

**PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN LA FORMULACIÓN DE PLANES
Y PROGRAMAS EN ESCUELAS DE LA OCTAVA REGIÓN.
UN ESTUDIO EXPLORATORIO ETNOGRÁFICO**

Autora: Juana Castro Rubilar
Diplomada en Alta Dirección
Magister en Educación Mención Currículum

RESUMEN

Uno de los componentes de mayor envergadura de la Reforma Educacional que se lleva a cabo en el país, es la Reforma Curricular, cuyo sustento básico es otorgar autonomía a los establecimientos educacionales para que desde sus contextos generen planes y programas propios. La implementación de la autonomía curricular supone cambios en el sistema escolar tanto en las prácticas curriculares y administrativas como en la propia cultura escolar.

El presente estudio busca por tanto, desde la perspectiva de los profesores, comprender y descubrir los factores que explican su no participación en la formulación de los planes y programas propios para sus escuelas. Del mismo modo, desde realidades escolares distintas, pretende distinguir los elementos centrales que se hacen presentes y obstaculizan los procesos de cambio de los actores involucrados.

Esta investigación se realizó teniendo como campo de estudio tres escuelas de la Octava Región, con características diferentes en su organización, situación sociocultural y entorno ambiental. Por tanto, el lenguaje conceptual que enmarcará este trabajo estará referido al ámbito sociocultural donde están insertas las escuelas en referencia y al uso de conceptos planteados por la etnografía educativa y por las teorías críticas, que han emergido en torno a estos procesos y, en general, del campo de las ciencias sociales que enmarcan estudios de esta naturaleza.

Las escuelas tienen en común estar ubicadas en la Octava Región del país, y el que los profesores no han participado los requerimientos de las políticas educacionales en marcha desde 1996, que dicen relación con la "autonomía curricular" operacionalizada a través del Decreto N° 40, que fija los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica.

Para desarrollar el trabajo investigativo, se buscó detectar, desde la perspectiva de los propios profesores involucrados, cuáles eran los factores que explican su comportamiento no participativo en un problema curricular que afecta tan directamente la calidad de la educación en la zona. Se ha indagado la realidad que circunda a los docentes y las significaciones que ellos le atribuyen a su realidad profesional.

El estudio se enfoca a través de la investigación etnográfica interpretativa que permite acceder a fenómenos no documentados, hacer visibles procesos que permanecen ocultos y observar la complejidad de los procesos educativos. Con esta metodología se parte sin hipótesis previas, sin ideas preconcebidas o estereotipos, se busca portante, la inmersión directa en la realidad en estudio.

Prospectivamente, se pretende que este estudio exploratorio proporcione elementos que contribuyan a un perfeccionamiento que favorezca el cambio y que permita a los profesores incorporarse en la elaboración del "currículum" de sus escuelas.

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Cuáles son - según los profesores de primer ciclo básico en una escuela municipalizada, una subvencionada y una particular pagada de la octava región- los factores que explican la no participación de ellos en la formulación de los nuevos planes y programas de estudio, de sus respectivas unidades educativas.

En relación con el problema, se desprenden las preguntas problematizadoras que subyacen en el contenido de este estudio: ¿Cuáles son las percepciones que tienen los profesores sobre sus funciones docentes? ¿Por qué los profesores no han participado en la formulación de planes y programas propios en sus escuelas? ¿Por qué los profesores no se incorporan a los cambios? ¿Cuáles son sus motivaciones? ¿Qué piensan los profesores sobre la reforma curricular? ¿Conocen los profesores sus alcances? ¿Cómo es el clima organizacional de sus escuelas? ¿Cómo se perciben las relaciones humanas? ¿Cómo influyen las decisiones de los directivos de las escuelas en este problema?.

OBJETIVOS

Detectar los factores que expliquen la no participación de los profesores de la Octava Región, en la elaboración de planes y programas de estudio de sus escuelas.

Comprender el sentido y las significaciones que los docentes atribuyen a la autonomía curricular en la Reforma Educacional.

FUNDAMENTACION

Antecedentes.

Desde la promulgación del Decreto Supremo N° 40, el 26 de enero de 1996, que fija los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) para la Ense-

ñanza Básica, se visualiza el problema de la no-participación de los profesores en la formulación de planes y programas de estudio para el primer ciclo de educación básica (NB-1yNB-2).

A raíz de un análisis preliminar sobre la elaboración de planes y programas complementarios presentados al Ministerio de Educación en la Octava Región, quedó al descubierto, por una parte, que sólo el 5% de los establecimientos de educación básica presentaban planes y programas y, por otra que en su formulación no intervenían los profesores, sino, que se contrataban "expertos" de universidades locales y de asociaciones de colegios particulares para esta función.

Con la puesta en marcha del Decreto N°40 comienza a operar la "Autonomía Curricular", cuyo propósito es otorgar las facultades a los establecimientos educacionales, para que respetando la malla curricular común, elaboren sus "propios planes y programas de estudio complementarios". La actualización curricular expresada en el decreto, señala en parte, la introducción en la educación nacional del principio de autonomía curricular que se orienta hacia un mejoramiento sustantivo de la calidad de la enseñanza y de los procedimientos de elaboración de planes y programas.

La idea central de este proceso es que los actores educativos se involucren en la formulación de los planes y programas propios o malla curricular complementaria y que integren los aspectos socioculturales donde está inserta la escuela. Estos son elementos fundamentales de la reforma curricular, en la que se sustenta la autonomía expresada en el discurso oficial.

La búsqueda de explicaciones más globales y profundas de este problema se inició en Chile a partir del año 1990. Numerosas investigaciones de la época, pusieron su

atención, en la "centralidad del docente" y la "cultura escolar" (López, Assael, Neumann, 1991).

Estos estudios revelaron que, tanto las prácticas de los docentes como su incorporación protagónica a la toma de decisiones en su quehacer educativo, tienen que ver con la selección del currículum y sus niveles de autonomía, la cual se ve afectada porque es una realidad poco investigada. Según, un estudio "podría deberse al respeto creado en tomo al saber de la profesión docente. En parte, a la forma como la investigación ha entendido esta relación, reduciéndola a un asunto puramente técnico, que pareciera no involucrar a personas, instituciones y culturas" (Edwards, Calvo y Cerda. 1995).

Edwards, Calvo y Cerda (1995), en su estudio, "El Liceo Por Dentro", observaron cómo dificulta la participación de los profesores la serie de instructivos entregados por los docentes directivos, verbalmente o por escrito a través de providencias y/o escritos en diarios murales y pizarras ubicadas en las salas de profesores. "En este tipo de interacción, cada docente mira hacia delante teniendo al frente la tarea que debe cumplir, la que asume en forma aislada" (Ibid., pp. 25-28).

En anteriores reformas tales como las de los Decretos N° 300 y N° 4002, no se visualizaron posibilidades de participación de los docentes en la generación de los currículos de sus escuelas. Además se establece una red de relaciones socioculturales que promueven la adaptación pasiva, sin posibilidades de reflexión o cambio al interior de la escuela.

Las políticas educacionales desde el año 1990 en adelante, en el marco de transición a la democracia, buscan afanosamente democratizar y modernizar la educación mejorando su calidad y equidad. En este sentido, la desconcentración y descentralización del poder del estado central hacia los poderes locales, da origen a la "autonomía curricular", conceptualizada como un aspecto vertebrador del proceso de modernización del sistema educativo. Asimismo la CEPAL/UNESCO

apunta que "cada centro educativo deberá ser concebido y administrado como un proyecto intelectual e institucional dotado de la necesaria libertad de iniciativa para materializarlo" (Cepal/ Unesco. 1992).

De esta manera, la autonomía curricular ha sido impulsada por organismos internacionales, como el citado, en tanto tiene que ver con el proyecto democratizador del país, con la identidad institucional y la capacidad de la escuela de generar sus proyectos curriculares en conjunto con los actores sociales que la circundan.

También el proyecto principal para América Latina y el Caribe de la OREALC, estima necesario profesionalizar la acción de la escuela como eje para mejorar la calidad de la educación, creando condiciones para que "las escuelas ejerzan su derecho a completar la elaboración del currículum con objetivos y contenidos adecuados a los intereses de las comunidades" (Ibid, pp.28)

Desde 1990, a través del discurso oficial, con respecto a la autonomía curricular y en el marco de las nuevas políticas educacionales, se aprecia que parte importante de la responsabilidad de elaborar el currículum conforme a principios de equidad se le va entregando a las escuelas. Para que ejerzan tal derecho, se asigna a los docentes un rol muy fundamental en la tarea. Refiriéndose a la reforma curricular y al rol de los docentes en ella el Ministro de Educación de la época expresó: "sin la participación y adhesión del magisterio ninguna reforma podrá tener éxito. Así mismo, el éxito se torna incierto si el Magisterio no se siente interpretado en sus aspiraciones de cambio educativo, lo que implica que su incorporación al diseño del currículum de su escuela es prioritario" (Molina, Sergio, 1996)..

De hecho, en lo que respecta a la participación de los profesores en el actual proceso de autonomía curricular, el Estatuto Docente (1991), establece Título III, Artículo N° 7, que los consejos de profesores son consultivos y resolutivos en materias técnico-pedagógi-

cas. La primera forma en que se evidencia esta política de descentralización pedagógica, es en la elaboración e implementación de los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), que implican una nueva manera de pensar la gestión educativa, cuyas ideas fuerza son: trabajo en equipo, profesionalización y autonomía docente y trabajo en redes para favorecer los procesos de aprendizajes de los alumnos.

En un estudio reciente realizado por Cerda, Assaél y Rodas (1996), publicado en la Revista de Educación, revela que en la implementación de los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), un rol determinante lo juegan los directores en el éxito o fracaso de las iniciativas innovadoras. "En las escuelas en que los docentes directivos no se cuestionaron el tipo de liderazgo que ejercen, ni las formas de trabajo de la institución, las estrategias para lograr una mayor participación de los docentes fueron coartadas por la lógica burocrática y autoritaria" (Cerda, Assaél y Rodas, 1996)

En investigaciones recientes aparece con bastante constancia que el pensamiento práctico, experiencial en la "cultura escolar", permanece en la vida cotidiana del docente. Así mismo, el influjo socializador de la institución escolar para considerar los aspectos de socialización primaria del niño desde su hogar, tiene lugar por la inercia de la escuela para reproducir y perpetuar las estrategias pedagógicas. Al respecto, Tedesco (1996) señala: "el clima de las instituciones escolares, diferenciadas según proyectos y dotados de significativos niveles de autonomía para poder conectarse con el medio, constituye una variable central para el desarrollo de un proceso de socialización eficaz" (Tedesco, J. Carlos, 1996).

MARCO TEÓRICO

La escuela, considerada como pilar fundamental del sistema educativo se ha definido como universal y obligatoria. A su vez, tiene el rol de agente de cambio, transmisora de la cultura y formadora de la sociedad. Ella es

una instancia socializadora que comparte con otras instituciones, como la familia, la tarea de transmitir valores, creencias y habilidades que la sociedad así considere.

La escuela transmite a través, de las relaciones que se establecen en la institución escolar, del curriculum explícito que expresan los planes y programas establecidos para cada nivel y, de modo considerable, por medio del "curriculum oculto", manifestado principalmente en los procesos de socialización y endoculturización. Este último, cumple también una función determinante en la formación de la persona, en la conservación de la cultura y en relación siempre con el contexto histórico donde la situación acontece.

De acuerdo con las teorías socio-críticas, se reconoce al curriculum como seleccionador del conocimiento y la cultura que será legitimada en la socialización escolar. El curriculum, desde esta mirada, pierde el carácter de neutralidad y adquiere una connotación ideológica, puesto que al legitimar un tipo de cultura, deslegitima a otra, por tanto, impone una cultura o un conocimiento sobre otro, hecho que le atribuye control social.

También, desde diversos enfoques y teorías se levanta la profesionalización docente como condición para operacionalizar la autonomía curricular y la elaboración de planes y programas de estudio en la comunidad educativa. En la actualidad, existen sectores que continúan considerando el quehacer docente como eminentemente técnico, y la profesionalización se entiende cómo lograr que los docentes se constituyen en mejores técnicos. Para Giroux (1992), ello requiere de profesores que ejerzan roles protagónicos en las decisiones escolares, vale decir, "intelectuales transformativos" (Giroux, Henry (1990). Los intelectuales transformativos necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la "posibilidad", de forma que los educadores sociales reconozcan que tienen la posibilidad de introducir cambios, acordes con la dinámica tecnoeconómica, sociocultural e histórica. Los cambios rápidos que están afectando al

mundo moderno básicamente en los aspectos tecnoeconómicos y socioculturales, han transformado y alterado los comportamientos, actitudes y patrones culturales, tanto en el individuo como en sus interacciones con los grupos humanos donde está inserto.

El ambiente físico, geográfico y sociocultural moldean, ya sea consciente o inconscientemente los estilos de vida de las sociedades.

El individuo está inmerso en una red de percepciones y situaciones que debe conocer, entender y asumir. Este marco informativo le entrega de manera recurrente, hábitos, costumbres, tradiciones, valores, en fin, el cuerpo total de la cultura, cuya dimensión histórica abarca pasado, presente y proyectivamente lo impulsa hacia el futuro.

El proceso de "socialización primaria" y de endoaculturación, son términos que tienen connotaciones similares y como señalábamos es la forma cómo el individuo conoce, adopta y adapta los patrones culturales del entorno mediato e inmediato.

Sin embargo, todo análisis en el campo antropológico, pasa por considerar de partida la existencia de las diversidades culturales y de cómo, los hombres conducen al interior de las diversidades sus propios estilos de vida. En este mismo sentido, Paulo Freiré, avanza hacia la teoría desde la experiencia práctica y la acción. Para él, educar "es trans-tir conocimiento en situaciones pedagógicas" en las que el hombre se descubre a sí y aprende a tomar conciencia del mundo que le rodea" (Freiré, Paulo, 1992), tanto, toma de conciencia, reflexión y acción se convierten en los elementos básicos del proceso educativo.

Las prácticas de trabajo solitario que dificultan la participación del docente, se ven reforzadas por las comunicaciones inspiradas en *UT*: carácter tecnocrático donde la acción instrumental está centrada en la eficacia y los resultados, en el marco de políticas autoritarias y jerárquicas.

Por otra parte, visualizar la comunicación como el "encuentro de sujetos" como dice Habermas, permite "la capacidad de aunar acciones y de ganar consensos en que los diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y se aseguran la unidad del mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto en que se desarrollan sus vidas" (Habermas, J. 1989).

Por tanto, la necesidad de ir haciendo en forma conjunta, un diálogo argumentativo donde está incluida la subjetividad de los actores, permite ir construyendo en las acciones que tienen significación para los sujetos, procesos de profesionalización docente y de identidad socio-cultural.

Al respecto, es importante observar las coincidencias del pensamiento freiriano con los teóricos de la reproducción y con Habermas, en relación con los conceptos de posibilidades de transformación de los docentes como "agentes de cambio" y la comunicación entre sujetos para aunar acciones, generando proyectos alternativos, de acuerdo con nuevos paradigmas que posibilitan la emancipación en procesos dinámicos de reflexión acción.

Se puede decir que desde el enfoque etnográfico y la teoría crítica proviene el hecho de poder mirar y analizar críticamente el rol del educador y de la escuela, cuestionando las relaciones verticalistas y autoritarias, como también su concepción y transformaciones en sujetos más autónomos y con capacidad de crítica.

Las nuevas aportaciones de la ciencia cognitiva y su impacto en las teorías del aprendizaje han generado diversos trabajos relativos a la forma cómo la construcción del conocimiento a partir de las propias experiencias y, cómo la intercomunicación con otros, genera representaciones de la realidad que influyen poderosamente en las acciones de las personas.

(Pérez-Gómez, Angelí 1997) plantea, por ejemplo, que en los docentes los procesos de re-

presentación de sus funciones que fluyen de la cultura de la escuela, son decisivos para su ejercicio profesional y obstaculizan sus transformaciones, en tanto no reflexionen críticamente sobre ellas y sobre los supuestos en que implícitamente operan. Dentro de un concepto interdisciplinario, la etnografía educativa, constituye un puente para entender mejor los procesos educativos que emanan de la cultura cotidiana, la cual conscientemente o inconscientemente el individuo trae de la familia y de otras instituciones.

En relación con ello, investigaciones etnográficas realizadas en países de África muestran que "lo que se aprende en la escuela se halla profundamente dissociado del universo social y familiar, de modo que no es confirmado ni enriquecido por éste; por lo mismo, los aprendizajes comportan un grado elevado de dificultad y la experiencia escolar a menudo se convierte en una fuente de desilusiones y frustraciones, además de contribuir a la depreciación de los modelos culturales tradicionales y de sus portadores, la generación de los padres" (Lennon, Osear, 19889).

Por otra parte, así como los procesos de socialización, y endoculturación se dan en la *vida* cotidiana de la institución escolar, al mismo tiempo que la acción comunicativa entre los actores educativos de la escuela, el concepto "de lo cotidiano" se convierte en una herramienta conceptual importante para el análisis, que orienta la búsqueda e interpretación de lo que en la escuela se puede observar. Heller (1997) agrega "del saber cotidiano, de la experiencia acumulada y la significación de los elementos, se absorben los propósitos centrales del curriculum" (Heller, A. 1977).

La necesidad de estudiar la Cultura de la escuela surge como resultado de observar cómo las creencias y prácticas escolares enraizadas y no cuestionadas provienen de las bases estructurales de la misma, para impedir un cambio tanto en el curriculum como en las relaciones sociales que en ella se tejen.

CONCEPTOS CLAVES

Autonomía Curricular:

Capacidad de una institución escolar de generar sus propios planes y programas a partir de criterios de selección y organización de los conocimientos definidos y correlativos al tipo de hombre y sociedad deseada. Supone por una parte, respetar los elementos que son comunes o características de la cultura nacional, de la región, lo dominante en cada escuela y la pluralidad de opciones de vida de la sociedad moderna, abriendo oportunidad a cada establecimiento para impartir una enseñanza que sea más significativa para el estudiante en lo personal y de una mayor relevancia y pertinencia cultural y social (Mineduc, 1996). Cultura Escolar:

Está referida a una realidad institucional que engloba la complejidad e integración de las distintas partes de todo lo que implica, además de incorporar la gran cantidad de creencias y prácticas que se dan por hecho en la escuela y que no se cuestionan tradicionalmente, ni menos se evalúan. Obliga a mirarla en su totalidad, vinculando a todos los actores, con sus vivencias y realidades tal como experimentan e interpretan sus relaciones entre sí y representa una mirada desde abajo a partir de una perspectiva dinámica, inserta en la vida cotidiana y que en definitiva da cuenta como se vive en la escuela (Prieto, Marcia, 1996).

Teoría de la Resistencia:

Tiene un carácter activo de las culturas, y en la necesidad de estudiar los aspectos contra hegemónicos que integran los estilos, rituales, lenguajes y sistemas de significación propios de los grupos subordinados. Esta teoría se centra en la importancia que se dan a las experiencias antagónicas que tienen profesores y estudiantes en su vida cotidiana y en la forma como los sitios de conflictos que existen en la escuela son espacios en los que pueden darse la resistencia en modalidades de proyectos alternativos (Giroux, Henry. 1992).

Curriculum Oculto:

Normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura significativa subyacente tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula (Giroux, Henry. 1979).

Aculturación:

Encuentro de dos o más culturas con intercambio recíproco de patrones culturales. Es del mismo modo, el proceso de apropiación e incorporación a la cultura propia del proceso de socialización. (Dr. Osear Lennon, (1996) Texto de Estudio Sociología, UMCE)

CONCLUSIONES

Es preciso señalar que este estudio ha intentado contribuir a la comprensión del proceso de formulación de planes y programas propios en tres escuelas. De esta manera y a través del enfoque etnográfico, que permite un acercamiento diferente al objeto de estudio, se ha podido conocer lo que ocurre en estos establecimientos con la participación de los profesores en la autonomía curricular, que busca la actual Reforma Educacional en marcha. Eso ha dado margen para destacar algunas conclusiones más relevantes, desprendidas del análisis de datos del trabajo de campo.

- Las propuestas de cambio desde el Estado son vistas por los docentes solamente como nuevas demandas, limitándose a realizar ciertos rituales de trabajo que operan conforme a órdenes emanadas de la dirección de los establecimientos cualquiera sea su dependencia.

- El estudio ha permitido develar que existe una percepción positiva de la Reforma en los establecimientos particular pagado y particular subvencionado donde, además, se le ve como un compromiso. No ocurre lo mismo en la escuela municipal, donde se tiene escasa información sobre la Reforma.

- El conocimiento sobre las posibilidades de la autonomía curricular es mínimo en los tres establecimientos y la falta de interés de sostenedores y directores desmotiva a los profesores para su implementación.

- Los directivos y los padres y apoderados de las tres escuelas del estudio, responsabilizan a los profesores del éxito o fracaso de la Reforma. En los colegios particulares pagado y particular subvencionado, se considera que la Reforma contribuye a elevar el nivel académico del establecimiento.

- La implementación de la Reforma en el colegio municipal encuentra obstáculos por la falta de tiempo de los profesores y factores de índole económica. Al mismo tiempo, la sobredotación de alumnos, las condiciones físicas inadecuadas y la escasez de materiales, desmotiva para la participación.

- En los tres establecimientos, la gestión directiva es decisiva para la incorporación de los docentes al cambio que propugna la Reforma. Por otra parte, la administración y gestión autoritaria, tanto de la escuela municipal, como del colegio particular subvencionado, genera indiferencia y apatía de los profesores hacia la Reforma.

- Ligado a los procesos de cambio, aparecen las formas de socialización que las escuelas cultivan para su normal funcionamiento, entre las que cabe destacar: La pasividad y sumisión de los profesores, la adaptación a las normas como un proceso que permea todas las actividades que se desarrollan en la escuela.

- La formulación de planes y programas propios se ve lejana en los tres establecimientos por factores de tiempo, falta de asesoría y falta de interés de los sostenedores. Consideran que los planes del Ministerio de Educación son mejores que los que podrían formular los profesores. En el colegio particular la transformación opera por la autonomía curricular centralizada, que no alcanza a los docentes y los deja fuera del proceso.

- Existe por parte de los profesores del colegio particular subvencionado apatía e indiferencia con respecto a los cambios. En tanto, en la escuela municipal hay resistencia al cambio por factores de cansancio, de baja autoestima y subvaloración de la función docente por parte, de sus empleadores y directivos.
- Los padres y apoderados valoran la tradición educativa de la escuela pública, pero no ven la Reforma visible en la escuela. En el colegio particular subvencionado y en el colegio particular pagado, los padres mantienen distancia y observan el proceso de Reforma sin tener opinión aún.
- Los profesores consideran importante la Reforma Curricular que promueve la autonomía, sobre todo en el sector municipal, pues les permitiría incorporar al curriculum los contextos socio-culturales en que están insertos sus alumnos y rescatar el protagonismo de los Docentes en los temas técnico pedagógicos.

BIBLIOGRAFÍA

- Assael, Neumann (1991) **Clima Emocional en el Aula Un Estudio Etnográfico de las Prácticas Pedagógicas**. PIIE Stgo. de Chile. 1. Pág.27. Santiago de Chile. Assael; Edwards (1992) **Enfoque Etnográfico de Investigación Educativa: Sus Conceptos Centrales**. PIIE.
- Cepal / Unesco (1992) **Educación, Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad**. Santiago Chile. Pag.30.
- Cerda, Assael y Rodas.(1996) **Revista de Educación N° 236** : Una Mirada Evaluativa a los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME). Santiago de Chile
- Edwards, Calvo y Cerda (1995) **El Liceo por Dentro. Estudio Etnográfico Sobre Prácticas Pedagógicas**. PIIE. Stgo. de Chile. Pag 27.
- Freiré, Paulo (1992) **Pedagogía de la Esperanza**. Editorial Siglo XXI, Madrid España.
- Giroux, Henry (1990) **Los Profesores como Intelectuales Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje**. Paidós. Barcelona España. 1990.
- Giroux, Henry (1979) **Writing and Critical Thinking in the Social Studies. Curriculum Inquiry**. Editorial Siglo XXI, Madrid España.
- Giroux, Henry. (1992) **Teoría, Resistencia en Educación. Segunda Parte ideología, Cultura y Escolarización**. Editorial Siglo XXI, Madrid España.
- Habermas, J. (1989) **Teoría de la Acción Comunicativa**. Tomo I Tauros S.A. Buenos Aires.
- Lennon, Osear (1998) **Variaciones Culturales, Estilos Cognitivos y Educación en América Latina**. Revista Perspectiva. Vol. XVIII, UNESCO. París.
- López, Assel, Neumann.(1991) **La Cultura Escolar ¿Responsable del Fracaso?**. PIIE Santiago Chile. Pag.10.
- Mineduc (1996) Decreto N° 40, **Revista de Educación N° 530**, Introducción. Pag. 3-5 Molina, Sergio (1996) **Revista de Educación N° 530** Discurso de Promulgación Decreto N°40. Pag.10.
- Pérez- Gómez (1997) **Socialización Profesional del Futuro Docente en la Cultura Escolar. El Mito de las Prácticas**. Universidad de Zaragoza Revista Interuniversitaria de Formación de Profesores N°29.
- Prieto, Marcia (1996) **El Análisis de la Escuela a partir de su Cultura**, (documento hectografiado) Santiago de Chile.
- Tedesco, J. Carlos (1996) **Revista de Educación N° 309** Transversalidad en el Curriculum. Pag. 7-21. Madrid, España.
- Unesco/Orealc.(1993) **Hacia una Nueva Etapa de Desarrollo" Proyecto Principal para América Latina y el Caribe**. Separata Boletín N° 31. Pag.30. UNESCO, Santiago de Chile.