

33. UN ACERCAMIENTO A LA DIVERSIDAD DESDE EL CURRÍCULO

Ana María Blanco Toajas

«Todos los horrores del mundo vienen de la incapacidad para imaginar a los demás»(Carlos Fuentes, escritor y ex miembro de la Comisión Internacional para la Educación en el siglo XXI, entrevista a *El País*, 21/11/94)

Cualquiera que sea la definición de educación que demos siempre incluirá la idea de perfeccionar, mejorar a la persona y/o al grupo de personas. Podemos cuestionarnos entonces, ¿qué valores son los que necesitamos?, ¿qué contenidos serán los necesarios para llegar a esa perfección?

Con respecto a estas preguntas, los valores parecen fluctuar, cambiar, subir y bajar escalones. No permiten estos cambios decidir con fluidez y ciertas garantías, saber cuáles serán escogidos. Del mismo modo la dimensión cultural en contenidos tan específicos y amplios, exige a la educación que abarque todos esos campos, entendidos para el perfeccionamiento y desarrollo integral de la persona. Al igual, las diversas dificultades que aparecen en la sociedad inmediata, también esperan encontrar su solución en la escuela. Así por ejemplo, la agresividad creciente desencadena campañas de tolerancia y paz, el problema de la drogodependencia nos lleva a realizar ejes transversales preventivos...

Cuando aparecen estos y otros problemas, las instancias sociales parecen inhibirse y hacen recaer la responsabilidad absoluta sobre la educación y los profesores. Del mismo modo y siendo considerado el hombre como un ser social, la escuela ha de

cumplir una función socializadora, por lo que adaptamos a los sujetos a la vida social adulta.

De esta manera, los criterios de selección de los contenidos que entran en la escuela son básicamente los de servir en la sociedad, ser útil a la sociedad; nos preguntamos ¿es un sistema básicamente utilitarista?

1. LA PROPUESTA EDUCATIVA DEL CRISOL Y LA ACTUALIDAD.

Si releemos a Durkheim, podemos observar la diferencia entre lo que viene a llamar el proceso de socialización convergente y el divergente. En una reflexión descriptiva, «...existe en cada período, un modelo normativo de la educación, del que no nos es lícito apartarnos sin tropezar con vivas resistencias que intentan contener las veleidades de los disidentes» (Durkheim, 1911: 93).

Ocho décadas después de estas afirmaciones, nos encontramos con la coexistencia más o menos pacífica de modelos normativos de educación que se basan en distintos conceptos del hombre y de la sociedad. Estos procesos generan intervenciones de socialización divergentes, cuestionando el principio de cohesión social situándonos en lo opuesto a lo que planteaba Dewey (1916), en su propuesta de política educativa del «crisol».

Recordemos ahora, estos principios que promulgaba en su propuesta de programa.

La convivencia en las mismas escuelas de los jóvenes procedentes de distintas minorías raciales, religiosas y culturales debe tender a la creación de una nueva mentalidad superadora de la diversidad.

- La presencia de materias de estudios comunes debe acostumbrar a todos a una unidad de perspectiva.
- Por ello, la escuela debe eliminar las diferentes normas de juicio y emoción, evitando las diversas influencias de los diferentes ambientes sociales, de tal forma que se convierta en un factor de estabilidad y equilibrio frente a la disociación de grupos de valores contrapuestos.
- Es misión del ambiente escolar eliminar, hasta donde sea posible, los rasgos perjudiciales del medio existente para que no influyan sobre los hábitos mentales, esto es, su papel.
- La escuela ha de contrarrestar diversos elementos del ambiente social y tratar que cada individuo logre una oportunidad.

No obstante hasta «anteayer», tanto las directrices político-educativas, como la práctica docente, han olvidado las referencias a los intereses de las personas en senti-

do individual (diferente), en la práctica ocuparon siempre un segundo plano. Considerando al hombre como un ser «productivo», la escuela ha buscado siempre analogías en su funcionamiento con el mundo de la producción, de modo que el modelo de producción de la sociedad es siempre un referente principal para la construcción del currículum. Por tanto la persona queda desdibujada en función de las necesidades sociales y de las aportaciones que debe dar a la sociedad.

Por tanto si el sistema educativo no puede olvidar al «ser humano» y tampoco puede hacer un «guiño» al desarrollo tecnológico. Cuando se llega a nuevos estados de desarrollo y posibilidades, progresivamente los seres humanos se van instalando en ellos. De esta manera, si no tenemos en cuenta los nuevos avances tecnológicos nos quedaremos progresivamente a merced de los demás, relegados a las zonas marginales de la historia, no tenerlo en cuenta como elemento, instrumento y contenido, constituirá un nuevo analfabetismo, quizás aún más difícil de superar debido a la rapidez creciente con que avanza.

Esta necesidad, así como su eficacia, ha de ser administrada con prudencia, su uso debe ser inteligente, hay que saber aplicarlos, ha de ser un recurso para favorecer el desarrollo integral de la persona y no un sustituto del ser.

Es indudable que entre otras motivaciones un buen uso favorece el desarrollo intelectual, pues grandes esfuerzos de tiempo... quedarían relegados a una historia que podemos ir considerando pasada. No obstante, es obvio, que la omnipresencia de la tecnología en la actividad docente, resulta pura utopía en nuestro país, ¿qué decir en los llamados tercer y cuarto mundo? Igualmente la falta de creación tecnológica, nos induce a utilizar lo elaborado en otras culturas, lo que nos va llevando sin duda, a un acercamiento cada vez más evidente a esa idea de la «aldea global» que preconiza McLuhan. Inhibiendo los patrones culturales propios en pro de la cuantificación y abordando los aspectos cualitativos propios de cada sociedad y culturas, (interculturalidad).

Los recursos económicos descalabran aun más esa visión utópica de igualdad. La supremacía de un mundo sobre otro, nos lleva a ese nuevo analfabetismo al que hacíamos referencia, mucho más expandido y si cabe el símil, creando «un precipicio» posiblemente insalvable.

2. ¿CÓMO OPTIMIZAR LA FUNCIÓN EDUCATIVA?

Desde el triple sentido, economía-demografía, ciencia-tecnología y medio ambiente (Fabricio Caivano 1995:71), trabaja la UNESCO de manera amplia la diversidad existente así como plantea los retos que posibiliten la cohesión social y la respuesta certera de la educación y el profesorado ante el siglo XXI.

Así el informe de la Comisión Mundial de Cultura y desarrollo (Paris, septiembre, 1996), denomina el documento resultado de la misma como «Nuestra diversidad creativa».

«El desafío que tiene ante sí la humanidad es adoptar nuevas formas de pensar, actuar y organizarse en sociedad; en resumen, nuevas formas de vivir. El desafío consiste también en promover vías de desarrollo diferentes, informadas por el reconocimiento de cómo los factores culturales modelan la manera como las sociedades conciben sus propios futuros y eligen los medios para alcanzarlas» (Javier Pérez de Cuellar 1994:1).

El sistema educativo, subsistema social, ha de ser un mecanismo al servicio del individuo y de la sociedad. Este, progresivamente, se ha convertido en un ente cada vez más autónomo, creando por tanto grandes espacios de autodeterminación de forma que va perdiendo por parte de la sociedad recursos, prestigio profesional...

Pero el problema se ha agravado en los últimos tiempos, ya que la dinámica laboral ha intensificado el ritmo de cambio lo que da lugar a crear las expectativas en el sistema educativo de mayores niveles de preparación específica y plantea lógicamente nuevas y diferentes exigencias.

En esta llamada a la adaptación y el cambio, hemos de poner en un primer lugar la universidad debiendo cumplir exhaustivamente su doble papel, investigador y docente.

Si algo caracteriza nuestro presente es sin lugar a dudas el factor tecnológico como determinante tanto social como económico. Dando como implicación evidente la manera en la que los nuevos oficios vienen marcados por la provisionalidad. Así como el paro es fruto de la mayor interdependencia de las economías nacionales, «las dificultades para abrir nuevos mercados, la amenaza de las deudas de los pobres, y paradójicamente, la mejora de la productividad y la competitividad empresarial las que han hecho del paro un problema interno de las economías desarrolladas»(José Manuel Morán, 1986:43).

La política educativa en su redacción legislativa ha visto como solución inmediata el alargar el tiempo de escolarización, pero no basta para solucionar estos problemas. La solución arbitrada, debe ser necesariamente, *la formación continuada y diversificada* y diseñada igualmente desde los lugares de trabajo, debiendo tener presente el alcance más significativo del enunciado orteguiano «aprender a aprender».

En definitiva la escisión del sistema educativo con respecto al sistema social va haciéndose, aun con todas las buenas intenciones, cada vez más notable.

Tal como indicaba el profesor Esteve, catedrático de la Universidad de Málaga (Granada, Junio 1999), en su conferencia durante el Seminario Internacional «La UNESCO y los retos de la educación a finales de siglo. El profesorado ante el siglo XXI», el sistema educativo se encamina cada vez más hacia el entropismo. Traemos ahora el recuerdo de aquella exposición que puede ayudar a sintetizar y visualizar todo lo dicho hasta ahora.

Sí algunos de nuestros bisabuelos volviesen a la vida, les costaría ciertamente llegar hasta nuestra casa. El tráfico, el mecanismo de los semáforos..., si consigue no ser atropellado y llega hasta la puerta del domicilio, el telefonillo para acceder a la vivienda, el llamar al interfono o videófono, el contestar, el llamar al ascensor, el montarse y dar con el botón y el piso adecuado, el encender incluso las luces. Le sorprendería la TV, el equipo de música..., y el ordenador, no sabría usarlos. Pero aún más difícil, se complicaría la escena si tuviese hambre, el frigorífico, la vitrocerámica, el microondas..., realmente podría volver a morir por inanición, y así podríamos seguir describiendo situaciones.

Cambiamos de entorno; vamos con nuestro antepasado a la escuela, realmente se sentiría en su casa, sabría desenvolverse como antaño, las pizarras siguen en su sitio, los pupitres, las sillas, la mesa del profesor/a presidiendo la estancia, lápices y cuadernos semejantes a los pizarrines, realmente no ha pasado el tiempo...

Es evidente que con esta caricatura de la realidad no hacen falta más elementos descriptivos. La pregunta será por tanto ¿qué hacer?, para iniciar esta idea de optimizar la función docente.

Teniendo en cuenta la propuesta de Castillejo Brull, (1986:55,56), son cuatro los ejes que han de estar basados siempre en la flexibilidad tanto docente como institucional:

- Un primer eje: recuperar el sistema educativo para la sociedad.
- Un segundo eje: ha de ser instrumento o mecanismo social, «sometido a la exigencia de la eficacia social», para ello debe desprenderse de su rigidez.
- Tercer eje: las reformas educativas han de ser «coherentes» con los otros ámbitos de la sociedad, la reintegración de las políticas económicas, laboral, tecnológica, cultural, etc.
- Un cuarto eje: «la necesidad de resituar a la Universidad a su espacio sustantivo, permitiéndole cumplir con la función impulsora de la sociedad, de la ciencia, de la cultura..., y ello pasa por vertebrar adecuadamente sus cometidos y entre ellos el profesionalizador.

3. ¿CÓMO IR DANDO RESPUESTA A ESTAS CUESTIONES?

«Los sistemas educativos tienen todavía que aprobar una asignatura: su adaptación a sociedades cada vez más complejas con demandas de formación mucho más diversificadas y donde los saberes se renuevan velozmente». Palabras escritas en el diario *Le Monde*, suplemento educativo, por Gerard Courtois, publicado en el magazine *Leonardo*, abril 92.

Estará en la mente de todos que el instrumento básico para llevar a cabo esta transformación se encuentra en el currículo, como consecuencia final. Es evidente, que por encima de la orientación que formulemos para el estudio del currículo; por los puntos de vista exclusivamente políticos, conceptuales, etc., cualquier opción trae como ineludible consecuencia un deseo de modificación de las actuaciones educativas persiguiendo el natural avance positivo de estos. Por ello cualquier acercamiento teórico curricular valora o bien a los sujetos y objetos educativos (estudiantes, docentes, materias), o bien las variables globales, (localidad, centro, comunidad). Es claro que es imposible o por lo menos no deseable introducir mecanismos de innovación, si ello no se ha planificado en estructuras curriculares previas.

Por tanto, el currículo debe aportar los elementos necesarios para la reforma tanto personal como colectiva, hemos de mirar las distintas perspectivas desde las que se enfoca el desarrollo e innovación del currículo. Tecnológica, cultural y políticamente, encontrando en la integración de los distintos enfoques la idea más certera. Posibilitará esta conjunción una perspectiva que muestre la pluralidad de elementos que determinen el proceso del cambio. Así mismo debe ofertar modelos que mejoren la intervención escolar, del mismo modo unas coordenadas ideológicas, sistematización de contenidos, procedimientos y estrategias, sin olvidar el enfoque tecnológico que caracteriza nuestra era.

Pero cuando hablamos de currículo no podemos olvidarnos del currículo oculto y del currículo no realizado. El currículo oculto (reconceptualista), no todo está explicitado, son aspectos subyacentes, encubiertos que van actuando como un «añadido» a lo propuesto. El currículo no realizado, se refiere al currículo que realmente aprende el alumno. En la comunicación educativa que se da en el aula, hay procesos de distorsión, de «ruidos» de la información, de manera que como en la mayoría de los casos prácticos, esa comunicación del profesor/a va dirigido a un conjunto determinado de alumnos/as y no a todos/as los alumnos/as. No podemos olvidar, que todos los alumnos/as no son iguales, que no todos aprenden lo mismo y de la misma manera. Sería este por tanto, el sentido pedagógico de la diversidad.

Cuando se habla de diversidad y se plantean los cambios necesarios, tanto ideológicos como de índole práctica, se observa una querencia de tipo socio-cultural. Ante

esta realidad vista desde diferentes autores, cuando se habla de la renovación del siglo que viene. O entendemos que las personas con alguna «discapacidad» se consideran inmersas en una cultura diferente, o en una sociedad marginal o es que se ignora. Siendo aún más grave la perspectiva de lo precario de la diversidad frente a la sociedad y el sistema educativo.

Teniendo presentes los principios fundamentales que ha de recoger el hecho educativo según la Comisión Delors y haciéndolo extensivo a todos los colectivos, ha de hacerse una reflexión profunda sobre la *Diversidad*. En síntesis sería «la educación para toda la vida», como objetivo principal con la presencia de los cuatro principios fundamentales:

- Aprender a conocer
- Aprender a hacer
- Aprender a vivir conjuntos
- Aprender a ser.

Concretando en el marco de la diversidad, es a finales de 1994 cuando la UNESCO aprobó, durante la conferencia de Salamanca, el «Marco de Acción sobre las Necesidades educativas Especiales».

La LOGSE, recogiendo estos principios pretende ser **para todos**, dando importancia semejante tanto a lo conceptual, a lo actitudinal, como a lo procedimental. Habría que preguntarse, ¿se recoge tanto en la Educación Maternal, Infantil, Primaria, Secundaria, FP, Bachillerato, Universidad? o ¿se sigue en la práctica primando lo conceptual? Igualmente plantea la LOGSE, la atención a la diversidad ofreciendo recursos desde la idea de «escuela comprensiva», para que realmente desaparezca la discriminación.

Es este un reto para el profesorado que carece de formación en esta línea, han sido receptores de información/conceptos que en general pretenden trasladar a sus alumnos/as. En la Universidad se siguen en general los sistemas ya caducos del «tradicionalismo curricular» básicamente y por tanto se va reflejando en los distintos niveles de enseñanza. Así como la escolarización del 100% de los alumnos en los niveles comprendidos hasta la enseñanza secundaria ha agravado la situación.

La diversidad la tenemos en cuenta en todos los documentos teóricos, dando incluso estrategias, «adaptaciones curriculares», ya sean significativas o no significativas. En tiempo, recursos, contenidos..., se ofertan recursos personales. En paralelo se habla del currículo como algo que ha de estar cercano al alumno/a, que responda a sus intereses personales y sociales. No obstante y en lo correspondiente a los estudios universitarios o superiores no se encuentra normativizado, y solo en situaciones puntuales podemos encontrar experiencias que favorezcan el acceso a la enseñanza supe-

rior de personas con alguna discapacidad. Algo que no debe ser considerado como una utopía, bien al contrario puede llegar a ser una realidad, contando precisamente tanto con los progresos sociales como tecnológicos. De esta manera podrá darse realmente el principio de igualdad de oportunidades.

4. ¿QUÉ ES EL CURRÍCULO?

El currículo etimológicamente es camino, curso, carrera. Desde esta perspectiva irá dirigido a dos caminos:

- Restrictivo, en sentido personal, es decir el conjunto de estudios y experiencias que contribuyen al desarrollo personal de un sujeto, teniendo históricamente un carácter puramente instructivo.
- Extensivo: « Conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc., que se consideran importante trabajar en la escuela año tras año. Y por supuesto la razón de cada una de esas opciones» (Zabalza, 1987).

Por otro lado, la definición legal que se nos da en la LOGSE, en su Art. 4, es: « A efectos de lo dispuesto en esta ley, se entiende por currículo el conjunto de los objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente».

Esta definición nos lleva a uno de los significados más tradicionales del currículo, pero «planificar la enseñanza es algo más que establecer objetivos, contenidos, métodos pedagógicos más actualizados y eficaces, y óptimos criterios de evaluación; significa pensar, valorar y tomar decisiones que valgan la pena, entre otras cosas, sobre situaciones cotidianas, sobre posibles acontecimientos imprevisibles, sobre un colectivo de personas agrupadas según su edad, en un espacio llamado aula, personas que son niños y niñas con un nombre y un rostro que a veces denotan alegría, o aburrimiento, y en ocasiones cansancio. También el currículo escolar significa, a veces pensar sobre el patio de recreo, sobre libros y libretas, lápices, rotuladores y plastilina, pizarras y quizás vídeo» (Salinas, Dino 1994: 137-138).

Podemos deducir de esta última definición dos perspectivas diferentes de abordar el currículo y su planificación, una perspectiva tradicional basada fundamentalmente en la definición de los productos de enseñanza y otra perspectiva centrada en la investigación de los procesos de enseñanza como lo imprescindible para adecuar el currículo y sistema educativo a lo que ocurre realmente en el aula y en el entorno donde nos desenvolvemos. Esta última acepción según todo lo que hasta el momento se ha

expresado sería la más idónea, o al menos con un índice menor de contradicciones. Es indudable que desde esta perspectiva se va a favorecer la atención a la diversidad, elaborando, planificando un currículo para todos. Sin olvidar en ningún momento la idea del «currículo no realizado».

5. ¿CÓMO ATENDER DESDE EL CURRÍCULO A LA DIVERSIDAD?

Al reconocer que el aula es un medio de encuentro e interacción de culturas. En la línea de atención a la diversidad y de las estrategias de educación multicultural posibles nos encontramos con los programas «*empowerment*» (Juan Bautista Martínez Rodríguez, 1994: 59), dichos programas son multiculturales, pudiendo traducirse dicho término según el autor en «capacitación y fortalecimiento que un individuo consigue de sí mismo».

Los programas de empowerment son parte del proceso de educación multicultural que, como estrategia educativa, son inseparables de las relaciones de poder. Las orientaciones del modelo suponen que los significados culturales son múltiples y contradictorios, y que conducen a estrategias para el reforzamiento de la comunidad. En la base del concepto está la conciencia de los derechos inalienables de la naturaleza humana ante las diferencias de status sociocultural, económico, racial, político, sexual o religioso.

«Es identificado con la posesión de poder para actuar o por la adquisición de un status asociado con el juicio de los derechos humanos y privilegios universalmente y supraculturalmente reconocidos acordados por los miembros de la raza humana» (Delgado Gaitán y Trueba 1991: 138).

Aplicando estas ideas a nuestra intención, los principios del empowerment se refieren a:

- 1) El alumnado es un grupo infrarrepresentado. Una auténtica sociedad democrática está organizada para proporcionar a todas las personas, cualquiera que fuese su bagaje, elecciones y oportunidades para ejercitar el poder.
- 2) Todos los grupos de alumnos/as tienen fuerza y el cambio cultural debería emanar de esa posición.
- 3) Para determinar las estrategias apropiadas para la reducción de la desigualdad, es indispensable entender la historia de una comunidad o grupo de alumnos/as determinados, incluido el lenguaje, los valores y las conversaciones asociadas con significado cultural.
- 4) El aprendizaje de nuevos roles proporciona a la gente acceso a recursos y dicho aprendizaje ocurre a través de la participación en esos nuevos contextos.

- 5) La reflexión crítica colectiva es un proceso integral para la participación y el empowerment al llevar las cuestiones a un nivel consciente. Una definición de empowerment engloba tres dimensiones del poder que incluyen las nociones de proceso colectivo, reflexión crítica y respeto mutuo» (Martínez Rodríguez, Juan Bautista 1994: 60).

Estos principios requieren procesos intencionales centrados en la comunidad local, procesos que suponen el respeto mutuo, la reflexión crítica, la atención mutua y la participación del grupo, a través de la cual las personas a las que les falta una proporción igual de recursos valiosos ganan un mayor acceso a esos recursos y a su control. Uno actúa para descubrir su propio potencial como un paso para actuar.

En definitiva, es en el aula donde se produce una relación educativa más intensa entre profesor-alumno y entre los propios alumnos. Lo que sucede en el aula afecta de forma directa al aprendizaje y por ello adquiere una importancia decisiva la planificación que se realice.

6. CONCLUSIONES.

Es indudable que si la normativa legal vigente posibilita la adaptación del currículo por aquellos alumnos y alumnas que necesitan ser tratados de manera diferente, en la práctica deja mucho que desear. Se sigue dando mayor importancia a los contenidos que a los procedimientos y actitudes y parecen no tenerse claros los criterios de evaluación para aquellos objetivos no considerados «formales».

Se olvida la posibilidad de adaptaciones curriculares no significativas en cuanto se refieren a tiempo y recursos, esto con respecto a la enseñanza obligatoria y, por supuesto, al Bachillerato. No podemos olvidar la Universidad, *¿Cómo se adapta en las distintas facultades, para dar a los alumnos que no pueden ver o a los alumnos que no pueden oír o aquéllos que tengan dificultades motoras?*

No obstante, *¿por qué insistimos en las posibilidades de producción de las personas con discapacidad? ¿Se ha negociado previamente según sus intereses y capacidades? ¿Se tienen en cuenta los principios generadores de atención a la diversidad, por ejemplo «empowerment»? ¿En definitiva no se establece también aquí una lucha de poder? ¿Qué criterios se tienen en cuenta para la elaboración del currículo? ¿Y el currículo oculto?*

No cabe duda que tendremos que continuar preguntándonos, buscando alternativas que favorezcan el camino hacia la igualdad de oportunidades. Si la legislación nos tiene en cuenta, la realidad y la literatura, así como las grandes organizaciones, tienen presente el hecho de la diversidad, tal vez con un gran componente político y económico, de guerra y paz. Quizás por eso en las alternativas reales de atención se

tengan en cuenta las etnias, religiones... y en el caso de la diversidad cuando se refiere a personas con discapacidad, se hace una política educativa «compensadora».

A título solo orientativo, concluyamos con algunas premisas básicas que entendemos se deben tener presente en el aula, desde la perspectiva de mi experiencia docente:

- Crear las condiciones que hagan posible el desarrollo simultáneo de diferentes programas en el aula, incluidos aquéllos que puedan ser específicos en función de las características de los alumnos/as.
- Garantizar que los alumnos con alguna discapacidad no sean ajenos al grupo de aprendizaje sino parte esencial del mismo, participando activamente en sus actividades y dinámica general.
- Trabajar de manera coordinada objetivos comunes a todos los alumnos/as, otros restringidos a pequeños grupos y de carácter individualizado, sin perder en ningún momento el equilibrio necesario, respuesta adecuada al grupo como tal y a los individuos dentro del mismo.
- No perder de vista la diversidad, debiendo constituir la misma una variable relevante en la toma de decisiones sobre la acción educativa a seguir con el grupo.
- Trabajar desde el currículo para todos, la transmisión de **valores** a todos los alumnos, de forma que la tolerancia, la aceptación de la diversidad, así como el valor de la pluralidad como elemento enriquecedor, se generalicen e interioricen.

BIBLIOGRAFÍA.

- ANGULO, J.F. y BLANCO, N., Coord. (1994), *Teoría y desarrollo el currículum*, Aljibe, Granada.
- BERNAL GUERRERO, A., Ed. (1999), *Identidad y Cambio en la Educación ante el Tercer Milenio. Reflexiones y Propuestas*, Gipeperse-Kronos, Sevilla.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988), *Teoría crítica de la enseñanza*, Martínez Roca, Barcelona.
- FUNDACIÓN SANTA MARÍA, *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*, S.M., Madrid.
- FUNDACIÓN SANTILLANA (1987), *Los objetivos de la educación ante la vida activa en la sociedad futura*, Madrid, Santillana.
- GALTON, M. y MOON, B. (1986), *Cambiar la Escuela. Cambiar el Currículum*, Martínez Roca, Barcelona.
- GARCÍA HOZ, V. (1988), *La práctica de la educación personalizada*, Madrid, Rialp.
- GIJÓN PUERTA, J. (1999), *Bricolaje curricular*, Mad, Sevilla.

- GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1992), *Comprender y Transformar la Enseñanza*, Morata, Madrid.
- GÓMEZ R. DE CASTRO, F. y otros (1989), *La Escuela Comprensiva*, Cincel, Madrid.
- KEMMIS, S. (1988), *El Currículum. Más Allá de la Teoría de la Reproducción*, Morata, Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1997), *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*, Aljibe, Granada.
- UNESCO, y la *Informe mundial sobre la educación. Los docentes enseñanza en el mundo*, 1998, Santillana-UNESCO, Madrid.
- VÁZQUEZ, G. Ed. (1989), *Educación para el Siglo XXI*, Fundesco, Madrid.
- ZABALZA, M. A. (1997), *Diseño y Desarrollo curricular*, Narcea, Madrid.