

El currículo: perspectivas para su interpretación

Luis Alberto Malagón Plata^a

RESUMEN

En este artículo se pretende reflexionar en torno a los conceptos de currículo, las consideraciones sobre su objeto de estudio, las tendencias, corrientes o perspectivas curriculares más representativas. La idea de empezar el artículo con la búsqueda de una definición de currículo y de una delimitación de su objeto, apunta a clarificar la discusión sobre las variables involucradas en el concepto. El segundo aparte aborda la discusión sobre las corrientes o perspectivas curriculares, con el propósito de delimitar los alcances de cada una de ellas en relación con la variable pertinencia. Mostrar desde el punto de vista de cada una, cuál o cuáles podría favorecer procesos de pertinencia social e integral. Sus planteamientos y las experiencias al respecto, nos permiten argumentar nuestra causa.

Palabras clave: escuela, currículo, vinculación, teorías, perspectivas.

^a Licenciado en Ciencias de la Educación, UPTC; Maestría en Pedagogía, UNAM; Maestría en Educación Comunitaria, UPN; y, Doctor en Educación UCR. Profesor de Tiempo Completo y Director Maestría en Educación. Correo electrónico: lmalagon@ut.edu.co

Cómo citar este artículo:

Malagón Plata LA. El currículo: perspectivas para su interpretación. Invest Educ Enferm. 2008;26 (2 supl): 136-142.

INTRODUCCIÓN

Las diferentes perspectivas curriculares han sido construidas a partir de un referente teórico: los intereses constitutivos del conocimiento, desarrollados por Habermas en *Conocimiento e interés* (1). Se ha retomado su propuesta como referente para la estructuración de las perspectivas curriculares en razón de que varios estudiosos del currículo como Grundy (2) y Magendzo (3) lo han hecho también, y por cuanto permite establecer la naturaleza de la relación escuela-sociedad, que se desprende del propio concepto que sustenta la perspectiva curricular analizada. Además, también permite abordar el análisis de cada perspectiva desde el tipo de conocimiento involucrado en cada una de ellas, ya que la propuesta de Habermas es, ante todo, un estudio sobre el conocimiento.

El currículo se constituye en el puente que permite, fomenta y desarrolla la interactividad entre la universidad y el contexto, y por supuesto, también entre la teoría y la práctica. Esta idea se desprende de Kemmis (4), quien considera que la teoría curricular enfrenta una doble situación. Por un lado, la relación teoría-práctica en el proceso educativo, y por otra, la relación entre educación y sociedad. En ese sentido implicaría que el currículo no solamente constituye una propuesta, o es un vehículo que concreta la relación entre la sociedad y la educación, sino que también implica un quehacer, una práctica pedagógica.

¿QUÉ ES EL CURRÍCULO Y CUÁL SU OBJETO DE ESTUDIO?

Para la mayoría de los estudiosos del currículo, éste se desarrolla en el contexto de la escolarización, por cuanto, “el currículum no se da en el aire, se asienta, se modela, en una estructura determinada que es el espacio escolar, y en lo que se expresa de una sociedad en un lugar y en un tiempo específicos” (5); de allí que su estudio y teorización se den en el marco de los procesos teóricos sobre la

Recibido: Noviembre 10 de 2007. Aprobado: Agosto 19 de 2008

The curriculum: perspectives for its interpretation

Luis Alberto Malagón Plata

escuela. ¿Podría hablarse de un currículo no escolar? ¿Es el currículum oculto una expresión de procesos escolarizados o no escolarizados?

La idea de escuela abierta, educación permanente, educación para toda la vida, educación continua, ciudades educativas, permean conceptos mucho más flexibles en torno a la escuela y al currículo. Si bien el concepto tradicional de currículo estaba ligado a la idea de contenidos, de un plan previo, de un conjunto de conocimientos a enseñar, hoy esos términos han sido revaluados y replanteados a partir de los cambios en los conceptos de educación, del concepto de escuela y del concepto de formación integral y permanente. Por ello se hace tan difícil definir el currículo.

Si la escuela tradicional estaba circunscrita a un espacio, una normatividad y unos contenidos en tiempos predeterminados, hoy el concepto de escuela involucra la vida misma, la cotidianidad, el quehacer diario y, de la misma manera, el currículo también es posible conceptualizarlo más allá de esa predeterminación. La relación escuela-sociedad encuentra en el currículo el puente de esa mediación, claro que no solamente en él, pero sí muy fundamental. Más que de escuela, universidad, colegio, hoy se habla de entornos de aprendizaje, de espacios de interacción con los saberes y esas nuevas características del discurso sobre la educación conllevan nuevas formas de leer la escuela y el currículo.

Cuando Palacios (6), y el mismo Freire (7), cuestionan el papel de la escuela en sentido general y no simplemente a la escuela capitalista, surge una pregunta, ¿se trata también de un cuestionamiento al currículo? Por supuesto que sí, al fin y al cabo, escuela y currículo son parte de los mismos procesos de la educación. Como todos saben, la solución de Illich (8) implicaba la muerte a la escuela y la sustitución por la vida misma, dejando que el desarrollo social y la dinámica misma de la sociedad hicieran su tarea.

Hoy sabemos que Illich (8), como los teóricos marxistas, tenía algo de razón sobre el papel de la escuela y

ABSTRACT

This article reflects on the concepts of curriculum, and considers its object of study, and the tendencies, currents or curricular perspectives that are more representative. The idea of beginning the article with the search for a definition of curriculum and a delimitation of its object, points to clarify the discussion about the variables involved in the concept. The second section entails the discussion about currents or curricular perspectives, with the purpose of delimiting the reaches of each one in relation with the variable of pertinence. To portray, from the point of view of each one, which could favor the processes of social and integral pertinence. The expositions and experiences in respect to it, allows us to argue our cause.

Keywords: *school, curriculum, relationship, theories, perspectives*

del currículo, pero sabemos también que tanto las instituciones como las prácticas de los seres humanos son complejas, contradictorias e impredecibles, de tal forma que los conceptos y sus concreciones se modifican desde adentro y desde afuera y eso ha sucedido con la escuela y el currículo. Estas ideas de Illich (8) no se concretaron por cuanto van más allá del solo cuestionamiento a las escuelas y a los cambios en ellas, ya que involucran la sociedad misma; pero, sus críticas han permitido evidenciar la naturaleza de las funciones de la escuela y la educación en nuestras sociedades.

Las universidades han sido los centros para la formación en la excelencia y el acondicionamiento para el desenvolvimiento en la vida social, pero también de las universidades han surgido sujetos con visiones diferen-

tes y contradictorias. ¿Significa eso que los procesos de reproducción, las representaciones no se dan, dejaron de suceder? Por supuesto que no. Las críticas a la teoría marxista de la reproducción nos han permitido comprender que la misma reproducción es muy contradictoria y compleja y que los estudiantes, a pesar de que cursen el mismo plan, el mismo proyecto de formación, egresan con diferentes visiones del mundo y diferentes percepciones de su quehacer profesional. ¿De dónde obtienen esas diferentes visiones? Sin duda de la naturaleza contradictoria y compleja del currículo y del entorno social. Esto lleva a una conclusión muy clara: el currículo, es ante todo, una praxis social y, por ende, llena de contradicciones y conflictos, y quizás aquí radique uno de los grandes problemas de la discusión sobre el currículo: la producción y reproducción conflictiva del mundo como alternativa para una pertinencia integral.

Existen múltiples definiciones del currículo y cada una de ellas tiene una carga educativa muy grande que nos lleva a comprender que, más allá de la definición y de la propia conceptualización del currículo, nos encontramos con un conjunto de supuestos sobre la educación, sobre el sistema educativo y sobre la sociedad misma. Para sólo tomar un ejemplo, Lundgren (9) refiere la definición a los contenidos y plantea que Brody se refiere a los métodos. Unos lo caracterizan como un plan de estudios, como una propuesta a priori, otros como los resultados, otros como las experiencias, y así sucesivamente, vamos encontrando definiciones que nos colocan frente a un hecho incontrovertible: el currículo es un concepto muy complejo y por ende polisémico.

Cuando se intenta definir el currículum surgen una serie de disyuntivas, que funcionan como cortapisas al momento de construirla definición (10):

- ¿El currículum debe proponerse lo que debe enseñarse o lo que los alumnos deben aprender?
- ¿El currículum es lo que se debe enseñar o aprender, o lo que realmente se enseña y se aprende?
- ¿El currículum es lo que debe enseñar o aprender, o incluye también el cómo, las estrategias, métodos y procesos de enseñanza?
- ¿El currículum es algo especificado, delimitado y acabado que luego se aplica, o es algo abierto, que se delimita en el propio proceso de aplicación?

Si la *pedagogía* es o son las teorías de la educación, la *didáctica*, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje, entonces, el *currículo*, ¿qué es? Lundgren (9): selección de contenidos, organización del conocimiento y las destre-

zas, e indicación de métodos; Stenhouse: “un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a una discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica, es una hipótesis” (11); Gimeno: “el proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada” (12); Johnson “serie estructurada de resultados buscados en el aprendizaje” (13); McCutcheon: “Por currículo entiendo lo que los estudiantes tienen oportunidad de aprender en la escuela, a través tanto del currículo oculto como aparente, y lo que no tienen oportunidad de aprender porque ciertas materias no fueron incluidas en el currículo” (14).

En realidad, el concepto de currículo es un terreno movedizo; incluso los autores, algunas veces lo interpretan de una manera y a veces de otra. Por ejemplo, Díaz afirma en *Didáctica y currículum*: “la necesidad de establecer nuevas articulaciones entre el currículum —como expresión de la teoría educativa del siglo XX— y la didáctica -disciplina que estudia los problemas que enfrenta el docente—, y luego, en ese mismo aparte, dice lo siguiente: “De lo curricular se destaca la búsqueda de un contenido que se va a enseñar, lo didáctico apunta a redefinir una situación global en la que el contenido se enseña” (15). De lo anterior podría concluirse que habría en el mismo autor dos conceptos: uno relacionado con la teoría educativa y otro como contenidos. Y si eso es un autor, podemos imaginarnos lo que sucede cuando se confrontan o se analizan diversos autores.

Esa falta de claridad en torno a su significado, o quizás más, de acuerdo sobre su concepto, plantea un problema bien interesante: construir el status epistemológico del currículo. El concepto moderno de currículo y su construcción conceptual, están directamente ligados al desarrollo de las sociedades industrializadas, al paso de la educación general, a la educación especializada, en relación con la demanda de formación puntual y de acuerdo con la división técnica y social del trabajo.

Cuando la escuela se pregunta qué tipo de hombre o mujer necesita la sociedad, se pregunta a su vez cómo formarlo y entonces surge el concepto de currículo como plan de formación, teniendo en cuenta que no todos serán formados con el mismo plan, sino que habrá planes diferentes, currículos diferentes. Carr y Kemmis (16) separan el término ‘currículo’ del término ‘enseñanza’. El currículo trata los aspectos más amplios, más generales: fines, contenidos y métodos, y los aspectos más específicos pertenecen a la enseñanza.

PERSPECTIVAS CURRICULARES

Tanto Alba (17) como Magendzo (3), y en especial Grundy (2), avanzan un marco teórico o de referencia para caracterizar las diferentes propuestas curriculares. Ese marco de referencia está construido sobre el discurso habermasiano en relación con los intereses constitutivos del conocimiento. Es una apuesta afortunada por cuanto la mayoría de los conceptos sobre currículo refieren los *contenidos* como el objeto fundamental del currículo. Aclarando, eso sí, que en los escenarios actuales entran a jugar un papel importante las competencias, pero los *contenidos* constituyen de todas formas el insumo más importante del proyecto curricular.

Es necesario dejar en claro que la teoría de los intereses constitutivos de los saberes de Habermas es, ante todo, una teoría del conocimiento y, por lo tanto, una teoría crítica de la sociedad. Por lo tanto, significa que en Habermas se hace explícita la consideración acerca de la naturaleza social e histórica del conocimiento y de su constitución como una teoría social. Una de las diferencias fundamentales entre la teoría crítica y el positivismo es precisamente esa, el carácter social e histórico del conocimiento. Habermas lo afirma así: “El análisis de la interrelación entre conocimiento e interés debería apoyar la afirmación de que una crítica radical del conocimiento sólo es posible en cuanto teoría de la sociedad” (1).

En ese orden de ideas tenemos que Habermas (1) formula los tres tipos de intereses así: técnico, práctico y emancipatorio. Ante todo son modos posibles de conocimiento, son constituyentes a priori de cualquier acto cognoscitivo, constituyen lo que en su momento se dijo del espacio y el tiempo en Kant, plataformas de definición del conocimiento. A través de esos intereses los sujetos construyen su realidad, se apropian de ella y la conocen.

El *interés técnico* se refiere a los conocimientos que el hombre adquiere en su contacto con la naturaleza y que le permiten controlarla, adopta la forma de explicaciones sobre los fenómenos naturales y sobre esas explicaciones elabora los saberes, que son de naturaleza técnica e instrumental. Gran parte del conocimiento científico producido hasta hoy en lo que se ha denominado las ciencias naturales responde a ese interés. De igual forma, este tipo de interés corresponde, en términos epistemológicos, a un campo del conocimiento definido como empírico-analítico. Desde el punto de vista teórico, Habermas (1) lo asimila al positivismo, una teoría del conocimiento que ha vertebrado gran parte del pensamiento occidental moderno y que sentó las bases epistemológicas de la ciencia moderna, con base en

sus principios: la observación y la experimentación constituyen los caminos de acercamiento a la realidad para su conocimiento; la realidad natural y social se comportan de manera semejante y bajo regularidades que pueden ser descubiertas y convertidas en leyes que permiten explicar su existencia; y la ciencia, que se construye ladrillo a ladrillo, de manera acumulativa, es un edificio de pisos en donde cada uno de ellos corresponde a un estadio de la ciencia, que se va expandiendo e enriqueciendo. “En resumen, el interés técnico constituye un interés fundamental por el control del ambiente mediante la acción de acuerdo con reglas basadas en leyes con fundamento empírico” (2).

Esta acción técnica (*tekné*) o *poietiké*, que en español se traduce como hacer, involucra la capacidad de hacer algo, de tener habilidad, y generalmente o siempre responde a una idea previa. “El razonamiento técnico (instrumental, medios-fines) presupone unos fines determinados y, según reglas conocidas, utiliza determinados materiales y medios para lograr esos fines. Ejemplos de esta acción de ‘hacer’ son el hacer una olla o un poema (...)” (18).

Podría decirse que, durante mucho tiempo, las actividades de enseñanza han sido asimiladas o enmarcadas en esta forma de acción. Incluso hoy, cuando la tecnología invade los espacios pedagógicos, pareciera que esta forma de pensamiento que tuvo su máxima expresión en lo que se llamó la tecnología educativa de corte conductista, vuelve nuevamente a tomar sitio con un lenguaje más sofisticado y a través de un discurso aparentemente incuestionable: el papel de la tecnología en el desarrollo.

Pero la perspectiva técnica no solamente tiene un claro significado instrumental, sino también de control y manipulación por el ambiente en la medida en que el *eidós* que direcciona el hacer está previamente establecido. En el caso de la enseñanza, las grandes políticas, los contenidos, los métodos, los sistemas de evaluación, están previamente definidos y la mayoría de las veces, por no decir la totalidad, sin la intervención de los actores educativos. Al respecto Grundy expresa: “Cuando el diseño curricular está informado por un interés técnico, destaca el interés fundamental por el control del ambiente educativo, de manera que el producto que resulte se ajuste a los objetivos preespecificados. Así, cuanto más específicos sean los objetivos y el documento del *currículum* esté redactado con mayor claridad, más fácil será que el producto se parezca a lo previsto en el enunciado de los objetivos. Los grandes defensores de los objetivos educativos, dicen que lo único necesario en el proceso de construcción del *currículum* es la especificación de los objetivos. Cuando éstos han sido definidos, todo lo demás, aun la selección del contenido, queda determinado” (2).

Esta perspectiva técnica se constituyó en el paradigma curricular para América Latina, e incluso podríamos decir que hoy, con la puesta en marcha del sistema de créditos y competencias para la estructuración de los programas académicos y su acreditación, este paradigma toma un nuevo aire, después de un periodo (década de los 80 y parte de los 90) de fuertes críticas y de modulación de alternativas a partir del desarrollo de nuevas propuestas de naturaleza constructivista que intentaron desplazar la hegemonía de los discursos instrucionistas y de la mal llamada “tecnología educativa”.

El interés práctico apunta a la comprensión del mundo social y natural, a compartir con el medio y a buscar el equilibrio entre los diferentes actores sociales y naturales. La forma como el sujeto se acerca a sus congéneres y al mundo natural es diferente que en el interés anterior. Éste busca el control, aquel la comprensión. Por eso la naturaleza de los saberes resultantes se inscribe en el campo de las ciencias hermenéuticas, comprensivas e interpretativas. Su antecedente en la antigüedad es el concepto de praxis en Aristóteles. El saber práctico como saber comprendido. La acción es interacción, es relato, es diálogo, es acercamiento. Se trata de una acción subjetiva, no objetiva, es un actuar con el otro para comprender. No se trata de la acción sobre, sino con el otro; es, en definitiva, interacción. De allí que la perspectiva curricular fundamentada en este interés, comporta mayores posibilidades de desarrollar una pertinencia más crítica, más social y mayor capacidad de incidencia en los cambios educativos, toda vez que los maestros aparecen con responsabilidades para intervenir en los procesos educativos y curriculares.

Grundy, traduciendo a Habermas, expresa una definición así:

“El interés práctico es, por tanto, el que genera conocimiento subjetivo en vez de saber objetivo (es decir, conocimiento del mundo como sujeto en vez de conocimiento del mundo como objeto). Podemos definir este interés del siguiente modo: el interés práctico es un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado” (2).

Este razonamiento (17) o interacción humana (2) o artes prácticas, o praxis (15) es de una importancia enorme no sólo en la literatura sobre educación sino en relación con el currículo.

La acción práctica o hacer la acción, supone la presencia de valores, y son esos valores, esos principios, los que le permiten al sujeto ser capaz de hacer, de tomar una

decisión y hacer, es decir, realizar una acción. Aquí es importante remarcar que se trata de actuar sobre situaciones prácticas. Kemmis (4) hace una reflexión muy pertinente al respecto:

“La acción práctica queda ejemplificada siempre que las personas hacen juicios regidos por los valores acerca de cómo vivir las situaciones sociales. Decisiones como guardar o no lealtad a un amigo por encima de una obligación patriótica; cuando uno enseña física nuclear, señalar o no un aspecto sobre la responsabilidad social de la ciencia; prestar atención o no a la menor fechoría a cargo de un niño que está al fondo de la clase, o continuar explicando el tema de que se trate. Las decisiones técnicas pueden tener efectos morales, pero están relacionadas con los medios técnicos mediante los cuales pueden alcanzarse los fines, y no con las cuestiones morales sobre si tales medios deben ser utilizados, o si esos fines deben ser perseguidos. El razonamiento técnico se refiere a cómo deben hacerse las cosas, y no a qué debe hacerse. La razón práctica siempre incluye estos juicios morales de manera explícita” (4).

El *interés práctico* utiliza los métodos de las ciencias interpretativas, el acercamiento al objeto se realiza desde la comprensión y la interpretación. A diferencia del saber anterior, el cual divide la acción en pequeñas partes para analizar y explicar, las ciencias histórico-hermenéuticas se apropian de la acción como un todo, en su dimensión global. Este interés sustenta la propuesta de Stenhouse tal como lo sugiere Grundy: “(...) el modelo de currículo como proceso de Stenhouse como ejemplo de propuesta para el diseño curricular informado por el interés práctico” (2).

Pero quizás el representante más connotado de esta perspectiva sea Schwab (19); por lo menos así lo consideran un grupo de estudiosos del currículo que han aportado artículos de análisis sobre la obra de Schwab en *¿Hacia dónde va el currículo? La contribución a la teoría liberadora*, compilado por Westbury (20). La tesis fundamental de Schwab apunta a considerar, que hasta ahora, las teorías curriculares se han construido por fuera de los procesos reales y prácticos de la educación y que, por lo tanto, esas teorías no pueden dar cuenta de una realidad que no conocen y no practican.

La naturaleza deliberativa y práctica de esta propuesta, representa un avance significativo con respecto a la perspectiva anterior, en la medida en que trasciende la visión instrumentalista y empírica plasmada en la definición del currículo como un esquema para sistematizar los procesos de enseñanza. Pero, a la vez, la propuesta

de Schwab se queda corta al momento de no interpelar la sociedad y de alguna manera asumir una actitud pasiva frente a esa realidad compleja. La dimensión política de la perspectiva emancipatoria le es ajena a esta propuesta y sus aportes son valiosos en cuanto reivindican el papel de la práctica educativa de quienes tienen la responsabilidad de construir currículo en su quehacer cotidiano.

El *interés emancipador*, como Grundy mismo lo admite “De estas categorías conceptuales (los intereses), quizás la más difícil de asimilar sea el interés emancipador, pero con la identificación de este interés, Habermas ha hecho su contribución más original a la filosofía moderna” (2).

El interés emancipador se sitúa de alguna forma como síntesis del interés práctico y del interés técnico. Éste apunta a explicar y describir el mundo, aquél a comprenderlo a interpretarlo para poder entenderlo, encontrarle significado. El interés emancipador no sólo quiere comprender el mundo, sino que quiere transformarlo y para ello busca generar las condiciones de autonomía y libertad que les permitan a los sujetos cambiar el mundo. Una de las diferencias fundamentales entre el interés práctico (interpretativo) y el interés emancipador, radica en que el primero le da a las ciencias un status correspondiente a la naturaleza de su objeto, mientras que el emancipador aborda las relaciones entre el contexto objetivo y el subjetivo como condiciones que deben ser transformadas.

Sus saberes marcan el espacio epistemológico de una ciencia social crítica, que no solo explica socialmente, sino que construye condiciones para su transformación. La autorreflexión, el autoentendimiento como condiciones para la libertad y la autonomía racionales, exigen ser develadas en sus posibilidades de distorsión para poder garantizar el interés autoemancipador. La ciencia social crítica crea las condiciones para ese entendimiento autoreflexivo que lleve al sujeto a su destino emancipador.

El interés emancipador puede definirse de este modo “un interés fundamental por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana” (2). Este interés constituye la base de las teorías críticas, que buscan la libertad y la autonomía como prácticas de vida cotidiana que surgen del sujeto mismo a manera de autorreflexión.

Es posible concluir inicialmente que la racionalidad técnica está sustentada en las teorías psicológicas conductistas; la racionalidad práctica, en el cognitivismo y algunas formas de constructivismo; y la racionalidad crítica, en los discursos de la teoría crítica. Una diferencia muy importante entre las propuestas de la perspectiva práctica

y la perspectiva emancipatoria se refiere al componente político. La segunda reivindica la política como una característica fundante de la pedagogía, y en ese sentido su propuesta asume el problema del poder y del Estado. Si bien para la primera el currículo es un proyecto en construcción permanente, participativo, su carácter es más escolarizante; para la segunda, y toda la tradición de la teoría crítica de la educación, la construcción curricular, además de ser un proceso participativo, democrático, crítico, es ante todo un proceso político en donde la selección, presentación, estructuración y distribución de los saberes, toca con el problema del poder político, que vertebró la acción pedagógica como acción política. Podría decirse que en la perspectiva práctica se construye currículo sin que necesariamente se confronte la naturaleza social y política del contexto; la pedagogía crítica parte de ese cuestionamiento como referente.

CONCLUSIONES

Por todo lo anterior, es posible decir que, de las tres perspectivas curriculares analizadas, la perspectiva crítica emancipatoria representa una apuesta con mayores potencialidades para articular los proyectos de formación en relación con el contexto. La interpelación de la realidad, su crítica y la búsqueda de modos alternativos de proyectar una formación más acorde con la naturaleza conflictiva de las sociedades latinoamericanas hacen de esta perspectiva una herramienta fundamental para el quehacer de todos aquellos sectores sociales y políticos que han optado por trascender las instituciones e involucrarse en procesos de transformación de la realidad.

De igual forma, la introducción de este enfoque en el quehacer educativo favorece los procesos de producción y reproducción ampliada de las prácticas pedagógicas, generando saberes autónomos, con posibilidades de incidir en los procesos de transformación de la vida educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Habermas J. Conocimiento e interés. Buenos Aires: Taurus; 1990. p. 9.
2. Grundy S. Producto o praxis del curriculum. 3ª ed. Madrid: Morata; 1998. p. 32-34, 53-54, 89.
3. Magendzo A. Curriculum, educación para la democracia en la modernidad. Bogotá: Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán y Programa interdisciplinario de investigación en educación; 1996. p. 53-60.
4. Kemmis S. El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. 2ª ed. Madrid: Morata; 1993. p. 20, 28.

5. Aguirre ME. De una propuesta curricular llamada "Didáctica Magna". En: Alba A, coordinadora. El currículo universitario. De cara al nuevo milenio. 2ª ed. México: Plaza y Valdés; 1993. p. 71.
6. Palacios J. La cuestión escolar. Críticas y alternativas. Barcelona: Laia; 1978. p. 11-22.
7. Freire P. Pedagogía del oprimido. 16ª ed. Bogotá: Siglo XXI; 1977. p. 21-27.
8. Illich I. et al. Un mundo sin escuelas. México, D.F: Nueva Imagen; 1977. 203 p.
9. Lundgren UP. Teoría del currículo y escolarización. Madrid: Morata; 1992. p. 20.
10. Contreras J. Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica. 2ª ed. Madrid: Akal; 1994. p. 177-179.
11. Stenhouse L. Investigación y desarrollo del currículum. 3ª ed. Madrid: Morata; 1991. p. 29.
12. Gimeno J. El currículum: una reflexión sobre la práctica. 5ª ed. Madrid: Morata; 1995. p. 40.
13. Johnson M. Definitions and models in curriculum theory. *Educ Theory*. 1967;17(2):130.
14. McCutcheon G. What in the world is curriculum theory? *Theory Into Practice*. 1982;21(1):19.
15. Díaz Á. Didáctica y currículum. México: Paidós; 1997. p. 11, 14.
16. Carr W, Kemmis S. Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca; 1988. p. 145.
17. Alba A, coordinadora. El currículo universitario. De cara al nuevo milenio. 2ª ed. México: Plaza y Valdés; 1993. p. 64.
18. Carr W. Hacia una ciencia crítica de la educación. Barcelona: Alertes; 1990. p. 24.
19. Schwab J. Un enfoque práctico como lenguaje para el currículo. En: Gimeno J, Pérez A. La enseñanza: su teoría y su práctica. 3ª ed. Madrid: Akal; 1989. p. 197-210.
20. Westbury I, compilador. ¿Hacia dónde va el currículum? La contribución a la teoría liberadora. Barcelona: Pomares; 2002. 251 p.