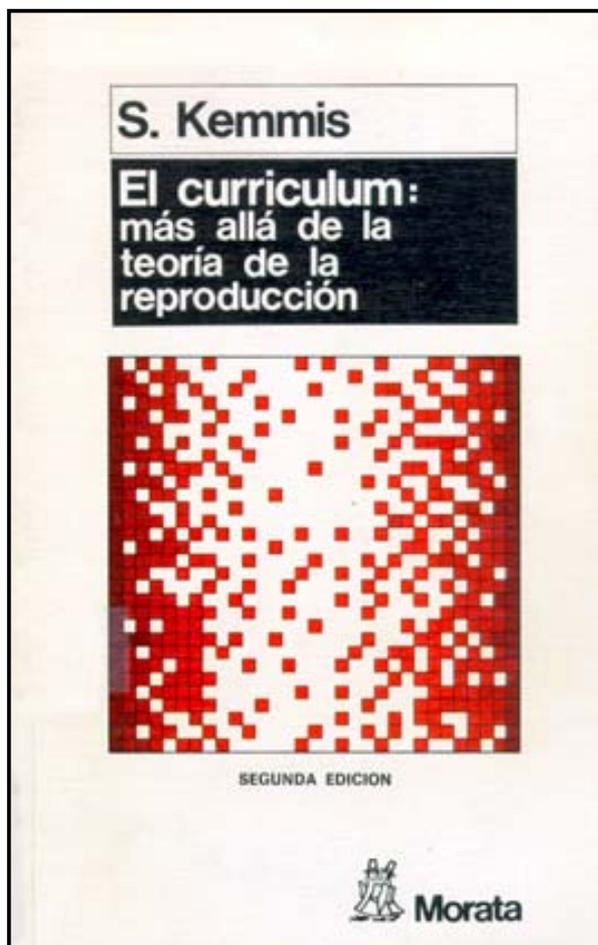


El currículum: Más allá de una teoría de la reproducción

STEPHEN KEMMIS

con la colaboración de Lindsay FITZCLARENCE



Título original de la obra:
Curriculum theorising: beyond the
reproduction theory

Primera Edición, 1988
Segunda Edición 1993

Ediciones MORATA
Madrid

**Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos**

INDICE

AGRADECIMIENTOS.....	4
INTRODUCCION.....	9
PREFACIO	11
CAPITULO I: La naturaleza de la teoría del "currículum"	19
El campo del "currículum": teoría y metateoría, 19.–Metateoría, 26. Definiciones e historia del "currículum", 27. El primitivo uso del término "currículum", 31. La historia de los métodos de enseñanza de BROUDY, 33. La historia de los códigos del "currículum" de LUNDGREN 37.	
CAPITULO II : El nacimiento de la moderna teoría educativa bajo la influencia de la educación de masas	46
El perfeccionamiento de la construcción teórica técnica del "currículum": TYLER y el desarrollo del "currículum", 52.–La reacción contra las teorías técnicas del "currículum": la emergencia de la práctica, 63.–STENHOUSE: hacia una elaboración teórica curricular emancipadora, 75.	
CAPITULO III: Hacia la teoría crítica del "currículum"	78
Razonamiento dialéctico, intereses emancipadores y crítica ideológica en la teoría crítica del "currículum" 80.–Razonamiento dialéctico, 80.–Teoría y práctica en la ciencia social crítica: la teoría de los intereses constitutivos del saber y el interés emancipador, 85.–Crítica de la ideología en ciencia y en educación, 88.	
CAPITULO IV: Teorías del "currículum" y reproducción social	95
Teoría de la educación, escolarización y cambio social 95.–Circunscribiendo el problema central del "currículum": educación y sociedad frente a escolarización y estado, 99.–El proceso de reproducción social y cultural, 105.–Teorías de la correspondencia y de la oposición, 107.–Estructuración y resistencia, 110.–Reproducción y transformación, 110.	
CAPITULO V: La teoría del "currículum" como ideología	112
La ideología, 114.–La idea de la ideología "dominante", 120. La ideología dominante en el "currículum", 122.–La ideología dominante en la elaboración de la teoría del "currículum", 129.	
CAPITULO VI: Hacia el restablecimiento del debate y de la teoría de la educación	137
La experiencia de la burocracia, 137.–El modo burocrático de pensamiento, 139.–La destrucción de las tradiciones educativas, 141.– La necesidad de revitalizar el debate educativo, 142.—El debate público sobre la educación y la formación de comunidades críticas de teóricos del "currículum", 145. Apéndice: Algunas comparaciones entre los valores y modos de pensamiento burocráticos y comunitarios, 155.	
EPILOGO: Algunos puntos de partida para los investigadores con temporáneos del currículum"	156
Primera etapa de análisis: algunas cuestiones de principio, 158.–Segunda etapa del análisis: un posible marco para caracterizar las perspectivas en conflicto sobre los temas del "currículum", 159.—Del análisis a la acción, 164.	
BIBLIOGRAFIA	166
OTRAS OBRAS DE MORATA DE INTERES	175

CAPÍTULO III

Hacia la teoría crítica del currículum

En el Capítulo II contrastamos dos tipos principales de perspectivas metateóricas sobre el *currículum*: la teoría técnica (defendida por TYLER) y la práctica (característica de la teoría del *currículum* anterior al Siglo XX y resucitada por SCHWAB, WALKER y REID). Concluimos el capítulo con una referencia al trabajo de Lawrence STENHOUSE, cuyas ideas sobre el profesor como investigador plantean la posibilidad de una forma de teoría del *currículum* organizada de manera que los profesores puedan desarrollar su propia práctica y sus propias teorías del *currículum*. Esta perspectiva de la profesión como fuente de autocritica de la teoría y de la práctica curriculares propias de quienes lo llevan a cabo sugiere una extensión posterior: la noción de que la profesión puede llegar a ser una fuente organizada de crítica de la educación institucionalizada (escolarización) y del papel del estado en la educación contemporánea.

Con el advenimiento del moderno estado industrial y el desarrollo subsiguiente de la educación de masas, comenzaron a cambiar las cuestiones que ocupaban tradicionalmente a los teóricos de la educación. En vez del tema más amplio de la relación entre la educación y la sociedad, los teóricos de la educación comenzaron a centrarse en la relación entre la escolarización y el estado, tomando el extenso entramado de la educación institucional como punto de partida y planteando cuestiones desde él, más que sobre dicho entramado. Así, la teoría técnica curricular presenta perspectivas sobre el desarrollo del *currículum* y sobre la mejora del mismo, dentro de la vasta estructura de la provisión educativa del estado. La teoría práctica del *currículum* anima a los profesores a reorientar su trabajo en clase y en la escuela a la luz de sus propios valores y de la deliberación práctica, pero dice relativamente poco sobre la deliberación y la acción necesarias para tratar el amplio tema del papel del estado en la elaboración de y en la construcción impuesta a las posibilidades de la educación contemporánea. La teoría crítica del *currículum* plantea este problema directamente, poniendo sobre el tapete tanto la cuestión general de la teoría tradicional de la educación (la relación entre la educación y la sociedad), como las cuestiones específicas acerca de cómo la escolarización sirve a los intereses del estado cómo la escolarización y el *currículum* actuales activan determinados valores educativos específicos (y no otros valores posibles), y cómo el estado representa ciertos valores e intereses en la sociedad contemporánea (y no otros). Es más, la teoría crítica del *currículum* no deja la elaboración teórica del mismo en manos de expertos extraños a la escuela, ni la constriñe al trabajo de los profesores individuales y de grupos de profesores en el seno de las escuelas; ofrece formas de trabajo cooperativo mediante las que los profesores y otras personas relacionadas con la educación en escuelas e instituciones pueden comenzar a presentar visiones críticas de la educación que se opongan a los presupuestos y actividades educativas del estado, no sólo en teoría (a través de ideas críticas), sino también en la práctica (mediante el establecimiento de formas de organización que procuren cambiar la educación: una política educativa práctica).

La mayor parte del trabajo de la teoría crítica del *currículum* se ha centrado en un análisis de la escolarización en el estado moderno, y gran parte de ella se ha ocupado de la cuestión de cómo la escolaridad funciona para reproducir el saber, las habilidades y las formas de interacción social, así como las relaciones características de la vida social en el estado moderno (véanse, por ejemplo, los trabajos de BOWLES y GINTIS, 1976; BOURDIEU y PASSERON, 1977; APPLE, 1979,1981,1982, GIROUX. 1980, 1981, 1983a, y LUNDGREN, 1983). Otro aspecto de la teoría crítica del *currículum* se ha desarrollado desde el trabajo cooperativo, autorreflexivo de profesores que han tratado de oponerse a y cambiar perspectivas y prácticas educativas dadas como inmutables (véanse, por ejemplo, los trabajos de BERLAK y BERLAK, 1981, y CARR y KEMMIS, 1986).

Razonamiento dialéctico, intereses emancipadores y crítica ideológica en la teoría crítica del *currículum*

La teoría crítica del *currículum* implica una forma de razonamiento distinta de la técnica y de la práctica: el *razonamiento dialéctico*. Y se rige por un tipo diferente de intereses: lo que HABERMAS (1972, 1974) describe como un interés "emancipador" (véase seguidamente la exposición de la teoría de HABERMAS de los "intereses constitutivos del saber"). Este interés emancipador proporciona a la teoría crítica del *currículum* una metateoría distinta de las empleadas por las teorías técnica y práctica (una perspectiva diferente de la relación entre la teoría y la práctica). Dada su interés por la emancipación y su especial forma de razonamiento, la teoría crítica del *currículum* adopta una forma diversa de las otras teorías: la de "crítica ideológica". Antes de centrarnos en las cuestiones educativas más sustantivas que

plantea, puede ser de utilidad la exposición de estos aspectos diferenciadores de la elaboración teórica crítica del *currículum*: su modo de razonar, su metateoría y su forma (crítica ideológica).

Razonamiento dialéctico

La teoría social crítica ha sido capaz de superar las limitaciones del razonamiento práctico y técnico en la teoría social en parte porque utiliza una forma distinta de razonamiento. Veremos en la siguiente sección cómo el teórico social Jurgen HABERMAS utiliza el razonamiento dialéctico para establecer una metateoría que articula las relaciones entre la teoría y la práctica en diferentes formas de teoría social y, a partir de ello, se puede mostrar más claramente el carácter de la elaboración teórica crítica del *currículum*.

La teoría crítica emplea el razonamiento dialéctico. J. N. FINDLAY describe el método *dialéctico* en los siguientes términos:

"El carácter básico del método dialéctico consiste en que siempre implica una *observación de orden superior* sobre un nivel de pensamiento previamente adquirido. En dialéctica, primero se opera en un nivel dado de pensamiento, aceptando sus presupuestos básicos y llevándolo al límite; entonces se procede a superarlo, para adquirir conciencia del mismo, para aclarar con respecto a qué se ha adquirido y hasta qué punto estos logros se ajustan o no a sus manifestaciones actuales. En dialéctica se examina lo que puede decirse *acerca de* un determinado nivel de pensamiento que no puede decirse *desde él*. Y el tipo de observación que se hace en dialéctica no se refiere a la corrección o a la verdad de lo que se ha dicho de alguna manera o utilizando determinados conceptos, sino un comentario sobre la adecuación o el carácter satisfactorio de los enfoques o instrumentos conceptuales que se han empleado. En dialéctica se critica el propio modo de concebir las cosas, más que lo que se ha concebido. Se... produce una serie de profundos análisis de las cuestiones ordinarias, cuya "verdad" en el sentido habitual nunca se cuestiona, o, si se quiere, se propone una serie de "recomendaciones lingüísticas", cada una de las cuales ilumina más profunda y ampliamente las cuestiones de hecho".

(FINDLAY, 1963, pp. 4-5).

La dialéctica y el razonamiento dialéctico se han entendido de diferentes formas a través de la historia. En la filosofía de la antigua Grecia, por ejemplo, en los diálogos de SÓCRATES, (referidos por PLATÓN), se relacionaba con la búsqueda del saber mediante un método de preguntas y respuestas. Según Bertrand RUSSELL, el método es "idóneo para algunas cuestiones y no para otras":

"Las materias aptas para su tratamiento por el método socrático son aquellas sobre las que ya sabemos bastante como para llegar a una conclusión correcta, pero no sirve, por confusión del pensamiento o por falta de análisis, para hacer el mejor uso lógico de lo que conocemos. Una pregunta como "¿qué es la justicia?" está eminentemente adaptada a la discusión dentro de un diálogo platónico... Podemos, no obstante aplicar el método de manera provechosa a una clase algo más amplia de casos. Siempre que lo que se va a discutir sea lógico más que factual, la discusión es un buen método para obtener la verdad".

(RUSSELL, 1961, p. 110).

Immanuel KANT (1724-1804) distinguió la lógica analítica (la lógica de la comprensión) de la lógica dialéctica (la lógica del razonamiento). Georg Wilhelm Friedrich HEGEL (1770-1831) interpretaba la dialéctica como un método para profundizar los análisis de las relaciones entre las partes dentro de totalidades más grandes, amplias y extensas, produciendo así un conocimiento más profundo que la comprensión analítica (véase Anthony QUINTON, art. "Dialectic", en *Fontana Dictionary of Modern Thought*, 1977). Mientras HEGEL empleaba el método tratando de mostrar el desarrollo del conocimiento humano a través de la historia hacia una Idea Absoluta (una unidad de sujeto y objeto, una idea que sólo se conoce a sí misma, abarcando todos los aspectos de su unidad), MARX criticaba la visión de HEGEL de que se trataba de una entidad mística llamada "Espíritu" que se desarrollaba mediante un proceso triádico de desarrollo en el que se establecía una tesis, se le oponía a ésta una antítesis, alcanzándose una nueva síntesis de su unidad en oposición. A su vez, MARX veía este proceso como material, evidente en la historia de la sociedad. La dialéctica era todavía la "ley" general del desarrollo de la naturaleza de la sociedad y del pensamiento, pero se la podía contemplar; actuando en las formas históricas concretas de la sociedad y en particular, en el conflicto entre el trabajo y el capital en la sociedad capitalista. Así, la perspectiva filosófica general subyacente a la teoría marxista se denomina "materialismo dialéctico". Desde MARX, los teóricos sociales han tratado de mostrar cómo el pensamiento humano se ha desarrollado en relación con las condiciones sociales, y cómo el movimiento de las ideas y de las prácticas sociales y económicas se produce

mediante un progreso a través de oposiciones y, a partir de las situaciones anteriormente opuestas, de trascendencias en las nuevas ideas y prácticas.

El razonamiento dialéctico trata de superar los simples dualismos (como las separaciones conceptuales del sí mismo frente a los otros, individuo frente a la sociedad, naturaleza frente a educación, teoría frente a práctica) y los problemas de comprensión que surgen con esos dualismos. Por ejemplo, si tratamos de entender a los individuos en relación con su biología y su psicología aisladas, sin referencia a sus ambientes naturales o sociales, nunca lograremos entender algunos elementos clave que influyen en sus identidades individuales de forma semejante, si tratamos de explicar los individuos en exclusiva referencia a sus ambientes, no entenderemos algunos procesos evolutivos personales e históricos que les proporcionan su identidad más que adoptar posturas individualistas o ambientalistas necesitamos adquirir una comprensión dinámica, interaccionista que relacione el desarrollo de los sujetos y de los grupos sociales en sus ambientes concretos. Lo mismo puede decirse en relación con la comprensión de la teoría interactuando con la práctica, o de la cuestión naturaleza-aprendizaje.

El razonamiento dialéctico adopta como principio central la noción de la *unidad de los opuestos*, según la cual el pensador trata de superar las dos posturas opuestas y de comprender cómo se relacionan entre sí. El pensamiento dialéctico es, pues,

"pensamiento sobre el pensamiento mismo, en el que la mente tiene que habérselas con sus propios procesos así como con el material que maneja, en el que tanto el contenido particular implicado como el estilo de pensamiento seguido deben mantenerse en la mente al mismo tiempo".

(JAMESON, 1971, p. 45, citado por GIROUX, 1983a, p. 29)

En vez de considerar los problemas de la sociedad como problemas de un agregado de individuos únicamente, o los problemas individuales como procedentes tan sólo de la determinación social de las vidas de los sujetos, el razonamiento dialéctico intenta desenredar las interrelaciones dinámicas, interactivas, mutuamente constitutivas entre la vida del individuo y la vida social. Asimismo, el razonamiento dialéctico trata de entender las relaciones dinámicas, interactivas, mutuamente constitutivas entre la teoría y la práctica, considerando a ambas socialmente construidas e históricamente desarrolladas, más que como si cada una determinara en exclusiva a la otra. Y de manera semejante, el razonamiento dialéctico se utiliza para estudiar cómo la escolaridad está moldeada por el estado y cómo el estado es moldeado por la escolaridad, como un único conjunto de problemas no como una determinación de un solo sentido en cada dirección (la escolaridad determina la naturaleza del estado, o el estado determina la naturaleza de la escolaridad).

La noción de la unidad de los opuestos provee el razonamiento dialéctico de su herramienta más importante, el estudio de las *contradicciones*: al estudiar la teoría y la práctica educativas en una situación concreta, por ejemplo, el teórico crítico del *currículum* (por ejemplo, un profesor interesado en hacer un análisis crítico de su propio trabajo curricular) trata de descubrir no sólo cómo la teoría influye sobre la práctica y la práctica sobre la teoría, sino cómo las teorías de las personas que están en o en torno a la situación se contradicen en la práctica, y cómo sus prácticas se contradicen con sus teorías. Sobre la base de estos análisis, el teórico crítico trata de mostrar cómo las teorías y las prácticas son mutuamente determinantes y constitutivas: cómo tanto las teorías como las prácticas, por una parte, y las contradicciones entre ellas, por otra, crean unidas un patrón particular y distintivo de las relaciones entre las personas y entre la teoría y la práctica en la situación concreta. Así, por ejemplo, un estudio de la relación entre la escolaridad y el estado podría progresar examinando cómo las aspiraciones y las prácticas de las escuelas (como la aspiración a formar una ciudadanía informada) se contradicen con las aspiraciones y las prácticas del estado (como la aspiración a reducir la exposición de determinados tipos de sistemas políticos distintos de los propios del estado en cuestión) y viceversa, más que dar por sentadas las aspiraciones y las prácticas tanto del estado como de las escuelas, tomadas como punto de referencia fijo o estable para el análisis (es decir, considerando la escuela únicamente como un servicio para el estado, o el estado, como contexto que no moldea la naturaleza de la escolaridad). El enfoque crítico del estudio de las relaciones entre la escolaridad y el estado puede iluminar cómo se desarrollan y mantienen las contradicciones entre las aspiraciones y las prácticas de las escuelas y del estado, y puede proporcionarnos así ideas acerca de los procesos formativos de la escuela y del estado, y sobre la manera en que estos procesos formativos están interrelacionados.

Otro ejemplo: si se afirma que la escuela sirve a los intereses de los poderosos, y que la forma de la escolaridad está determinada por esos mismos intereses, podemos sentirnos capaces de encontrar algunas

pruebas contradictorias de esta proposición. Por ejemplo, podemos ser capaces de encontrar pruebas de que hay sentidos en los que la escuela sirve a los intereses de los relativamente menos poderosos (proporcionándoles el acceso al poder, o permitiéndoles mantener los valores característicos de su posición); de manera semejante, podemos encontrar pruebas de que los relativamente menos poderosos disponen en efecto de formas de resistencia que limitan la medida del éxito de la escuela en su intento de subordinarlos a los intereses de los poderosos. Sobre la base de tales pruebas, podemos lograr entender cómo la vida de la escuela representa una lucha de intereses entre los relativamente poderosos y los relativamente débiles. Nuestra visión dialéctica de la situación como lucha será en ese caso superior a otra que considere la relación como de determinación, primero porque encontramos pruebas contradictorias de la perspectiva de simple determinación y, segundo, porque nuestra comprensión dialéctica de la relación como lucha puede dar cuenta tanto de la forma y del ejercicio del poder, como de la forma y del ejercicio de la resistencia (por ejemplo, mediante proposiciones que sugieran que el ejercicio del poder tiende a provocar el de resistencia, y que las formas que adopta el ejercicio del poder son modificadas por las correspondientes formas del ejercicio de la resistencia). Esta cuestión de la resistencia ha sido descrita por FITZCLARENCE y GIROUX (1984a, 1984b) como "la paradoja del poder".

El razonamiento dialéctico empleado por la teoría crítica de la educación trata de iluminar los procesos sociales y educativos *primero*, mostrando cómo los simples dualismos limitan nuestra comprensión; *segundo*, mostrando cómo las oposiciones planteadas en estos dualismos nos llevan a la contradicción, *tercero*, mostrando cómo estas ideas o posturas dualistamente opuestas interactúan, y *cuarto*, mostrando cómo los procesos dinámicos de interacción entre las ideas o posturas opuestas constituyen los patrones y las consecuencias de la acción e interacción que observamos en los escenarios sociales y educativos que esperamos comprender y mejorar.

Teoría y práctica en la ciencia social crítica: la teoría de los intereses constitutivos del saber, y el interés emancipador

Hemos distinguido ya dos formas principales de metateoría, que sostienen diferentes perspectivas acerca de la teoría del *curriculum*: la técnica (sostenida por TYLER) y la práctica (defendida por SCHWAB). Diferenciaremos ahora estas formas de metateoría de una tercera, la *emancipadora*.

Las teorías críticas sobre el *curriculum* se configuran en torno a una perspectiva metateórica diferente de las anteriores formas de hacer teoría sobre el *curriculum* basadas en el razonamiento técnico y práctico. Examinaremos esta diferente perspectiva metateórica en referencia a la teoría de los intereses constitutivos del saber de HABERMAS (1972, 1974), y distinguir así una tercera perspectiva metateórica: la emancipadora. (Para una exposición más completa de la teoría de los intereses constitutivos del saber y sus implicaciones en las teorías social y educativa, véanse R. J. BERNSTEIN, 1976 BRED0 y FEINBERG, 1982; CARR y KEMMIS, 1986, POPKEWITZ, 1984).

HABERMAS (1972-1974) distingue tres formas de investigación social en términos de sus "intereses constitutivos del saber": los intereses humanos que guían la búsqueda del saber. Estos intereses dan formas características, muy específicas y diferentes, a la búsqueda del saber y a los productos de esa búsqueda. HABERMAS distingue entre los intereses técnicos prácticos y emancipadores del saber.

El interés técnico se dirige a controlar y regular objetos (cosas); se consigue típicamente mediante la ciencia empírico-analítica (la perspectiva científico-natural de la investigación científica). Sus productos son explicaciones científicas de tipo causal, y adopta frecuentemente el método hipotético deductivo (comprobación empírica de hipótesis deducidas a partir de leyes provisionales o enunciados teóricos). La forma de teoría de *curriculum* defendida por TYLER descansa sobre la base de la teoría empírico-analítica de la ciencia social y la aplica a una tecnología del desarrollo curricular (expresando un interés constitutivo del saber técnico).

El interés práctico busca educar el entendimiento humano para informar la acción humana; se consigue de forma típica mediante las ciencias hermenéuticas (a veces denominadas ciencias "del entendimiento", como la historia). Sus productos son informes interpretativos (normalmente históricos o evolutivos) de la vida social, y adoptan con frecuencia el método de "*verstehen*" (el "método comprensivo", véase OUTHWAITE, 1975), que trata de iluminar los procesos históricos y sociales que fundamentan el pensamiento y la acción de los agentes, empujándolos a actuar de formas determinadas. Por una parte, se ha considerado que el objetivo del método de *verstehen* es ayudar a los otros a comprender cómo es una situación social para quienes están inmersos en ella [cf. la noción de historia de COLLINGWOOD (1961) como "representación" de la experiencia pasada, y las perspectivas de algunos etnógrafos y evaluadores educativos actuales ubicados en la tradición "iluminadora", por ejemplo PARLETT

y HAMILTON 1976]; por otra, se utiliza en el sentido de ayudar simplemente a los otros a comprender alguna idea o acontecimiento histórico situándolo en un contexto interpretativo (véase GADAMER, 1975). La forma de teoría curricular defendida por SCHWAB anima a los educadores a hacer interpretaciones de las circunstancias sociales y educativas actuales en situaciones reales concretas y a tomar decisiones sobre la base de su razonamiento práctico.

En contraste con la naturaleza, logros y limitaciones de los razonamientos técnico y práctico (como posturas de pensamiento), HABERMAS presenta una tercera. Se trata del movimiento dialéctico que descubre la unidad en la oposición de las dos posturas previas. Mencionemos algunos elementos de esta unidad en la oposición: los enfoques técnico y práctico de la ciencia social comparten cuestiones teóricas y prácticas, pero adoptan posturas opuestas (los enfoques técnicos priman el entramado teórico, y los prácticos, el de la práctica); comparten cuestiones acerca de la naturaleza de la ciencia social, pero adoptan posturas opuestas (la ciencia social como ciencia natural, frente a la ciencia social como diferente); comparten cuestiones referentes a los usos del saber, pero mantienen posturas opuestas (para controlar y regular, frente a iluminar), y comparten cuestiones sobre la ciencia social como contribución a la vida social, pero también adoptan posturas opuestas (manipular a la gente mediante técnicas científicamente desarrolladas, frente a educar a la gente para que actúe de un modo más sensato). HABERMAS esboza una nueva postura de pensamiento que trata de reconciliar y trascender estas oposiciones en una nueva postura, la de la *ciencia social crítica*. Su teoría de los intereses constitutivos del conocimiento articula el entramado mediante el que estas posturas previas se reconcilian y trascienden.

Más allá de los intereses técnicos y prácticos, HABERMAS plantea un tercer tipo: el interés constitutivo del conocimiento emancipador. Se trata de un interés por la autonomía y la libertad racionales, que emancipen a las personas de las ideas falsas de las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas de relación social que constriñen la acción humana y la social. Mientras la ciencia social técnica (empírico-analítica) pretende la regulación y el control de la acción social, y la ciencia social práctica (interpretativa) intenta interpretar el mundo para la gente, la ciencia social emancipadora trata de revelar la forma en que los procesos sociales son distorsionados por el poder en las relaciones sociales de dominación y coerción, y mediante la operación menos "visible" de la ideología. No se conforma con iluminar las relaciones sociales, como la ciencia social interpretativa sino que intenta crear las condiciones mediante las que las relaciones sociales distorsionadas existentes puedan ser transformadas en acción organizada, cooperativa, una lucha política compartida en donde las personas traten de superar la irracionalidad y la injusticia que desvirtúa sus vidas. Esta lucha compartida hacia la emancipación de la irracionalidad y la injusticia empuja a HABERMAS a denominar su interés subyacente como "emancipador".

Crítica de la ideología en ciencia y en educación

La forma de ciencia que persigue el interés emancipador es según HABERMAS, la ciencia social crítica. Se caracteriza por tratar de construir críticas de la vida social que muestren cómo nuestras ideas y acción han sido constreñidas mediante desconocidas relaciones de poder, y su método característico es el *ideológico-crítico*. La crítica ideológica consiste en realizar investigaciones que tratan de "cartografiar" nuestras circunstancias históricas y sociales actuales (tanto en el sentido del análisis general de la sociedad y de la cultura, como en el específico de nuestra propia situación social) y de usar el proceso de cartografiado no sólo para identificar los hitos y símbolos clave del territorio social "de afuera" (de nuestro mundo en torno), sino también para identificar los correspondientes a nuestro modo de entender el mundo (por ejemplo, nuestro lenguaje, nuestros valores, los significados que otorgamos a las cosas y las formas de producción y de relación social mediante las que interactuamos con el mundo). "Hacia afuera", se trata de iluminar el mundo social, y "hacia adentro", de iluminar la formación de nuestros modos de ver y de estar en nuestro mundo conscientemente. Dado que su objeto propio es la relación entre estos dos órdenes de conocimiento el objeto de la ciencia crítica social y de la educación es la *ideología*.

En los primeros años 20, un grupo de científicos sociales que serían conocidos posteriormente como la "Escuela de Frankfurt (incluyendo a Max HORKHEIMER, Theodor ADORNO y Herbert MARCUSE, y en el período posbélico, Jürgen HABERMAS y otros) comenzaron a trabajar en el análisis del impacto de la ciencia en el pensamiento del Siglo XX [véase JAY (1973), para la historia de la Escuela de Frankfurt desde 1923 a 1950]. Se interesaron especialmente en el modo en que la ciencia de finales del XIX y principios del XX había logrado establecerse firmemente como el único medio para conseguir un conocimiento cierto. Esta visión de la ciencia había llegado a ser tan poderosa y omnipresente que su imagen contemporánea comenzaba a poner límites al pensamiento para acceder al saber. Los teóricos sociales de la Escuela de Frankfurt empezaron así a estudiar la ciencia *como* ideología (más que como el medio por el que podía

disiparse la ideología). En términos de nuestra descripción anterior de la dialéctica, los teóricos sociales de la Escuela de Frankfurt examinaron la postura de pensamiento de la ciencia de su momento, estudiaron los modos de conocimiento a las que esta forma de ciencia se había opuesto y había depuesto, y empezaron a definir las limitaciones de lo que podía ser pensado desde el entramado de la ciencia contemporánea. Sobre esta base, pudieron comenzar a definir un campo de conocimiento más amplio en el que tanto la ciencia de principios del Siglo XX como aquello a lo que se había opuesto podían ser comprendidos conjuntamente: comenzaron a definir los elementos de ideología comunes a la ciencia y a su oposición y, utilizando los métodos de la teoría social, la historia y la filosofía, empezaron a descubrir cómo era necesario redefinir la ciencia para poder superar sus contradicciones internas, en especial, para que los científicos de la época pudiesen reconocer que su ciencia continuaba el neto carácter ideológico que ellos habían tratado de expurgar del saber, del discurso y de la práctica de la ciencia y la filosofía de mediados del Siglo XIX .

Los teóricos críticos han proseguido estas investigaciones en diversos campos, tratando de desvelar consistentemente los logros y las limitaciones de las posturas de pensamiento alcanzadas en diversos campos y en diferentes épocas. Esta noción de crítica, tal como la desarrollaron los teóricos de la Escuela de Frankfurt, para referirse a una forma de razonamiento explícitamente dialéctica que analiza los logros y limitaciones de las diversas "filosofías", teorías y escuelas de pensamiento (incluyendo la misma teoría crítica), justifica el empleo del término "crítico" en la noción de "teoría crítica".

El análisis de la ideología ha sido proseguido en la obra más reciente de la Escuela de Frankfurt en relación con el estudio de la ciencia social y política y, a partir de estos estudios, HABERMAS (1972, 1974) desarrolló su teoría de los "intereses constitutivos del saber", para mostrar qué se ha logrado mediante el enfoque científico-natural (empírico-analítico) en la ciencia social, lo conseguido por la forma más interpretativa de la ciencia social, cuáles son los límites de cada uno y cómo pueden trascenderse (dialécticamente) los logros y límites de ambos en una ciencia social crítica.

En el campo de la educación, los teóricos críticos han estudiado la forma en que ésta, en cuanto ciencia, ha funcionado como ideología. Del mismo modo que la ciencia fue concebida por los científicos de finales del Siglo XIX y de principios del XX como un medio de emancipación de las falsas ideas supersticiosas, dogmáticas y puramente "metafísicas" sobre la naturaleza del mundo social y humano, en el mismo período, la educación se concibió como un medio de emancipación de las personas de las falsas ideas sobre los mundos natural y social. No es casual que durante este período creciese la importancia de la ciencia de la educación, tratando de introducir a los estudiantes a la concepción científica del mundo y al "método científico": las escuelas, reflejando las inquietudes e ideas de la sociedad de la que formaban parte, empezaron a transmitir positivamente la perspectiva ideológica de la ciencia que los teóricos críticos de la Escuela de Frankfurt han comenzado a señalar. Ni es un "accidente", desde esta perspectiva de la educación como ideología, que las escuelas empezaran a adoptar un papel más positivo, activo y comprensivo en la ubicación social de la gente mediante el sistema meritocrático de pruebas: las escuelas eran consideradas como instrumentos para construir una sociedad diferente, más (científicamente) racional. Los técnicos de la educación en condiciones de influir sobre la naturaleza de la escolarización empezaron a transformar la crítica negativa de la estructura social señalada por las clases de finales del XIX en un programa de acción positivo para superar la limitación de oportunidades de los sujetos, basada en las clases, a través de principios meritocráticos y prácticas de ubicación social a través de la escolarización (especialmente, los principios y prácticas de medidas de la inteligencia, capacidad de agrupación, y diferenciación de los sujetos y de las escuelas en relación con las capacidades y logros de los estudiantes).

La teoría crítica de la educación ha tratado de revelar cómo tales principios y prácticas permanecen ideológicamente lastrados, a pesar de las intenciones de superar las funciones ideológicas de formas anteriores de escolarización que se consideraban irracionales e injustas. Frecuentemente, esta operación se ha hecho mediante estudios históricos, sociológicos y políticos sobre el carácter y consecuencias de tales principios y prácticas. Por ejemplo, Clarence KARIER (1973), en su "Testing for order and control in the corporate liberal state" ("Efectuando tests para el orden y el control en el estado liberal corporativo"), y BOWLES y GINTIS (1976), en *Schooling in Capitalist America* ("La escolarización en la América capitalista"), han puesto de manifiesto cómo el movimiento de las pruebas de inteligencia estaba ligado a las expectativas de una sociedad meritocrática que aspirando a superar un sistema de estratificación social basado en la ubicación de clase en el nacimiento, reemplazó éste por otro igualmente insidioso: sistema en el que las escuelas, más que las clases sociales y las familias, ostentaban el papel principal en la ubicación de los estudiantes en los diversos estratos sociales. Para mencionar otro ejemplo, más recientemente, Basil BERNSTEIN (1977) llevó la argumentación de KARIER un paso adelante, mostrando cómo las familias ejercen todavía un papel fundamental en la determinación del aprovechamiento de los estudiantes en la

escuela (en gran parte mediante el establecimiento de patrones de uso del lenguaje) limitando la extensión de la acción meritocrática de la escuela y a pesar de las aspiraciones del movimiento de las pruebas de inteligencia y de la escuela para superar las presuntas desventajas de la educación de la clase trabajadora. Aunque los principios meritocráticos fracasaron en la superación de la influencia de la familia, no obstante, la escuela ha conservado un significativo papel en la ubicación social. Interactuando las escuelas y las familias se accede a un nuevo y característico modelo de ubicación social, aunque las escuelas no puedan reubicar a los estudiantes a través de las clases sociales (sobre la base de sus esfuerzos meritocráticos para recompensar la capacidad independientemente de las ventajas debidas al nacimiento y a la educación que pueden otorgar las familias), las escuelas actúan para reclasificar a algunos estudiantes y pueden legitimar la ubicación social. (En relación con el concepto de legitimación, véase HABERMAS, 1973; sobre la legitimación en la educación australiana, véase CONNELL y cols., 1982.) Permiten creer a quienes consiguen posiciones socialmente deseables que han sido escogidos y seleccionados por el mecanismo imparcial (meritocrático) de su éxito en la escuela, y así creer que merecen las recompensas que disfrutan, aunque sea a costa de los demás.

Estos ejemplos ilustran el tipo de crítica ideológica que la teoría crítica de la educación intenta desarrollar mostrando cómo la escolarización ha funcionado ideológicamente para legitimar ciertos resultados (como la justificación meritocrática de la ubicación de las oportunidades en la vida), aunque los principios justificativos (meritocracia) sean contradichos en la práctica (el "mérito", tal y como se mide mediante las pruebas de capacidad y las de aprovechamiento escolar, no es independiente de la clase, como sugiere el principio meritocrático, sino, en realidad, otra manifestación de la clase de procedencia).

El objetivo de la ciencia de la educación crítica ideológica no es el desarrollo de nuevos programas o técnicas que puedan abocar a una sociedad nueva (el desarrollo de tales técnicas constituiría el trabajo de una ciencia técnica de la educación, una forma de ingeniería social). Ni tampoco la educación de los profesores (y de otras personas relacionadas con la educación) acerca de las dificultades prácticas que surgen a partir de sus formas de trabajar y de sus visiones del mundo (trabajo de la ciencia interpretativa de la educación). La ciencia crítica de la educación sigue el famoso *dictum* de MARX en sus "Once tesis sobre Feuerbach" (1941; escrito originalmente en 1844): "los filósofos solamente han interpretado el mundo de diversos modos... lo importante es cambiarlo". Una ciencia crítica de la educación se plantea el objetivo de cambiar la educación; comprender (interpretar) la educación no es suficiente, sino sólo una etapa del proceso de transformación. El cambio en la educación requiere no sólo llevar a cabo la interpretación y deducir cómo actuar (en el terreno de una ciencia práctica de la educación todavía), sino también organizar los procesos mediante los que el análisis puede ser compartido en sociedad (por ejemplo, a través de la educación crítica siguiendo el modelo sugerido por FREIRE, 1970b; o a través de la investigación cooperativa, del modelo suscitado por BERLAK y BERLAK, 1981, o por CARR y KEMMIS, 1986), y organizar también la lucha política mediante la cual puedan los implicados en el proceso iluminador (como lo describe HABERMAS) cambiar las formas existentes de escolarización de manera que sean más adecuadas para poner en práctica los valores educativos.

Mientras parte del trabajo teórico crítico ha puesto más énfasis en los aspectos interpretativos, tratando de iluminar el carácter ideológico de las relaciones sociales (como el modo en que la ideología proporciona sus formas peculiares a los procesos educativos en determinados períodos históricos) en nombre de las personas que se convierten en víctimas de la comprensión y autocomprensión distorsionadas, otro tipo de ciencia social crítica hace hincapié en los aspectos más participativos, cooperativos y autorreflexivos, implicando en calidad de participantes a personas y grupos, objetos de comprensión y autocomprensión distorsionadas, en la organización de los procesos de autorreflexión y análisis mediante los que puedan emanciparse de tales distorsiones ideológicas de su pensamiento y acción. En ambos casos, la ciencia social crítica intenta analizar los procesos sociales e históricos que influyen sobre la formación de nuestras ideas sobre el mundo social (por ejemplo, el papel del lenguaje en el modelado de nuestro pensamiento, o el de los factores económicos o culturales en el modelado de nuestras circunstancias) y los procesos autoformativos (nuestras biografías) mediante los que llegamos a comprender el mundo y nuestro puesto en su seno, y sobre cuya base podemos organizar con otros su transformación (véanse, como ejemplos de argumentaciones a favor de formas más autorreflexivas de elaboración teórica crítica, GIROUX, 1983b; CARR y KEMMIS, 1986; HINKSON, 1983).

La noción del "profesor como investigador" de STENHOUSE (1975), asociada a la de "profesional prolongado", sugiere una forma de organización de la lucha para cambiar la escolarización mediante el trabajo de la profesión docente. Insinúa que una actuación profesional crítica puede organizarse cooperativamente para transformar la escolarización de manera que lleve mejor a la práctica los valores

educativos. Por esta razón, el último capítulo concluye con una exposición del trabajo de STENHOUSE como un paso hacia la construcción teórica emancipadora del *curriculum*.

No obstante, no es seguro que el profesorado pueda organizarse adecuadamente para realizar esta tarea. Los modelos de otras organizaciones profesionales (los colegios profesionales de abogados o de médicos, por ejemplo) no animan excesivamente a ello: los intereses corporativos y los de los clientes a menudo entran en colisión cuando se institucionalizan las profesiones (con asociaciones profesionales fuertes que no sólo controlan la conducta de sus miembros y las cualificaciones para el acceso al trabajo profesional, sino que regulan los honorarios y las condiciones de trabajo de sus miembros en cuanto que forman parte del sector privado de la economía). En el sector público, la situación puede ser mejor: la implicación de las organizaciones de profesores en la adopción de una perspectiva crítica y una acción organizada sobre las cuestiones curriculares en Victoria ha constituido un paso importante para la reconstrucción crítica de la escolarización allí (véase, por ejemplo, HANNAN, 1985, y DOW, 1982), y esto justifica cierto optimismo acerca de la viabilidad de una profesionalidad crítica. Por otra parte, la mejora de la educación no puede contemplarse como cuestión privativa de la profesión; como afirman los BERLAK (1981), los administradores de la educación los ciudadanos los padres y los formadores de profesores—y podemos añadir los estudiantes— tienen sus propios papeles en la investigación crítica necesaria para mejorar la educación. La alianza entre las organizaciones de profesores estatales y las asociaciones de padres de las escuelas estatales de Victoria (en oposición conjunta a la concesión de fondos federales para las escuelas privadas) sugiere un modelo mediante el que puede lograrse esta acción concertada (aunque debe ser comprobada en los niveles de las escuelas individuales y de las comunidades escolares). El establecimiento de este tipo de comunidades críticas comprometidas en la lucha para transformar la escolarización constituye todavía una tarea fundamental a desarrollar.

La construcción teórica crítica del *curriculum* trata de trascender los logros y las limitaciones de las teorías técnicas y prácticas. Aporta los recursos de la ciencia crítica social a la ejecución de análisis históricos y sociales de la forma y de la sustancia contemporánea del *curriculum* y a la organización de los procesos cooperativos de autorreflexión mediante los que los educadores pueden elaborar críticas de la educación actual y, simultáneamente, sumarse a la lucha histórica, social y política para transformarla.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAMS, J. (1928), *Educational Theories*. Ernest Benn, Londres.
- ALTHUSSER, L. (1971). *Lenin and Philosophy and Other Essays*. New Left Books, Londres.
- APPLE, M. (1979). *Ideology and Curriculum*. Routledge & Kegan Paul, Londres. Trad. esp.: *Ideología y currículo*, Madrid, Akal, 1986.
- (1981). "Social structure, ideology and curriculum", en M. Lawn y L. Barton (eds.). *Rethinking Curriculum Studies*. Croom Helm Londres
- (ed.) (1982). *Culture and Economic Reproduction in Education*. Routledge & Kegan Paul, Londres.
- ARENDT, H. (1958). *The Human Condition*. University of Chicago Press, Chicago. Trad. esp.: *La condición humana*, Barcelona, Seix Barral, 1974.
- ARONOWITZ, S. (1977). "Mass culture and the eclipse of reason: The implications for pedagogy". *College English*, 38, (8), 768-74.
- ATKIN, J.M. (1963). "Some evaluation problems in a course content improvement project". *Journal of Research in Science Teaching*, 1, 129-32.
- BAIN, A. (1879). *Education as a Science*., C. Kegan Paul, Londres.
- BATES, R. (1985). *Liberalism, Marxism and the Struggle for the State: A Prolegomena to the Study of Public Administration*. Deakin University, Vic.
- BENNETT, T. (1979). *Formalism and Marxism*. Methuen, Londres
- BERGER, P. (1983). "On the obsolescence of the concept of honour". En S. Hauerwas y A. MacIntyre (eds). *Revisions*. University of Notre Dame Press, South Bend, Indiana.
- BERGER, B. y KELLNER, H. (1973). *The Homeless Mind: Modernization and Consciousness*. Random House Nueva York
- BERLAK, A. y BERLAK, H. (1981). *Dilemmas of Schooling: Teaching and Social and Change*, Methuen Londres.
- BERNSTEIN, B. (1977). *Class, Codes and Control* Vol. 3. *Towards a Theory of Educational Transmissions*, 2ª ed. Routledge & Kegan Paul, Londres,
- BERNSTEIN, R.J. (1976). *The Restructuring of Social and Political Theory*. Methuen, Londres.
- (1983). *Beyond Objectivism and Relativism*, Basil Blackwell, Oxford.
- BLOOM, B. S. y cols. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. Vol. 1. *Cognitive Domain*. Longman, Londres. Trad. esp.: *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Tomo I. *Ámbito del conocimiento*. Alcoy. Marfil, 1975.
- BOOMER, G. (ed.) (1982). *Negotiating the Curriculum*. Ashton Scholastic. Sidney.
- BOURDIEU P., y PASSERON, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Tr. R. Nice, Sage, Beverley Hills. Trad. esp.: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona. Laia, 1977.
- BOWLES, S., y GINTIS, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Basic Books, Nueva York. Trad. esp.: *La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. México. Siglo XXI. Editores, 1981.
- BREDO, E., y FEINBERG, W. (eds) (1982). *Knowledge and Values in Social and Educational Research*. Temple University Press, Filadelfia, Pa.
- BROUDY, H. S. (1963). "Historic exemplars of teaching method". En N. L. Gage (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Rand McNally, Chicago.
- BULLOCK, A., y STALLYBRASS, O. (eds) (1977). *The Fontana Dictionary of Modern thought*. Fontana, Londres.
- CARNOY, M. (1984). *The State and Political Theory*. Princeton University Press, Princeton, NJ.
- CARR, W. (1986). *Theories of theory and practice* (ejemplar multicopiado). School of Education, University College of North Wales, Bangor.
- y KEMMIS, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*, 2ª ed. Falmer, Lewis, Sussex; 1ª ed. Deakin University, Vic., 1983. Trad. esp.: *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona. Martínez Roca, 1988.
- CODD, J. (1984). "Introduction". *Curriculum Evaluation: An Overview*. Deakin University, Vic., 1983.
- COLLIER, J. (1945). "United States Indian administration as a laboratory of ethnic relations". *Social Research*, 12, 265-305.

- COLLINGWOOD, R. D. (1961). *The Idea of History*. Oxford University Press. Londres.
- CONNELL, R. W. y cols. (1982). *Making the Difference*. George Allen & Unwin, Sidney.
- CONNELL, R. F. (1980). *A History of Education in the Twentieth Century World*. Curriculum Development Centre, Canberra (distribuido en Australia por Prentice-Hall).
- DOW, G. (ed.) (1982). *Teacher Learning*, Routledge & Kegan Paul, Melbourne.
- DOYLE, W. (1979). *The tasks of teaching and learning in classrooms* (ejemplar multicopiado). North Texas State University.
- DURKHEIM, E. (1933). *The Division of Labour in Society*, trad. con una introducción de G. Simpson, Macmillan, Nueva York, (publicado originalmente en francés, 1983). Trad. esp.: *La división del trabajo social*, Barcelona, Planeta, 1985.
- ELSON, R. M. (1964). *Guardians of Tradition: American Schoolbooks of the Nineteenth Century*. University of Nebraska Press, Lincoln.
- FEINBERG, W. (1983). *Understanding Education: Toward a Reconstruction of Educational Inquiry*. Cambridge. University Press, Cambridge.
- FERGUSON, K. (1984). *The Feminist Case Against Bureaucracy*. Temple University Press, Filadelfia, Pa.
- FINDEAY, J. N. (1963). "The contemporary relevance of Hegel". En J. N. Findlay. *Language, Mind and Value*. George Allen & Unwin, Londres.
- FITZCLARENCE, L. (1985). "Lundgren reconsidered". *Curriculum Theory Course Journal* 3(2), 17-28
- y GIROUX, H. A. (1984a). "The paradox of power in educational theory and practice". *Language Arts*, 61(5), 462-77.
- y———(1984b). "Curriculum production". *New Education*, 6(2), 17-28.
- FOUCAULT, M. (1970). *The Order of Things An Archaeology of the Human Sciences*. Tavistock, Londres. Trad. esp.: *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Madrid, Siglo XXI 1979, 11ª ed.
- (1980). *Power and Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*. ed. C. Gordon, trad. C. Gordon y cols. Harvester Press, Hassocks, Sussex.
- FREIRE, P. (1970a). *Pedagogy of the Oppressed*. Herder & Herder, Nueva York. Trad. esp.: *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores, 1973, 8ª ed.
- (1970b). *Cultural Action for Freedom*. Center for the Study of Social Development and Change, Cambridge, Mass. Trad. esp.: *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires. Siglo XXI, Editores, 1974, 15ª ed.
- GADAMER, H. G. (1975) *Truth and Method*, Sheed & Ward Londres.
- GAUTHIER, D. P. (1963). *Practical reasoning: the Structure and Foundations of Prudential and Moral Arguments and their Exemplification in Discourse*. Oxford University Press, Londres. Trad. esp.: *Verdad y método*. Salamanca. Sígueme, 1984, 2ª ed.
- GIDDENS, A. (1972). *Emile Durkheim: Selected Writings*. Cambridge University Press, Cambridge.
- (1979). *Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction In Social Analysis*. Macmillan Londres
- (1981). *A Contemporary Critique of Historical Materialism*, vol. I. *Power Property and the State*. Macmillan, Londres.
- (1982). "Power, the dialectic of control and class structuration". En A. Giddens y G. Mackenzie (eds). *Social Class and the Division of Labour: Essays in Honour of Ilya Neustadt*. Cambridge University Press, Cambridge.
- GIROUX, H. (1980). "Dialectics and the development of curriculum theory". *Curriculum Theorising*. vol. 2 (reimpreso en Giroux, 1981).
- (1981). *Ideology, Culture and the Process of Education*. Temple University Press, Filadelfia, Pa.
- (1983a). *Critical Theory and Educational Practise*. Deakin University, Vic.
- (1983b). "Rationality, reproduction and resistance: Toward a critical theory of schooling". *Current Perspectives in Social Theory* 4 85-117
- GIROUX, H. A. (1983c). *Theory and Resistance in Education*. Bergin y Garvey Soth Hadiey, Mass.
- (1986). "Curriculum teaching and the role of the resisting intellectual". *Curriculum and Teaching*, 1(1 y 2), 33-42.
- GOODSON, I. F. (1983). *School Subjects and Curriculum Change*. Croom Helm,
- (1985). *Social Histories of the Secondary Curriculum: Subjects for Study*. Falmer, Lewes, Sussex.
- y BALL, S (eds) (1984). *Defining the Curriculum: Histories and Ethnographies*. Falmer, Lewes, Sussex.

- GRAMSCI, A. (1957). *The Modern Prince and Other Writings*. Lawrence & Wishart Londres.
- (1971). "On education". En A. Gramsci. *Selections from the Prison Note-books of Antonio Gramsci*, ed. y trad. Q. Hoare y G. N Smith, Lawrence & Wishart, Londres. Trad. esp.: *Cartas desde la cárcel*. 2 Vols. México Ediciones.
- (1977) *Selections from Political Writings 1910-1920*, ed. Q Hoare, trad. J. Matthews, Lawrence & Wishart, Londres.
- HABERMAS, J. (1971). *Toward a Rational Society*, trad. J. J. Shapiro, Heinemann, Londres.
- (1972). *Knowledge and Human Interests*, trad. J. J. Shapiro, Heinemann, Londres. Trad. esp.: *Conocimiento e interés*. Madrid. Taurus, 1982.
- (1973) *Legitimation Crisis* trad. T. McCarthy, Beacon, Boston., Mass. Trad. esp.: *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires. Amorrortu editores, 1975.
- (1974). *Theory and Practise*, trad. J. Viertel, Heinemann, Londres. Trad. esp.: *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid. Tecnos, 1987.
- HALL, G. E. y cols. (1975). "Levels of use of the innovation: A framework for analyzing innovation adoption". *Journal of Teacher Education*, 26, 1, 52-6.
- HAMILTON, D. F. (1980a). "Adam Smith and the moral economy of the classroom system". *Journal of Curriculum Studies*, 12, 281 -98.
- (1980b) "Educational research and the shadow of John Stuart Mill". En J. V. Smith y D F. Hamilton (eds). *The Meritocratic Intellect: Studies in the History of Educational Research*. Aberdeen University Press, Aberdeen.
- (1983). "Robert Owen and education: A reassessment". En W. Humes y H. Patrwson (eds.). *Scottish Education and Scottish Culture 1800-1980*. John Donald, Edimburgo.
- y GIBBSONS, M. (1980). Notes on the origins of the educational terms class and *curriculum*, trabajo presentado en el Congreso Anual de la American Educational Research Association, Boston, Mass.
- HANNAN, B. (1985). *Democratic Curriculum: Essays on Schooling and Society*. George Allen & Unwin Sydney.
- HIDAKA, R. (1985). *The Price of Affluence*. Penguin, Ringwood, Vic.
- HILGARD E. R. (1964). "A perspective on the relationship between learning theory and educational practices". En E. R. Hilgard (ed.). *Theories of Learning and Instruction*, 63 Anuario de la National Society for the Study of Education, University of Chicago Press, Chicago.
- HILL W. F. (1963). *Learning: A Surpery of Psychological Interpretations*. Methuen, Londres. Trad. esp.: *Teorías contemporáneas del aprendizaje*. Buenos Aires Paidós, 1974, 6ª ed.
- HINDESS, B. (1977). *Philosophy and Methodology in the Social Sciences*. Harvester Press, Hassocks, Sussex.
- HINKSON, J (1983). *Pierre Bourdieu and reproduction theory* (ejemplar multicopiado), Centre for the Study of Innovation, La Trobe University, Bundoora, Vic.
- HORKHEIMER, M. (1974). *The Eclipse of Reason*, Seabury Press Nueva York
- HOUSE, E. R. (1974). *The Politics of Innovation*, McCutchan, Berkeley, Cal.
- HULL, C. L. (1943). *Principles of Behavior*, Appleton-Century-Crofts, Nueva York. Trad. esp.: *Principios de Conducta*. Madrid, Debate, 1986.
- HUMMEL, R. P. (1982). *The Bureaucratic Experience*, 2ª ed., St. Martin's Press Nueva York.
- JACKSON, P. W. (1968). *Life in Classrooms*, Holt, Rinehart & Winston, Londres. Trad. esp.: *La vida en las aulas*. Madrid, Marova, 1975.
- JAMESON, F. (1971). *Marxism and Form: Twentieth Century Dialectic Theories of Literature*, Princeton University Press, Princeton, NJ.
- JAY, M. (1973). *The Dialectical Imagination: A History of the Frankfurt School and the Institute for Social Research, 1923-1950*, Heinemann Londres. Trad. esp.: *La imaginación dialéctica. Una historia de la Escuela de Frankfurt* Madrid, Taurus, 1974.
- JENCKS, C. y cols. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, Basic Books, Nueva York.
- (1979). *Who Gets Ahead?*, Basic Books, Nueva York.
- JOHNSON, M. (1967). "Defintions and models in *curriculum* theory", *International Review of Education* 19, 187 -94.
- JOYCE, J. (1968). *Ulysses*, Penguin, Harmondsworth. Trad. esp.: *Ulises* (2 tomos) (9ª ed.). Barcelona, Bruguera, 1983.

- JUNGK, R. (1958). *Brighter than a Thousand Suns: A Personal History of the Atomic Scientists*, trad. J. Cleugh, Penguin, Harmondsworth. Trad. esp.: *Más brillante que mil soles*, (2ª ed.). Barcelona, Argos, 1976.
- KARIER, C. J. (1973). "Testing for order and control in the corporate liberal state", en C. J. Karier, P. Violas y J. Spring (eds.), *Roots of Crisis: American Education in the Twentieth Century*, Rand McNally, Chicago.
- KEARNEY, N. C. y COOK, W. W. (1969). "Curriculum", en R. L. Ebel y cols. (eds.) *Encyclopedia of Educational Research*, Macmillan, Nueva York, pp. 1127-44.
- KEMMIS, S. (1982). "Action research in retrospect and prospect", en S. Kemmis y cols. (eds.). *The Action Research Reader*, Deakin University, Vic.
- , COLE, P. y SUGGETT, D. (1983a). *Orientations to Curriculum and Transition: Towards the Socially-critical School*, Victorian Institute of Secondary Education, Melbourne.
- y cols. (1983b). *Transition and Reform in the Victorian Transition Education Program*, Victorian Institute of Secondary Education, Melbourne.
- KRATHWOHL, D. R. y cols. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives*, Vol. I 1, Affective Domain, Longman, Londres. Trad. esp.: *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Tomo II. *Ámbito de la afectividad*. Alcoy, Marfil 1975.
- KUNDERA, M. (1981). *The Book of Laughter and Forgetting*, Alfred Knopf, Nueva York. Trad. esp.: *El libro de la risa y el olvido*, (3ª ed.). Barcelona, Seix Barral, 1986.
- LARRAIN, J. (1979). *The Concept of Ideology*, Hutchinson, Londres.
- LAWTON, D. (1973). *Social Change, Educational Theory and Curriculum Planning* Hodder & Stoughton, Londres
- LEWIN, K. (1946). "Action research and minority problems", *Journal of Social Issues* 2, 34-46.
- (1947). "Feedback problems of social diagnosis and action", *Human Relations* 1, 147-53.
- LEWIN, K. (1952). "Group decision and social change", en T. M. Newcomb y E. E. Hartley (eds.). *Readings in Social Psychology*, Holt, Nueva York.
- LUNDGREN, U. P. (1983). *Between Hope and Happening: Text and Context in Curriculum*, Deakin University, Vic.
- MACDONALD, B. y WALKER, R. (1976). *Changing the Curriculum*, Open Books, Londres.
- MACINTYRE, A. (1981). *After Virtue: A Study in Moral Theory*, Duckworth, Londres .
- MAGER, R. F. (1962), *Preparing Instructional Objectives*, Fearon, Palo Alto, Cal. Trad. esp.: *Formulación operativa de objetivos didácticos* (3ª ed.). Madrid, Marova, 1977.
- MARCUSE, H. (1964). *One Dimensional Man*, Routledge & Kegan Paul, Londres. Trad. esp.: *El hombre unidimensional* (2ª ed.). Barcelona, Seix Barral, 1969.
- MARSH, C. (1986). *Curriculum: An Analytical Introduction*, Novak, Sydney.
- MARX, K. (1941). "Theses on Feuerbach", en A. Engels (ed.), *Ludwig Feuerbach*, International Publishers, Nueva York. Trad. esp.: *Tesis sobre Feuerbach*, en el apéndice de Marx K. y Engels, F. *La ideología alemana*, México, Grijalbo, 1972, 4ª ed.
- McTAGGART, R. y SINGH, M. G. (1986). *Action research: a fourth generation?* (ejemplar multicopiado), School of Education, Deakin University, Vic.
- ORMELL, C. (1979). "Is there a hidden curriculum in mathematics?", en C. Richards (ed.), *Power and the Curriculum*, Nafferton, Driffield.
- OUTHWAITE, W. (1975). *Understanding Social Life: The Method Called Verstehen*, Routledge & Kegan Paul, Londres.
- PARLETT, M. y HAMILTON, D. (1976). "Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovatory programs", en D. A. Tawney (ed.), *Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications*, Macmillan Education, Londres. Trad. esp. *La evaluación como iluminación*, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (Comps.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1983, pp. 450-466.
- PETERS, R. S. y cols. (1967). *The Concept of Education*, Routledge & Kegan Paul, Londres.
- PIAGET, J. (1935, 1971). "The new methods: Their psychological foundations", originalmente publicado en francés, 1935; reimpresso en J. Piaget, *Science of Education and the Psychology of the child*, trad. D. Cotman, Longman, Londres. Trad. esp.: *Los nuevos métodos educativos y sus bases psicológicas*, en Piaget J. *Psicología y pedagogía* (6ª ed.). Barcelona, Ariel, 1977, pp. 155-208.
- POPHAM, W. J. y BAKER, E. L. (1970). *Systematic Instruction*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J.

- POPKEWITZ, T. S. (1983). *Change and Stability in Schooling: The Dual Quality of Educational Reform*, Deakin University, Vic.
- (1984). *Paradigm and Ideology in Educational Research*, Falmer, Lewes, Sussex .
- (1982). *The Myth of Educational Reform: A Study of School Responses to a Program of Change*, University of Wisconsin Press, Madison Wis.
- RAUP, R. B. y cols. (1947). *The Improvement of Practical Intelligence: The Central Task of Education* (ed. rev.), Harper, Nueva York.
- REID, W. A. (1978). *Thinking about the Curriculum: The Nature and Treatment of Curriculum Problems*, Routledge & Kegan Paul, Londres.
- (1981). "The deliberative approach to the study of *curriculum* and its relation to critical pluralism", en M. Lawn y L. Barton (eds.), *Rethinking Curriculum Studies*, Croom Helm, Londres.
- REYNOLDS, J y SKILBECK, M. (1976). *Culture and the Classroom*, Open Books, Londres .
- RIZVI, F. (1986a). "Efficiency, participation and educational decision making", trabajo presentado en el 42 Congreso Anual de la Philosophy of Education Society, Montreal, Canadá, (Abril).
- (1986b). "Bureaucratic rationality and the democratic community as a social ideal", trabajo presentado en el Congreso Anual de la American Educational Research Association, San Francisco (Mayo).
- ROBOTTOM, L (1986). "Contestation and continuity in educational reform: A critical study of innovation in environmental education", tesis doctoral inédita, School of Education, Deakin University, Vic.
- RUSK, R. R. y SCOTLAND, J. (1979). *Doctrines of the Great Educators*, 5ª ed., St. Martin's Press Nueva York.
- RUSSELL, B. (196i). *History of Western Philosophy*, 2ª ed., George Allen & Un-win, Londres. Trad. esp.: *Historia de la Filosofía Occidental*, 2 Vols. (3ª ed.). Madrid, Espasa-Calpe, 1978.
- SCHUBERT, W. H. (1980). *Curriculum Books: The First Eighty Years*, University Press of America, Nueva York.
- y cols. (1984). "Curriculum Theorising: An emergent form of *curriculum* studies in the United States", *Curriculum Perspective* 4(1).
- SCHWAB, J. J. (1969). "The practical: A language for *curriculum*", *School Review* 78, 1-24. Trad. esp.: *Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum*, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 1983, pp. 197-209.
- SHARP, G. (1985) . "Constitutive abstraction and social practice", *Arena*, 70, 48-82.
- SILVER, H.(1980). *Education and the Social Condition*, Methuen, Londres.
- SIMON, B.(1983). "The history of education", en P. H. Hirst (ed.), *Educational Theory and its Foundational Disciplines*, Routledge & Kegan Paul, Londres.
- SKILLEN, A. (1977). *Ruling Illusions*, Harvester Press, Hassocks, Sussex.
- SMITH, J. V. y HAMILTON, D. (eds.) (1980). *The Meritocratic intellect: Studies in the History of Educational Research*, Pergamon and Aberdeen University Press, Elmsford .
- SOHN-RETHEL, A. (1978). *Intellectual and Manual Labour: A Critique of Epistemology*, Macmillan, Londres.
- SOLTIS J. F. (1968). *An Introduction to the Analysis of Educational Concepts*, Addison-Wesley, Reading, Mass.
- STENHOUSE, L. (1975). *Introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann, Londres. Trad. esp.: *Investigación y desarrollo del curriculum* (2ª ed.). Madrid, Morata, 1987.
- TABA, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*, Harcourt Brace & World, Nueva York. Trad. esp.: *Elaboración del currículo*, (3ª ed.). Buenos Aires, Troquel, 1977.
- TAYLOR, M. (1982). *Community, Anarchy and Liberty*, Cambridge University Press, Cambridge.
- TYLER, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago Press, Chicago. Trad. esp.: *Principios básicos del currículo* (2ª ed.). Buenos Aires, Troquel, 1977.
- WALKER, D. F. (1971). "A naturalistic model for *curriculum* development", *School Review* 80, 51-65.
- (1975). "*Curriculum* development in an art project", en W. A. Reid y D. F. Walker (eds.). *Case Studies in Curriculum Change*, Routledge & Kegan Paul, Londres .
- WATKINS, P. (1985). *Agency and Structure: Dialectics in the Administration of Education*, Deakin University, Vic.
- WHITE, D. (1973). "Create your own compliance: The Karmel report". *Arena* (32-33) (ejemplar doble) 35-48.
- (1983). "After the divided *curriculum*", *Victorian Teacher*, Marzo.

- WHITTY, G. (1986). "Recent American and Australian approaches to the sociology and politics of education", *Educational Theory* 36 (1), 81-85.
- WILLIAMS, R. (1983). *Towards 2000*, Chatto & Windus, Londres.
- WILEIS, P. (1977). *Learning to Labour*, Saxon House, Teakfield, Aldershot, Hampshire. Trad. esp.: *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal, 1988.
- WITTGENSTEIN, L. (1974). *Philosophical Investigations*, tr. G. E. M. Anscombe, Basil Blackwell, Oxford. Trad. esp.: *Investigaciones filosóficas*. Barcelona, *Crítica*, 1988.