfil real de los estudiantes y analizar los resultados para tomar decisiones pertinentes.

El análisis externo, implicaría identificación de demandas regionales que supone la priorización de las demandas socioculturales, tecnológicas, económico –productivas, político–organizativas, explicitadas en algunos estudios y documentos regionales y nacionales.

Finalmente, se debería proponer un nuevo Marco Curricular Nacional que supondría la revisión reflexiva y crítica de sus fundamentos, del perfil, de los programas y de los otros componentes, a fin de identificar demandas y lineamientos nacionales que deberían ser atendidas por las propuestas que generen en la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, Michael. *Política cultural y educación* (Madrid: Ed. Morata, 1996).
- Argumedo, Manuel. "De entornos, planes de estudios y currículum" *Pensamiento Universitario* n° 8 (1999).
- Barragán, Raquel (2005). "El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla" *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* (2005).
- Bossing, Nelson. *Principios de la educación secundaria* (Buenos Aires: Ed. Eudeba, 1961).
- Bourdieu, Pierre. "Respuestas, hacia una antropología reflexiva" (1997).
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passerón. *La Reproducción* (Barcelona: Ed. Laia, 1981).
- Bourdieu, Pierre. *Cosas dichas* (Buenos Aires: Ed. GEDISA, 1988).
- Bourdieu, Pierre. *La dominación masculina* (Barcelona: Ed. Anagrama, 2000).
- Bourdieu, Pierre. *El sentido práctico* (Madrid: Ed. Taurus, 1991).
- Briones, Leopoldo. "Demandas de la sociedad del conocimiento a la gestión del currículum escolar" *Apuntes Docentes* (Santiago: Universidad de Santiago de Chile, 2000).
- Casanova, Maria. *Diseño curricular e innovación educativa* (Madrid: Ed. La Muralla. S. A., 2006).
- Coll, César. "Constructivismo en el aula" *Pedagogía. Desarrollo Educativo y Humano* 1987.
- Coll, César. "Marco psicológico para el currículum escolar" En: *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento* (Buenos Aires: Ed. Paidós, 1989).
- Contreras, José. *La autonomía del profesorado* (Madrid: Ed. Morata, 1997).
- Chadwick, Clifton *Principios básicos de currículo: Definición, Constantes, Enfoques y Concepciones* (Santiago: The Chadwick Group, 1993).
- Chiodi, Francesco. *Una Escuela, Diferentes Culturas* (Temuco: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, CONADI, 1997).
- Christine, Charles y Dorothy Christine. *Guía práctica para el currículo y la instrucción* (Buenos Aires: Ed. Guadalupe, 1973).
- Da Silva, Tadeu. *Espacios de identidad. Una introducción a las teorías del currículum* (Barcelona: Ed. Octaedro, 2001).
- De Alba, Alicia. "Evaluación de la congruencia interna de los planes de estudio" En: De Alba, Alicia. *El campo del currículum* Antología. Volumen II (México, 1991).

- Eisner, Elliot. *The educational imagination* (Collier-Mac Millan, 1979).
- Filmus, Daniel y Graciela Frigerio. "Educación, autoritarismo y democracia" *Cuadernos FLACSO Series* (2008).
- Freire, Paulo. *Educación y cambio* (Buenos Aires: Ed. Búsqueda, 1974).
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido* (México: Ed. Siglo XXI, 1983).
- Frigerio, Graciela y Margarita Poggi. *Cara y Ceca. Actores, instituciones y conflictos* (Buenos Aires: Ed. Troquel, 1995).
- García, Nestor. *Culturas híbridas. Estrategias para salir y entrar de la modernidad* (México, 1995).
- García Fraile, J. A. y S. Tobón Tobón. (Coord.) *Gestión del currículum por competencias. Una aproximación desde el modelo sistémico complejo* (Lima. A.B.: Representaciones Generales S.R.L., 2008).
- Giroux, H. *Border crossings* (Nueva York: Routledge, 1992).
- Giroux, H. y A. Penna. *Educación social en el aula: La dinámica del currículum oculto* (1979).
- Gimeno J. y A. Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza* (Madrid: Ed. Morata, 2002).
- Gimeno, J. *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (Madrid: Ed. Morata, 2002).
- Gimeno, J. (Comp.). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (Madrid: Ed. Morata, 2008).
- Gutiérrez, A. *Pierre Bourdieu, las prácticas sociales* (Buenos Aires: Ed. Universitaria, 1995).
- Habermas, Jürgen. *The Philosophical Discourse of Modernity* (Cambridge: MIT Press, 1987).
- Habermas, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y Estudios Previos* (Madrid: Ed. Cátedra, 1989).
- Hargreaves, A. y I. Goodson, I. *Teachers Professional Lives: Aspirations and Actualities* (Londres: Falmer Press).
- Jackson, Phillips. *La vida en las aulas* (Madrid: Ed. Morata, 1968).
- Kliebard, H. M. "Teoría del currículum: Póngame un ejemplo" En: Gimeno S, J. y A. Pérez. *La enseñanza: su teoría y su práctica* (Madrid: Ed. Akal, 1989).
- Leyton, M. *Planeamiento Educativo un Modelo* (Santiago: Ed. Universitaria, 1974).
- Magendzo, A. "Currículum pertinente para las poblaciones mayoritarias en América Latina" (Ponencia presentada en el Encuentro Latinoamericano de Especialistas en Currículum. Asociación Chilena de Currículo Educativo / UNESCO, Osorno, Chile, 1986).
- Magendzo, A. "Currículum, convivencia escolar y calidad educativa" En: [www.oei.es]
- OCDE. *The curriculum Redefined: Schooling for 21st century* (Paris: 1994).
- Peralta, M. *El Currículo en el Jardín Infantil* (Santiago: Ed. Andrés Bello, 1993).
- Peralta, M. "Repensando los cambios curriculares". Serie 2002. Mineduc. Santiago. Chile, 2002).
- Perrenoud, P. "Currículum: le formel, le réel, le caché"

En: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_1993/1993_21.html]

Puiggrós, A. y otros. *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo* (Buenos Aires: Ed. Homo Sapiens, 1999).

Sacristán, José. *Educación y convivencia en la cultura global* (Madrid: Ed. Morata, 2002).

Saylor, J. G. y W. M. Alexander. "Curriculum Planning for Better Teaching and Learning"

En: [http://terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Taba_2_Unidad_2.pdf]

Schelemenson, Silvia. *El aprendizaje, un encuentro de sentido* (Buenos Aires: Ed. Kapelusz, 1999).

Siegel, L. *Alternativas a Piaget* (Madrid: Ed. Pirámide, 1982).

Siegel, J. y M. Shaughnessy. "Educating for understanding: A conversation with Howard Gardner" *Phi Delta Kappa* Vol. 75 n° 7 (1994), p. 564.

Soto, V. "La crisis de la escuela pre- básica y básica en los países en desarrollo" (Ponencia presentada en Encuentro Trasandino, Santiago, Chile, 1986).

Sperb, D. *El currículo: su organización y el planeamiento del aprendizaje* (Buenos Aires: Ed. Kapelusz, 1973).

Stern, H. H. *Fundamental Concepts of Language Teaching* (Oxford, OUP, 1983).

Stenhouse, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza* (Madrid: Ed. Morata, 1970).

Stenhouse, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículum* (Madrid: Ed. Morata, 1987).

Parsons, Talcott. "La clase escolar como sistema social"

En: [<http://fcecoordinacioneducacion.files.wordpress.com/2011/05/sociologia-de-la-educacion.pdf>]

Tyler, R. *Principios básicos del currículum* (Buenos Aires: Ed. Troquel, 1973).

Vain, P. *Los rituales escolares y las prácticas educativas* (Argentina: Ed. Universitaria, 1997).

Vain, P. "Los rituales escolares y las prácticas educativas". *Education Policy Analysis Archives (EPAA)* Vol. 10 n° 13 (2002).

¹ Censo, 2002, resultados disponibles en: [www.ine.cl/cd2002/sintesisencensal.pdf]

² Francesco Chiodi. *Una Escuela, Diferentes Culturas* (Temuco: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, CONADI, 1997).

³ Daniel Filmus y Graciela Frigerio. "Educación, autoritarismo y democracia" *Cuadernos FLACSO Series* (2008).

⁴ Acuñada el año 1968 por el autor.

⁵ 1978.

⁶ M. Peralta. *El Currículo en el Jardín Infantil* (Santiago: Ed. Andrés Bello, 1993).

⁷ M. Peralta. "Repensando los cambios curriculares". Serie 2002. Mineduc. Santiago. Chile, 2002).

⁸ Documento de la Comisión Organizadora de la Primera Conferencia Regional sobre el Currículum en la Escuela Secundaria. Porto Alegre, julio 1963.

⁹ J. Nagel (1968), citado en: UNESCO. *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*.

¹⁰ Charles Christine y Dorothy Christine. *Guía práctica para el currículo y la instrucción* (Buenos Aires: Ed. Guadalupe, 1973).

¹¹ M. Leyton. *Planeamiento Educativo un Modelo* (Santiago: Ed. Universitaria, 1974).

-
- ¹² V. Soto. "La crisis de la escuela pre- básica y básica en los países en desarrollo" (Ponencia presentada en Encuentro Trasandino, Santiago, Chile, 1986).
- ¹³ L. Siegel. *Alternativas a Piaget* (Madrid: Ed. Pirámide, 1982).
- ¹⁴ Nelson Bossing. *Principios de la educación secundaria* (Buenos Aires: Ed. Eudeba, 1961).
- ¹⁵ D. Sperb. *El currículo: su organización y el planeamiento del aprendizaje* (Buenos Aires: Ed. Kapelusz, 1973).
- ¹⁶ J. G. Saylor, J. G. y W. M. Alexander. "Curriculum Planning for Better Teaching and Learning"
En: [http://terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Taba_2_Unidad_2.pdf]
- ¹⁷ Silvia Schelemenson. *El aprendizaje, un encuentro de sentido* (Buenos Aires: Ed. Kapelusz, 1999).
- ¹⁸ Schelemenson (1999).
- ¹⁹ Jurgen Habermas. *The Philosophical Discourse of Modernity* (Cambridge: MIT Press, 1987).
- ²⁰ Habermas (1987).
- ²¹ Lawrence Stenhouse. *Investigación y desarrollo del currículum* (Madrid: Ed. Morata, 1987).
- ²² Gimeno, J. *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (Madrid: Ed. Morata, 2002).
- ²³ Tadeu Da Silva. *Espacios de identidad. Una introducción a las teorías del currículum* (Barcelona: Ed. Octaedro, 2001).
- ²⁴ Da Silva (2001).
- ²⁵ J. A. García Fraile y S. Tobón Tobón. (Coord.) *Gestión del currículum por competencias. Una aproximación desde el modelo sistémico complejo* (Lima. A.B.: Representaciones Generales S.R.L., 2008).
- ²⁶ Contreras, José. *La autonomía del profesorado* (Madrid: Ed. Morata, 1997).
- ²⁷ Contreras (1997).

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*.

La reproducción parcial de este artículo se encuentra autorizada y la reproducción total debe hacerse con permiso de *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*.