

De la racionalidad técnica a la racionalidad crítica

Luis Marino Gallego Murillo
Lic. en Biología y Educación Ambiental.
Candidato a Magister en Educación. Universidad de Caldas.
E-mail: luismarinobiologia@yahoo.com

Héctor Jaime Gallego Murillo
²Profesional en Química. Candidato a Magister en Educación.
Universidad de Caldas. E-Mail: quimicoarmenia@hotmail.com

Armenia, 2009-11-17

RESUMEN

La Educación y en especial las instituciones educativas han permitido concepciones e imposturas¹ acerca del curriculum un poco sesgadas, en ocasiones arraigadas e inspiradas en formas instrumentalistas del quehacer educativo, que ven al curriculum como un elemento para la organización, la reproducción y, por lo tanto, para el control de la vida escolar. Se pretende mostrar que el concepto de curriculum puede trascender más allá de la concepción habitual, ocupar el sitio y adquirir el estatus que en realidad se merece, ser el eje y el eslabón primordial en la educación. En consecuencia, las instituciones educativas deben re-direccionar sus políticas y ser entidades pioneras, generadoras y promotoras de proyectos de vida; el curriculum tiene en sí mismo motivos de transformación y renovación de las condiciones humanas, desde improntas que lo hacen abierto, dinámico, flexible, integrado, textual, teórico-práctico y contextualizado.

Un concepto emergente de educación debe tener presente la procedencia del individuo: formación cultural, religiosa y política. Este ensayo, además, pretende ofrecer una reflexión teórica sobre el tema de la racionalidad como eje epistemológico y axiológico a partir de un análisis de la racionalidad

¹Concepto discutido durante el Seminario Problemática de la Evaluación Curricular, orientado por el Doctor Nelson Ernesto López Jiménez en la Universidad de caldas en el mes de Octubre de 2009.

instrumental-tecnológica, que es la hegemónica en la actualidad, y de la propuesta de corte habermasiano de la racionalidad comunicativa como alternativa crítica a la misma.

PALABRAS CLAVE: Racionalidad técnica, racionalidad crítica, formación, instrucción, currículo.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al Dr. Nelson Ernesto López Jiménez, por sus valiosos aportes en el Seminario "Problemáticas de la Evaluación Curricular". Maestría en Educación. Universidad de Caldas.

Cuando se intenta definir el currículum surgen una serie de disyuntivas, que funcionan como cortapisas al momento de construir la definición: ¿El currículum debe proponer lo que se debe enseñar 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 se 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? (Contreras, D. 1994).

Desde el punto de vista socio-político, el currículum puede verse como un instrumento institucional integrado al proceso más amplio de formación humana y control social. En este proceso educativo más amplio cuyo "currículo informal" es la propia vida, el proceso de aprendizaje escolar de los estudiantes interactúa en y con el medio social cultural en que éstos se desarrollan. En este sentido, el currículum escolar es parte de los mecanismos que han desarrollado ciertas comunidades humanas para facilitar los procesos de adaptación y aculturación de las nuevas generaciones; es un programa de introducción a la cultura humana.

Por otra parte, la filosofía aplicada al currículum encuentra tres grandes perspectivas: el idealismo, en la cual el mundo exterior se hace una idea del hombre o de un ser superior; el realismo, la cual acepta que existe un mundo exterior y en la cual la interpretación del individuo es independiente; y el pragmatismo, donde la realidad es dinámica y cambia permanentemente.

Por consiguiente, **la formación y la instrucción**² deben ser dos concepciones complementarias y propias del currículo, siendo la primera la de mayor énfasis; es así como la formación "saber en contexto" debe llevar al individuo a comprender y a involucrarse en los continuos cambios sociales, culturales y naturales, a ser más humano y a desarrollar su perfil y "proyecto de vida". Mientras que la instrucción "aprendizaje predeterminado", según Stenhouse, es un conjunto de procesos orientados a la adquisición y a la retención de la información en el individuo (Stenhouse, L. 1998), fundamental para desenvolverse en cualquier actividad o ámbito social, sin que esto lo lleve a un sometimiento ó a una impotencia racional.

Por lo tanto, La Racionalidad Técnica no puede entenderse como un simple mecanismo para transmitir conocimientos, más bien se debe interpretar como un punto de apoyo en el proceso educativo; para que el individuo pueda dar posibles soluciones a problemas políticos, económicos e ideológicos, donde la eficiencia, el funcionalismo y el adiestramiento sean sus herramientas para desenvolverse en un mundo cambiante y en permanente evolución ó, si me lo permiten, "transformación".

De la misma manera, la Racionalidad Técnica juega un papel fundamental en la formación de futuros educadores en el país; personas capaces de educar a individuos productivos, competitivos, eficientes y que manejen cualquier tipo de tecnologías, sin desconocer que lo que tiene al frente son seres humanos. Porlan completa lo anterior afirmando que los educadores deben poseer unas determinadas cualidades personales y conocimiento idóneo del contenido de la materia; conocimiento que deben transferir verbalmente a sus alumnos y que estos aprenden si poseen capacidad y voluntad para ello. (Porlan, 1995).

Para la Racionalidad Técnica o Instrumental, la teoría educativa debería operar a favor de proposiciones empíricamente comprobables, así como contribuir al dominio y control del ambiente, por lo que la observación y la técnica se convierten en los puntos de partida para la práctica teórica.

²Una de las tensiones de la Clasificación dada por el Doctor Nelson Ernesto López Jiménez sobre las tensiones concretas del campo curricular en Colombia.

Por ello, el conocimiento, como la investigación científica, es considerado libre de valor, objetivo y neutral, siendo la relación entre las variables puramente empírica y reductible a resultados predecibles. Desde esta perspectiva, los educadores pueden operar, por tanto, libres de valores, de manera objetiva, cual técnicos acríticos, provocando injusticias educativas y sociales.

A su vez, el interés del **Currículo Técnico** se dirige a controlar y regular objetos, mediante la ciencia empírico-analítica. Sus productos son explicaciones científicas de tipo causal y adopta frecuentemente el método hipotético deductivo. (Magendzo, 1998:55). Se orienta a un producto que, se supone, es el alumno. El plan u objetivos de aprendizaje del curriculum se implementan mediante la habilidad del profesor, para producir el aprendizaje buscado en el estudiante. (Grundy, 1998:45).

Se plantean los objetivos con anterioridad, basados en un ideal a alcanzar; el profesor imparte los conocimientos que se supone el alumno debe tener para formar parte plenamente de la sociedad a la cual pertenece, y el producto final es una persona que ha acumulado saberes; la calidad del producto final depende de la cantidad de respuestas correctas que ese alumno sea capaz de dar. Es el pensamiento bancario, como lo llama Freire. "Los modelos fundamentales de la sociedad se mantienen por suposiciones ideológicas tácitas, por normas, si se prefiere, que no suelen ser conscientes, así como por el poder y el control económico. Estas normas sirven para organizar y legitimar la actividad de muchos individuos que, en su interacción, conforman un orden social." (Apple, 1986:116). Es el intento por perpetuar el poder hegemónico de la cultura dominante. Es una visión reproductiva del currículo.

El Modelo Tyler-Taba" (1974) sintetiza el Currículo Técnico de la siguiente manera: diagnóstico de necesidades, formulación de objetivos curriculares, selección de los contenidos, organización de los contenidos, selección de las actividades de aprendizaje, organización de las actividades de aprendizaje y determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo.

Como se observa, el Currículo Técnico ha estado más relacionado con los

procedimientos de diseño de contenidos y ha sido dirigido a detectar la mejor forma como los estudiantes reciben y asimilan la instrucción, entendido como el conjunto de elementos para la organización del conocimiento que ha de ser enseñado, como una guía técnica fácil de aplicar. Es así como el currículo para la educación superior ha estado centrado en el objeto de conocimiento (ciencia, tecnología, técnica, artes), y no tanto en atender al desarrollo integral del individuo (ético, moral, social, político, emocional, deportivo, humor), ni en los requerimientos sociales, las necesidades y problemas del contexto (políticos, sociales, económicos, culturales e históricos). (Galeano, 2005:4).

En cuanto a la **Racionalidad Hermenéutica** (interpretativa), podemos decir que está fundamentada en la lucha por liberar los conceptos de significado y experiencia de la noción tecnocrática de objetividad y su interés es comprender los patrones de interacción comunicativa y simbólica que dan forma al significado individual e intersubjetivo. De esta forma, las personas son vistas como elementos activos de producción de significados e interpretación intencional del mundo que les rodea, lo que provoca que el conocimiento sea tratado como un acto social específico, con sus relaciones sociales subyacentes, tan importantes a nivel de aula. Sin embargo, podemos afirmar desde una dimensión educativa que "La problemática que caracteriza el enfoque de la investigación reflexiva falla al no examinar la naturaleza de su propia ideología y consecuentemente no ha sido capaz de plantear preguntas fundamentales acerca de la naturaleza de la relación entre el Estado y la escuela, los mecanismos de dominación ideológica y estructural en las escuelas, y cómo la relación entre la ideología, la clase y la cultura de las escuelas sirve para reproducir las disposiciones institucionales del statu quo" (Giroux, 1992: 240).

Es a partir de aquí como se construye la **Racionalidad Emancipadora** como respuesta crítica a esa deficiencia de la racionalidad hermenéutica, ya que, aunque haya autores que defiendan una inmanencia de la crítica en las posiciones interpretativas o hermenéuticas a través del proceso de reflexión que conllevan, otros consideramos que hay que ir más allá de eso "La racionalidad emancipadora, en este contexto, está basada en los principios de crítica y acción. Apunta a criticar aquello que es restrictivo y opresivo y simultáneamente a apoyar la acción que sirve a la libertad y al bienestar

individual. (...) la racionalidad emancipadora plantea su interés en la autorreflexión con acción social diseñada para crear las condiciones materiales e ideológicas en las que existen relaciones no alienantes y no explotadoras" (Giroux, 1992: 241).

En este sentido, no hay que olvidar que el eje central de la obra de Habermas es construir una respuesta a la crisis de la modernidad, que reconoce como un proyecto inacabado y en el que, sin renunciar a los valores de la Ilustración, debe ser la racionalidad comunicativa su principal valedor, puesto que lo que a él le importaba eran los potenciales de racionalidad de un mundo de vida donde la capacidad de resistencia y transformación pudiera regenerarse a pesar de las circunstancias (Habermas, 1991).

Todo esto emerge de la ya mencionada Teoría de la Acción Comunicativa, que supuso la gran síntesis del pensamiento habermasiano y una de las obras filosóficas clave del último cuarto del siglo XX. Los propósitos de Habermas al desarrollar la Teoría de la Acción Comunicativa los expone de la siguiente manera (Habermas, 1987: 10):

1. Desarrollar un concepto de racionalidad comunicativa que sea capaz de hacer frente a las reducciones cognitivo-instrumentales con que se ha presentado al concepto de razón.
2. Construir un concepto de sociedad articulado en dos niveles, que asocie los paradigmas de investigación fenomenológico (mundo de la vida) con el sistémico (sistema).
3. Bosquejar, sobre este transfondo, una teoría crítica que analice y explique las patologías sociales existentes desde las paradojas de la modernidad.

Es por eso que un **Currículo Crítico** "tenderá a la libertad en una serie de niveles. Ante todo, en el nivel de la consciencia, los sujetos que participan en la experiencia educativa llegarán a saber teóricamente y en términos de su propia existencia cuándo las proposiciones representan perspectivas deformadas del mundo -perspectivas que sirven a los intereses de dominación- y cuándo representan regularidades invariantes de la existencia. En el nivel de la práctica, el currículum emancipador implicará a los

participantes en el encuentro educativo, tanto profesor como alumno, en una acción que trate de cambiar las estructuras en las que se produce el aprendizaje y que limitan la libertad de modos con frecuencia desconocidos." (Grundy, 1998:39).

El tipo de saber generado por el currículo emancipador es fundamentalmente de Racionalidad Crítica, de lo que se deriva que la práctica educativa se visualiza como aquélla que orienta al educando a comprender cómo es el mundo en que vive, cuáles son las relaciones de poder que se dan en la sociedad y cómo actúan para restringir e inhibir la libertad. (Habermas a Freire, en Valverde, 2002). La crítica constituye uno de los pasos de la reflexión, consiste en objetivar, medir y confrontar la realidad, encontrarle significado y sentido a la misma y, a la vez, compenetrarse en la búsqueda y aplicación de alternativas de solución.

Dicha tendencia parte de una visión integradora, política, social, cultural y económica; incluye tanto lo afectivo, y lo actitudinal como lo cognitivo. Es un estilo curricular versátil, abierto, susceptible de transformación y mejoramiento permanente de acuerdo con las realidades y circunstancias; que asume el conocimiento en el conflicto, en el desarrollo de la democracia, que hace que el estudiante tome conciencia de las contradicciones e intereses que se presentan, los valores y principios que se ponen en juego en la vida escolar y social.

Cabe anotar, que en la escuela se reproducen las expectativas sociales de crecimiento económico, democrático e igualitario (McLaren, 1998). Es por lo tanto el sitio ideal para analizar el pasado, comentar el presente y construir el futuro de una sociedad más justa, equilibrada y crítica. Los maestros y los estudiantes se convierten en el eslabón primordial para resolver conflictos y obstáculos que estén afectando la realidad de su propio devenir, cada ser humano es único e irrepetible y a pesar de que se encuentran personas con rasgos semejantes a otros, no poseen su misma identidad, por lo tanto la opinión y la participación de cada uno es fundamental para poder conciliar y dar soluciones a los conflictos que a diario los agobia. Permite que los estudiantes vivan la tensión del conocimiento sin evitar que se reflejen las contradicciones y las situaciones problémicas, lo que los ha mantenido alejados de los problemas de la sociedad en ambientes asépticos, inocuos,

neutros, reconociendo que el conocimiento se construye desde posiciones reflexivas, desde un juego de intereses distintos, y que, por lo tanto, en el aula de clase se pueden presentar opiniones distintas que hay que aprender a respetar y a debatir desde la argumentación y la palabra.

La metodología está presente en todos los momentos del desarrollo curricular, como práctica curricular, haciendo del estudiante motor de su propio aprendizaje y desarrollo en relación con el conocimiento y el contexto: sus intereses, inquietudes, aspiraciones, los problemas del conocimiento y su relación e integración con el contexto y otros contextos. El educador define el campo de trabajo desde la caracterización de la situación problemática, la piensa y organiza en términos amplios ofreciéndole al estudiante un campo de aprendizaje donde explore, descubra, escudriñe e investigue la situación problemática. Los estudiantes acogen la situación que desean investigar y profundizar y podrán replantear el problema o plantear uno nuevo. El educador debe anticipar los posibles caminos que pueden tomar los alumnos para preparar con antelación apoyos didácticos, bibliográficos y acciones que puedan y permitan explorar aún más allá de lo propuesto por el profesor.

Desde este punto de vista, necesitamos individuos pensantes, críticos y justos. Pensantes para que interpreten correctamente su entorno; críticos para que analicen y contribuyan a solucionar problemas; y justos para que brinden oportunidades sin menospreciar a los demás, en especial a los individuos más vulnerables. Es quizás "El Currículo Emancipador", el mejor modelo que tenemos, y si lo ponemos en marcha en todas las instituciones educativas, en poco tiempo podemos obtener individuos sociales, que construyen el conocimiento conjuntamente, que emplean la crítica como la pedagogía fundamental para lograr el aprendizaje, que ejercen la democracia como el camino para alcanzar la justicia y la igualdad, y donde cada uno de ellos toma las riendas de su propio destino de manera autónoma y responsable.

Desde luego, muchas veces el currículo prescrito y lo que verdaderamente ocurre en el salón de clases, "el currículo ejecutado", no coinciden. El currículo puede entonces convertirse en una distorsión de la realidad; en ideología. (Jackson, 1995). Tyler concibe el currículum como un plan debidamente estructurado, con etapas definidas, contenidos, actividades y

resultados previamente determinados. Es una propuesta claramente funcionalista y anclada en los fundamentos básicos de la filosofía capitalista: el orden, la disciplina, la racionalización y los resultados observables, medibles y cuantificables. Sus fundamentos son la base hoy de las propuestas curriculares que buscan establecer como insumo básico en el diseño de los currículos al mercado y el empleo. (Tyler, 1973).

Como el currículo no sólo depende de lo prescrito sino también de lo incierto, entonces el currículo no puede ser una estructura rígida ni estática. Según Arias³ el currículo se asume como una estructura abierta, dinámica, flexible, teórico-práctica, integrada, contextualizada y textual (Arias, 2007), pertinente y adaptada tanto al medio como al ser humano; de lo contrario no tendría sentido y su aplicación sería mera especulación o un simple sistema para manipular, controlar y dirigir al ser humano.

Es **abierto** por la naturaleza de sus protagonistas; esencialmente participativa, franca y sin reservas, que le permite ser ajustado, reajustado todas las veces y circunstancias que sea necesario, siempre de acuerdo con los requerimientos del contexto, propenso a enriquecerse con el aporte y la vivencia de todas las fuerzas internas y externas que en él encuentran acomodo, propugnando por lo universal.

Es **dinámico** por la acción de las fuerzas que denotan y estimulan su desarrollo, la investigación que jalona el progreso de todas las actividades curriculares, su naturaleza innovadora, productiva, creativa, imaginativa y que potencia a sus protagonistas para la solución creativa de problemas, la adecuación permanente y el pleno desarrollo de sus personalidades individuales y sociales: "proyecto de vida".

Es **flexible** por el sentido de estar permanentemente dispuesto a asimilar y reacomodar los componentes culturales existentes y los que se vayan presentando, por la capacidad que tiene de responder a las necesidades y peculiaridades individuales y sociales de la comunidad educativa, con la relación: ciencia-técnica-cultura, porque es el elemento que nutrido por la capacidad investigativa, puede evidenciar cambios en la calidad de vida de las comunidades e individuos inmersos en esta mirada curricular.

³En su artículo: los Caracteres del Curriculum "El Rostro Contingente de los Seres Esperanzados"

Es **contextuado** por la medida que responde de manera idéntica a la realidad social, económica y cultural, por el reflejo de los deseos e intenciones, las aspiraciones y metas de la misma comunidad, por el propicio de la identidad que aspire a ver los diferentes contextos con ojos de propiedad cultural, en donde lo universal encaje como patrimonio de la humanidad pero no reemplace lo peculiar, antes por el contrario, lo enriquezca.

Es **teórico-práctico** por la concepción del sujeto como un ser posibilitado de múltiples formas y dimensiones, capaz de construir el conocimiento de manera individual y colectiva, por la práctica social, de allí que se constituye en un campo de actuación de la pedagogía, por la dialógica que le permite crear, transformar y confrontar el conocimiento y su aplicación en la vida, por el humanismo, por la naturaleza social y educable, por naturaleza político, y por naturaleza comunicativo e histórico.

Es **integrado** porque concibe la realidad como un todo estructurado, un gran sistema de permanente flujo y reflujo de información, por la naturaleza inter-disciplinar, integrada, sensible y perceptual del conocimiento, y por la adquisición de una visión de la realidad.

Es **textual** por ser un proceso de representación de la realidad que contiene diversas lógicas de organización y reorganización sobre el mundo social, cultural, productivo y científico-tecnológico, por sus intrincadas y complejas relaciones, por ser un sistema simbólico que representa unos procesos mentales y una forma de concebir el mundo, y por los principios sobre cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas.

Las anteriores concepciones curriculares permiten a las instituciones educativas, a través del re-direccionamiento de sus políticas, el desarrollo de teorías consecuentes con su contexto social y cultural, de tal manera que participen en el mejoramiento de la convivencia y el desarrollo de proyectos de vida⁴; que tiene en sí mismo motivos de transformación y renovación de las condiciones humanas.

⁴Misión que deberían desarrollar todas las Instituciones educativas. Doctor Nelson Ernesto López Jiménez.

Teniendo en cuenta que el ser humano se desarrolla y desenvuelve en una determinada estructura social, económica y cultural, constituida por componentes o elementos interdependientes o interactuantes que funcionan de una manera integrada para lograr propósitos, entonces dentro de la estructura social todos estamos vinculados de una u otra manera al proceso educativo; siendo sus principales agentes la familia, los medios de comunicación, los centros de trabajo y otros (dependiendo de su contexto), pero también se aprende en la escuela; ésta es la educación organizada y dirigida de manera sistemática cuyos agentes son la escuela y el maestro. (Peñaloza, 2003).

La sociedad es la que marca el derrotero, estableciendo para cada momento de su evolución histórica un tipo regulador de educación del cual no podemos apartarnos. La educación que necesita una sociedad de acuerdo a su sistema de valores, tipo de personas que espera que su escuela forme, la naturaleza de su cultura, las necesidades e intereses de sus individuos. Por lo tanto, las fuentes primarias del currículo son las interpretaciones axiológicas de la realidad. Los valores son los que permiten definirlo y por lo tanto, es en ellos en donde hay que encontrar el verdadero proyecto institucional. Así "si se piensa que en el contexto se tiene necesidad de técnicas industriales, es porque se cree conveniente desarrollar la industria: el valor será la formación técnica". En cualquier caso, el currículo debe ser concebido y diseñado por los propios sujetos de la educación.

La formación y la instrucción deben ser dos concepciones complementarias y propias del currículo, siendo la primera la de mayor énfasis; es así como la formación "saber en contexto" debe llevar al individuo a comprender y a involucrarse en los continuos cambios sociales, culturales y naturales, a ser más humano y a desarrollar su perfil y "proyecto de vida". Mientras que la instrucción, "aprendizaje predeterminado", según Stenhouse, es un conjunto de procesos orientados a la adquisición y a la retención de la información en el individuo, fundamental para desenvolverse en cualquier actividad o ámbito social, sin que esto lo lleve a un sometimiento o a una impotencia racional.

La educación debe pasar de una racionalidad técnica, sin desconocer la importancia de la instrucción, a una racionalidad crítica, donde la formación adquiere su verdadero valor.

Un currículo crítico permite al estudiante alcanzar la equidad, la justicia y la autonomía. Los métodos de enseñanza-aprendizaje se basan en la forma de construir el conocimiento, no da al estudiante el conocimiento sino las maneras de encontrarlo por sí mismo. Esta perspectiva implica que deben formarse investigadores; ve a los estudiantes como personas creadoras de valores y constructoras del conocimiento.

El currículum debe dar respuesta a las necesidades individuales y sociales; las necesidades actuales de los educandos, pero más aún, las necesidades de éstos cuando alcancen la vida adulta. Habrá que seleccionar de las ciencias y las artes aquellos conocimientos y capacidades que servirán para cubrir las necesidades del contexto; de alimento, abrigo, seguridad, afecto, participación social y autorrealización.

"... El currículum se nos presenta como la palabra mágica o emblemática del actual proceso educativo. Concepto polisémico que incluye desde los referentes filosóficos, psicopedagógicos y epistemológicos de la teoría educativa hasta el desarrollo y planificación de los distintos espacios y momentos de la práctica escolar..." (Pla I, M. 1997).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid, Akal Universitaria.
- ARIAS, A. Gustavo. (2007). *Los Caracteres del Currículum. "El rostro contingente de los seres esperanzados"*. Proyecto Educativo Institucional. Promoción Humana. Componente de Gestión Académica. ENSC, p 4.
- CONTRERAS, D. José. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado. "Introducción crítica a la didáctica"*. 2a edición. Madrid. Akal, p. 142.
- GALEANO L. José Ramiro (2005). *Enfoque y Tendencias Curriculares posibles para la Educación*. Universidad de Antioquia (Colombia). En: *Virtual educa 2005*, Miami, E.U.
- GIROUX, Henry. (1990). *Los profesores como intelectuales: "hacia una pedagogía crítica del aprendizaje"*. Barcelona: ediciones Paidós Ibérica S. A.
- GIROUX, Henry. (1992): *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI.

- GRUNDY, Shirley. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid, Morata.
- HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la Acción Comunicativa*. Vols. I y II. Madrid, Taurus.
- HABERMAS, J. (1991): *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, Península
- HABERMAS a FREIRE en VALVERDE, J. (2002). *Bases Teóricas de la Pedagogía y el Currículo Críticos*. Autor: Johnny Valverde Chavarría.
- JACKSON, P. (1995). "Enseñanzas implícitas". Buenos Aires. Amorrortu, P. 77.
- LÓPEZ, J. Nelson E. (2009). *A propósito de las denominadas imposturas curriculares*. Congreso Internacional de Educación. Universidad Autónoma de Tlaxcala. México.
- LÓPEZ, J. Nelson E. (2009). *Seminario Problemática de la Evaluación Curricular*. Universidad de Caldas. Manizales. Colombia.
- MAGENDZO, Abraham. (1998). *Vitae educación para la democracia en la modernidad*. Fundación Luis Carlos Galán. Santafé de Bogotá. Colombia.
- McLAREN, Peter. (1998). *La vida en las escuelas: "una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo Veintiuno Editores S. A.
- PEÑALOZA, R. Walter. (2003). "Los propósitos de la educación". Lima. Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.
- PLA I MOLINS, María. (1997). *Currículum y educación: "campo semántico de la didáctica"*. 1a edición. Barcelona: Universidad de Barcelona, p. 107.
- PORLAN, R. (1995). *Constructivismo y Escuela: "Hacia un Modelo de Enseñanza-Aprendizaje basado en la Investigación"*. 2a edición. Sevilla. Diana, p. 80.
- PORTELA, Henry y VILLADA, Diego. (2008). "Paradigmas de la Educación". Documento de reflexión, Doctorado Ciencias de la Educación. Universidad de Caldas.
- STENHOUSE, L. (1998). "Investigación y Desarrollo del Currículo". 4a edición. Madrid. Morata.
- TYLER, R. (1973): "Principios Básicos de Currículum y de Instrucción". Prensa de la Universidad de Chicago.