

FUNDAMENTAMENTOS FILOSOFICOS Y PSICOLOGICOS DE LA PLANIFICACION CURRICULAR

Alicia Sequeira Rodríguez

Al hablar de planificación curricular debemos aceptar la naturaleza interdisciplinaria del currículo. De hecho, no hay que argumentar demasiado para darse cuenta que el currículo educativo incorpora una serie de componentes que hace que su teoría y su práctica sean tareas multidisciplinares e interdisciplinares.

El presente trabajo tiene como propósito fundamental clarificar en qué consisten los fundamentos filosóficos y psicológicos que sirven de base a la planificación curricular. La planificación curricular -dimensión teórica- incluye también la ejecución, dimensión práctica-; el enfoque curricular -dimensión universal, es decir filosófica. Para la elaboración propiamente dicha de estos fundamentos los y las personas encargadas de planificar los procesos educativos tendrían que contestarse las principales preguntas que aquí se planten para cada uno de los fundamentos señalados. Como es obvio que en este momento no se podrían profundizar todos los aspectos de la planificación del currículo pero sí dejar clara la importancia que tienen los fundamentos mencionados. Planificar un currículo es un proceso investigativo arduo y trabajoso. Se tratarán, en este espacio cuatro puntos fundamentales: primero la planificación curricular, segundo el enfoque curricular, tercero los fundamentos curriculares (filosóficos y psicológicos) y, el cuarto punto plantea una reflexión sobre los fundamentos pertinentes.

I. Planificación Curricular

La planificación como proceso científico, cuantitativo, cualitativo y prospectivo incluye

una investigación para adquirir un diagnóstico, la elaboración de un pronóstico, la programación con sus respectivos elementos básicos -dentro del contexto histórico del cual ese proceso forma parte- y el perfeccionamiento y actualización académica de los sujetos docentes, es decir, el seguimiento. Los elementos básicos de la programación responden a las siguientes preguntas: ¿quiénes son los sujetos del proceso? -sujetos del conocimiento-, ¿para qué se da ese proceso? -objetivos o intenciones educativas-, ¿qué se conoce? -objeto de estudio-, ¿cómo se conoce? -métodos y técnicas- y ¿cómo se valora? -dimensión evaluativa. Por lo general, se piensa que es la (el) docente el que debe responder a estas preguntas; sin embargo, es obvio que son todos los sujetos -docentes y discentes (los que están en el proceso de conocer)- los que deben asumir estos desafíos fundamentales. Hasta ahora se ha hecho la valoración del proceso -evaluación- en dos momentos: la evaluación del proceso de planificación como un todo y la evaluación como elemento de la programación -ambos tareas del docente-; también es obvio que estas fases, en este caso en sus dos momentos, es tarea de los docentes y de los discentes.

El currículo es el proceso de selección y organización de la cultura a partir de un análisis económico, social, político y cultural de una nación, pero en su proceso histórico. La selección de cultura, como dice Jiménez (1994), debe hacerse en la dimánica del quehacer de las comunidades -estructuras productivas y relaciones sociales- para contribuir al conocimiento de la realidad social propia en una forma mucho más objetiva. La educación

en general y el currículo en particular deben ser considerados como instrumentos que permitan conocer la realidad social e incrementar la identidad propia. Un currículo que tenga como base un análisis de lo propio conducirá a un conocimiento que propicie igualdad social donde hombres y mujeres trasciendan las condiciones históricas actuales que le impiden progresar a niveles superiores de cultura.

La planificación curricular es como una obra de teatro en la cual se escribe el guión -dimensión teórica- pero que en sí, dicho guión no significa mayor cosa hasta el momento en que se ejecuta -dimensión práctica. Quizás por eso se habla de educación como un arte. La planificación curricular no es pertinente hasta que no se concrete. En la ejecución entran en acción los actores sociales del currículo -sujetos docentes y discentes- con sus necesidades, sus intereses y sus problemas, así como el objeto de estudio y el método.

Los actores sociales del currículo señalan la dimensión psicológica del proceso de conocimiento, dimensión presente tanto en el que conoce -sujeto profesor- como en el que está en el proceso de conocer -sujeto estudiante.

El objeto de estudio refiere la estructura conceptual de la disciplina como contenido, estructura que interesa tanto al docente como al discente. La ó el docente es -en términos pedagógicos-, la (el) responsable del éxito o fracaso del proceso didáctico porque se supone que es ella (él) quien conoce y prepara el proceso didáctico para que las y los alumnas (os), que están en el proceso de conocimiento, se acerquen al objeto de estudio y puedan recrear el contenido propuesto -objeto de estudio- y, a partir de esa recreación, crear nuevo conocimiento.

El método es el procedimiento que tiene la (el) profesor (a) -que la (el) estudiante debería comprender-, y el procedimiento del estudiante, -que el (la) profesor (ra) debería asesorar-; el método no debe ser tenido por obvio sino que, para que el proceso sea riguroso, debe ser pensado, explicitado y socializado. Ese procedimiento es la secuencia lógica que hace posible que las y los alumnos conozcan y produzcan conocimiento.

II. El enfoque curricular

El enfoque curricular es la ubicación que asume la (el) curricularista educacional -planificador (ra) de los procesos educativos-, ubicación que se refleja no sólo en su propuesta general sino también en cada una de las partes del diseño curricular y en el uso que se hace de ellas. El enfoque curricular es una opción subjetiva -expresión de la posición ideológica- de las personas que están a cargo del proceso de planificación. No hay planificación curricular sin enfoque a menos que renunciemos a importantes grados de racionalidad.

Los procesos científicos siempre tienen una opción subjetiva -ideológica-, por más objetivo que pretenda ser el trabajo del científico. Tradicionalmente, los científicos suelen silenciar esta opción e inclusive negar su presencia, abogando por una ciencia neutral. La opción del (la) investigador (ra) por un enfoque sucede en cualquier tipo de ciencia. En ningún trabajo humano puede existir esa neutralidad, tampoco puede existir en el trabajo científico, aunque se insista en lo contrario. En el campo educativo, si se quiere ser científica (co), debe explicitarse el para qué, o al servicio de qué, se está trabajando. Esta explicitación es parte de la objetividad científica del (la) educador (ra) y parte de su honestidad profesional. Decir que no se tiene opción ideológica es declararse ingenua (o) -poco crítica (o)- o tendenciosa (so) -con tendencias que no se quieren hacer públicas-, actitud precisamente poco objetiva.

Habermas al discutir este problema dice que todo científico se ubica en un "interés" específico -el interés es una dimensión ideológica-: hay científicos cuyo interés es el técnico, hay otros que tienen un interés práctico y otros que tienen un interés emancipatorio. Desde el punto de vista del interés, todo trabajo científico se puede ubicar en uno de esos tres intereses: sean ciencias empírico-analíticas (interés técnico), ciencias histórico-hermenéuticas (interés práctico) o ciencias críticas (interés emancipatorio) (Habermas, 1984, págs. 159-181). En educación, esa opción determina el enfoque epistemológico (filosófico) que va a seguir la planificación y delimita aquellos elementos que van a constituir el currículo en cuestión.

Desde una perspectiva clásica se habla de cinco enfoques que supone una opción del curriculista: el humanista, el reconstruccionista, el tecnológico, el academicista y el dialéctico. El enfoque humanista asume como eje fundamental de la planificación el individuo, su propósito será satisfacer las necesidades, intereses y problemas de ese individuo. El enfoque reconstruccionista asume como eje fundamental la comunidad local y pretende satisfacer sus necesidades y reconstruir la sociedad en general, sin renunciar al modelo económico, social y político vigente. El enfoque tecnológico prioriza los medios técnicos del proceso -los paquetes instruccionales, la enseñanza individualizada, la enseñanza programada que es una aplicación del proceso estímulo-respuesta. El enfoque academicista toma como eje el contenido y le da prioridad al docente que expone ese contenido. El enfoque dialéctico toma como eje la realidad social para transformarla (Sequeira, 1993, págs. 149-150).

III. Los fundamentos curriculares

Al hablar de planificación curricular y de su enfoque supone una fundamentación, una filosofía sobre la cual se construye el edificio curricular, esto es, el proceso educativo. La fundamentación es la base, es el cimiento que sostiene toda la estructura curricular. Por esta razón se afirma que a partir de lo psicológico, lo sociológico, lo económico, lo filosófico, lo antropológico, etc., se explica la realidad, con un contenido ya elaborado de la realidad que la prefigura como objeto ya dado y fragmentado según el énfasis del enfoque que predomina... (Orozco Fuentes, 1991 pág. 145). La posición de las (los) curriculistas en relación con los fundamentos es variada y ésta siempre depende del enfoque curricular asumido.

Los fundamentos son los valores, las tradiciones y los factores que influyen sobre el tipo, la cantidad y la calidad de las experiencias que la escuela proporciona a sus alumnos (Johnson, 1982 pag. 12). Este autor toma en cuenta los fundamentos históricos, filosóficos, psicológicos, sociales y profesionales. Ornstein y Hunkins definen los fundamentos curriculares como las fuentes válidas de información de las cuales se aceptan teorías, principios e

ideas relevantes al campo del currículo (Ornstein y Hunkins, 1988 p. 9). Consideran como prioritarios los fundamentos filosóficos, históricos, psicológicos y sociológicos.

a. Los fundamentos filosóficos

Los fundamentos filosóficos son los primeros principios que explican, orientan, dan significado y criterio y establecen propósito a todo el proceso curricular, son las "ideas fuerza" (Freire), que no sólo explican la totalidad del sistema educativo sino también cada una de sus partes, incluyendo la planificación curricular. La planificación es un proceso sistémico en el sentido de que todos sus componentes se relacionan y adquieren su explicación en los principios, en los fundamentos.

Desde la perspectiva filosófica, Johnson considera que ese fundamento se relaciona con los conceptos teóricos, valores, ideales o ideologías que constituyen los puntos de vista orientadores del desarrollo del currículo en un momento determinado (Johnson, 1982, pág. 2). Por esta razón, para él, filosofía es el sistema de respuestas conceptuales a los problemas planteados por la existencia humana, dirigido a conferir significado y propósito a esta última (Johnson, pág. 52); entonces, la fundamentación filosófica del currículo tiene que ver con los elementos que se relacionan con los objetivos y con el contenido de la escuela.

Lo filosófico ayuda a orientar la vida, a saber quiénes somos, por qué somos como somos y hacia dónde vamos. Lo filosófico tiene que ver con nuestra forma de vida, nuestros problemas y proyectos y, sobre todo, con nuestra organización de pensamiento, decisiones, gustos, escogencias y alternativas. La disciplina filosófica nos ayuda a orientar las instituciones educativas, preguntarnos para qué sirven, cuáles disciplinas tienen valor y cuáles no. Es decir, la filosofía nos ayuda a orientar, mediante los fines de la educación, los procesos seguidos, los principios asumidos y los objetivos establecidos.

Según Dewey, (citado por Ornstein y Hunkins) "la filosofía provee un significado generalizado a nuestra vida y a nuestra manera de pensar, por esto una explícita formulación de los ... hábitos mentales y morales con

respecto a las dificultades de la vida social contemporánea" (Ornstein y Hunkins, pág. 27). Lo filosófico se ocupa de "los primeros principios", de lo fundamental, de lo cual forman parte todos los demás fundamentos.

Dada la amplia cantidad de posiciones filosóficas, al orientar los procesos de formación educativa también se hace necesario conocer las diferentes escuelas que podrían orientar la labor educativa, por ejemplo: el racionalismo centra el proceso de conocimiento en la razón para, desde ella, determina los valores, creencias, métodos y técnicas que habrán de tenerse para aprehender el objeto de estudio de un campo determinado (Aristóteles). El empirismo centra el proceso del conocimiento en la experiencia; a partir de ella, elimina valores, creencias y metafísicas y construye sus métodos y técnicas para conocer el campo que estudia (Berkeley y Hume). El idealismo es la corriente filosófica que afirma que no hay cosas reales independientemente de la conciencia, por eso, el mundo de las ideas es parte del mundo real -el mundo de ideas- y el mundo de las cosas es un mundo de apariencias (Platón). El fenomenalismo concibe el mundo como una realidad compuesta de esencias y fenómenos y, desde esa perspectiva, considera que el conocimiento se da a partir de los fenómenos (Kant); los fenómenos son aquellos elementos que el objeto de estudio va dando a la razón y que ésta va recogiendo progresivamente; existen fenomenalismos que intentan superar el dualismo esencia-fenómeno. El pragmatismo se refiere a lo práctico propiamente dicho, intentando la eliminación de toda posible teoría que no permita ver lo práctico; desde esta perspectiva intenta referirlo todo a lo experimental y a lo utilitario (Dewey). El realismo asume que el punto de referencia es que las cosas reales existen independientemente de la conciencia y a partir de este principio se conocen las cosas (Dilthey y Scheller). El existencialismo parte del principio de la existencia del "ser-en-sí mismo", "ser-en-el-mundo" y "ser-con-los-otros" para conocer todas las cosas (Heidegger y Jaspers). El personalismo, tanto en el campo teológico, como en la metafísica y en el campo ético-político da prioridad a la persona y a sus relaciones con otras personas más que a la colectividad (Munier); el materialismo dialécti-

co es el proceso de conocimiento que pretende tomar la realidad social como punto de partida de análisis para mediante la acción y la reflexión, transformar esa realidad (Marx). Estas escuelas, entre otras, son las que han definido la forma como se comprenden esos principios filosóficos y que no se pueden dejar de lado al intentar clarificar la corriente filosófica que orienta el quehacer docente.

b. Los fundamentos psicológicos

Los fundamentos psicológicos son también primeros principios pero ahora específicamente de la psicología. Para ser más exacta, se podría afirmar que los fundamentos psicológicos son los primeros principios filosóficos de la psicología educativa, es una filosofía de la psicología. En este sentido también explican, orientan, dan significado y criterio y establecen propósito a todo el proceso curricular, desde la perspectiva psicológica. Estos principios no sólo explican la totalidad del sistema educativo sino también cada una de sus partes, incluyendo la planificación curricular.

Desde la perspectiva psicológica se han manejado tres tendencias importantes: la conductista, la cognitiva y la fenomenológica. Los nombres dados refieren al fundamento filosófico pero atendiendo los problemas específicos en el campo psicológico. El conductismo es una teoría psicológica que incide en la planificación curricular teniendo como opción lo tecnológico. El conductismo es el intento empirista en el campo de la psicología que pretende tener objetividad por atenerse estrictamente a la experiencia, lo observable y medible; en este sentido, la conducta, no la conciencia, es lo que puede ver y sistematizar la psicología. En el campo de la educación el conductismo considera que es el estímulo el que produce el cambio de conducta y que ese cambio es el que se conoce como aprendizaje (Watson y Skinner). El cognitivismo es aquel que, insatisfecho con los planteamientos del conductismo, va más allá del esquema de estímulo-respuesta, sosteniendo que en todo aprendizaje se dan procesos de transformación, elaboración, almacenamiento de información, a la vez que procesos de recuperación y de utilización de los mismos (Wiener y

Neisser). En este contexto ya no se puede hablar de aprendizaje sino de conocimiento; el conductismo es una explicación muy simple de un proceso complejo que tiene su base en la constitución biológica del ser humano y de sus mecanismos sensoriales. Las teorías cognitivas son mucho más integradoras, más críticas y más inclusivas. La psicología de orientación fenomenológica pone énfasis en las actitudes, sentimientos, auto-actualización, la libertad para aprender y la clarificación de valores (Ornstein y Hunkins). El problema no es sólo aprender -como sostendría el conductismo- sino también conocer -como dirían los cognotivistas- y atender la afectividad del ser humano -cómo diría la psicología fenomenológica-. La psicología fenomenológica tiende a ser más humanista.

Desde la perspectiva psicológica, Johnson considera que el proceso curricular es una tarea humana que incluye un vasto conjunto de aspectos, entre otros, la relación entre el desarrollo físico y la conducta, las motivaciones, actitudes y capacidad del individuo. Dentro de este contexto, la fundamentación psicológica del currículo tiene que ver con los conceptos que proporciona la psicología en relación con los procesos del aprendizaje, los fundamentos consisten en un cúmulo de conocimientos que guían dicho proceso y permiten al docente que aplica el currículo adoptar decisiones científicamente fundamentadas con respecto a la conducta del alumno (a) (Johnson, Pag. 65). En este sentido, un educador debería recibir una consistente formación psicológica que le permita entender el mundo psicológico en el cual la niña (o) vive; si se trabaja con niñas (os) o el mundo del adolescente, o el mundo del joven o el mundo del adulto. Las motivaciones de cada una de estas etapas son diferentes.

La fundamentación psicológica, vista desde la perspectiva de Ornstein y Hunkins, tendría que tomar en cuenta, como punto de partida para la reflexión, preguntas tales como: cómo aprende el ser humano, cuál es su estructura cognoscitiva, de qué manera un psicólogo puede contribuir a la planificación curricular, qué bases nos da la psicología para entender los procesos educativos y, sobre todo, la producción de conocimiento, de qué manera responden las y los estudiantes a los

esfuerzos hechos por las y los docentes y cómo se debe organizar el currículo para que se produzca conocimiento. Estos autores hablan de teorías del aprendizaje como la base que orienta para que el alumno aprenda. Mencionan las teorías conductuales (behaviorism) y las teorías cognitivas. Las primeras se basan en el binomio estímulo-respuesta y el refuerzo individual, mientras que las teorías cognitivas toman en cuenta a los sujetos que aprenden y su relación con el ambiente (Ornstein y Hunkins págs. 84-93).

c. Otros fundamentos

Quisiera advertir que los fundamentos filosóficos están presentes en cada uno de los componentes que convergen en la teoría y la práctica curricular. De la misma manera que los fundamentos filosóficos están presentes en lo psicológico, también lo están en lo sociológico, en lo antropológico, en lo ideológico, en lo histórico, en lo cultural, etc. Peralta (1988), curricularista latinoamericana, plantea como uno de los fundamentos principales del currículo los socio-antropológicos-culturales. Sociológico en lo que se refiere a las relaciones sociales, que se establecen entre los seres humanos así como la relación que se establece entre la escuela y la sociedad. Es importante que todo proceso educativo plantee los fundamentos socio-antropológicos-culturales en el sentido de clarificar -para un proceso curricular pertinente- el ser humano -hombre y mujer-, que se contribuye a formar y, por otra parte, la relación que se establece entre la sociedad y la escuela puesto que estos fundamentos podrían estar en la base del proceso de selección de todos los demás tipos de fundamentos, ya que es evidente que todos ellos son parte de ese "todo mayor" de significados y relaciones que implica la cultura (Peralta, 1988, p. 116). Peralta se refiere a cultura como todo lo que el ser humano hace y transforma y, en este contexto, los fundamentos tienen que ver con los valores, con las creencias y con la cotidianidad. Cultura aquí será el conjunto de creaciones humanas que son compartidas en cuanto a su valor y significado por una comunidad, como respuesta a las necesidades de toda índole (Peralta, s.f., pág. 115).

En otras palabras, los fundamentos no sólo son los filosóficos o los psicológicos. O para decirlo de otra manera, los fundamentos son filosóficos que se expresan de diferentes maneras, por ejemplo, en lo que llevamos dicho, se expresan en lo psicológico, en lo antropológico y en lo cultural. Es obvio que podríamos abundar en los detalles de otros tipos de fundamentación curricular.

IV. Los fundamentos pertinentes

Insisto en la importancia que tiene la planificación curricular como proceso científico, cuantitativo, cualitativo y prospectivo. Cuantitativo en tanto que, si bien es cierto el currículo no debe reducirse a lo matemático, la rigurosidad matemática es parte de la realidad natural y física, contexto donde el ser humano vive; cualitativo en tanto que el objeto educativo es esencialmente cualitativo, precisamente por ser humano y social; y prospectivo porque su objetivo no es sólo la planificación curricular por ella misma sino porque se planifica con un enfoque, es decir, para algo y para alguien, con un interés.

En este contexto, parece importante la contribución de Habermas, porque su honestidad científica lo hace reconocer tres intereses ideológicos, el técnico, el práctico y el emancipatorio. El interés de la planificación del currículo educacional no puede ser sólo técnico porque formaría personas máquinas; al menos debe ser práctico, pero no en el sentido pragmático sino en el sentido histórico-social. Reducir lo práctico a lo pragmático es caer fácilmente en lo técnico, funcional y utilitario. Lo que la planificación en el contexto educativo debería ser un proceso emancipatorio, planificación para la libertad, para la democracia, única forma en que el currículo es pertinente para nuestro pueblo.

En este sentido estoy de acuerdo con Shirley Grundy cuando, interpretando el pensamiento de Habermas, delimita tres caminos para construir currículo, caminos que tienen sus fundamentos en tres formas de conocimiento científico: el empírico-analítico cuyo interés es lo técnico y el control -que se dirige por objetivos medibles y observables, por ejemplo, la teoría conductista-; la (el) alumno aprende mediante procesos de observación y

experimentación -método inductivo, deductivo e hipotético-deductivo-; memoriza leyes, normas y procedimientos, es decir, aprende. El camino histórico-hermenéutico (interpretativo) donde la (él) alumna (o) interactúa con su ambiente y asume un comportamiento comprensivo, interpreta los fenómenos -método inductivo, deductivo, hipotético-deductivo, pero también hermenéutico; el diálogo se hace posible entre la (él) alumna (o) y su ambiente y, en esa interacción, produce conocimiento. El camino emancipatorio que se considera integral, donde el proceso de conocimiento es un acto individual y social a la vez; son dos momentos y niveles coexistentes de la vida humana (Grundy, 1989). En este caso, la inducción, la deducción, lo hipotético-deductivo y especialmente la interpretación tienen sentido en el contexto del método dialéctico que no subestima los métodos clásicos y que a la vez toma en cuenta la dimensión holística para producir conocimiento.

Comparto con Grundy en que existe un currículo con interés técnico y con interés práctico. Sin embargo, es el interés emancipatorio el que tiene su punto de partida, y referencia obligatoria, en la realidad social y en la acción sobre esa realidad. Es mediante la acción y la reflexión entre los sujetos y su realidad donde se da el proceso de creación y recreación del conocimiento y, en tanto que creación, también emancipación. Orozco Fuentes agrega "la relación con la realidad implica una relación de conocimiento entre ella y los sujetos; esta relación no es estática, sino procesual y dinámica... Se conoce utilizando el lenguaje, las pautas culturales, la ideología y los valores, hasta la teoría, que tiene implicaciones para el razonamiento" (Orozco Fuentes, p. 144).

Sabiendo que la opción pertinente para el currículo educativo costarricense y latinoamericano es el currículo con interés emancipatorio, la pregunta que se levanta es si hay espacio para este tipo de planificación, este tipo de formación y este tipo de proceso de conocimiento que permita a los sujetos establecer nuevos vínculos con su entorno y problematizar la realidad, pensarla desde un espacio cotidiano para incidir en el replanteamiento y búsqueda comprometida con nuevos horizontes, tal como lo plantea Orozco Fuentes.

Costa Rica es un país con una población de más de tres millones de habitantes que tienen una fundamentación histórica, económica, política, social, antropológica, cultural, etc. Para decirlo desde la perspectiva cultural, Costa Rica tiene una cultura pero también tiene varias culturas; por lo tanto, al construir los procesos curriculares y planificar la acción docente, debe tomarse en cuenta esas culturas. Aquí habría que clarificar cuál es el perfil de ser humano que se va a formar, a qué sociedad responde y cuál es la dinámica donde están insertos los estudiantes con los que trabajamos.

Es obvio entonces pensar que construir un currículo no es un proceso de unos cuantos días. La adecuación curricular costarricense debería ser un proceso investigativo interdisciplinario donde participen filósofos, psicólogos, antropólogos, historiadores, sociólogos, matemáticos, científicos naturales, educadores etc. y debería ser una tarea permanente que permita un proceso curricular pertinente a la situación nacional.

El currículo es un campo amplio, profundo y fascinante que, por ser un instrumento de poder y de alto contenido ideológico, tanto las autoridades educativas como también las (los) docentes y discentes involucradas (os) en el proceso educativo deberían ponerle atención, no permitir que otros hagan el trabajo que es de todos e interesa a todos. Esto porque el enfoque curricular que orienta su práctica docente, su trabajo, debería usar procedimientos claramente científicos, sin excluir los intereses nacionales -las ideologías de nuestro pueblo-, para poder identificar los fundamentos que yacen en la base de todo el sistema educativo y saber a qué se atiende el trabajo concreto.

Todas y todos quisiéramos contribuir a formar seres humanos creativos, lúcidos, identificados con nuestro pueblo y que piensen desde América Latina, en especial hoy, que vivimos ante un acelerado proceso de globalización. El desafío es grande porque hay que construir esa patria de la que nos hablaba Martí, la patria latinoamericana. Mi invitación

concreta es que comencemos a impulsar procesos investigativos que nos ayuden a encontrar el sendero para un proceso educativo pertinente. La adecuación curricular nacional es una tarea de todas y de todos.

Bibliografía

Grundy, Shirley, *Curriculum: Product or Praxis?*, New York: The Falmer Press, 1987.

Habermas, Jürgen, *Ciencia y Técnica como "Ideología"*, Madrid: Editorial Tecnos, 1989.

Jiménez, Daniel, "Elementos para discutir la relación curriculum-sociedad", San José: Universidad de Costa Rica, 1994.

Johnson, Harold T., *Curriculum y Educación*, España: Editorial Paidós Ibérica, 1982.

Ornstein, Allan C. y Hunkins Francis P., *Curriculum Foundations, Principles and Issues*, New Jersey, Editorial Prentice Hall, 1988.

Orozco Fuentes, Bertha, "Funciones de la conciencia teórica en el campo curricular. Apertura y límites", En: *Revista Mexicana de Sociología*, Año LIII No.4, Oct-Dic. 1991.

Peralta, María Victoria, *El Currículo en el Jardín Infantil*, Chile: Editorial ALFA, 1988.

———. "Bases Culturales y Cambios de la Educación Inicial", Chile: s.f.

Sequeira, Alicia, *La formación de Educadores en Educación Primaria ante la Demanda del Ministerio de Educación Pública*, San José, Ciudad Universitaria, Rodrigo Facio, 1993. Tesis de Maestría.