



Educación en Derechos Humanos

El currículo escolar y sus dimensiones latentes

Ana A. Everett | Maestra. Psicóloga.

En la enseñanza y en el aprendizaje de valores que se desprenden de los DDHH se ponen en juego algunos aspectos contemplados dentro del currículo explícito de una Institución, los cuales se ordenan y estructuran de acuerdo a los fines que la misma se propone, generando sistematización e intencionalidad educativa.

En tanto estos son de gran significación e importancia, no son los únicos que viabilizan el aprendizaje de valores. Sería inocente pensar que todas las variables de una institución se encuentran o podrían someterse al control. Algunas de ellas escapan de la intencionalidad del docente e intervienen en esa compleja relación pedagógica característica del mundo escolar.

La sociología de la educación denomina “currículum oculto” a aquellos aspectos no explícitos del currículum que explican la cara más adaptativa de la educación, esa que se socializa en la cotidianidad en modos de ser, de crear, de hacer y de sentir, y que a la vez obstaculizan, alteran o estigmatizan la convivencia humana; y, por lo tanto, afectan la relación pedagógica en su rol transformador.

«El currículum oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca

llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional.»¹

Así, en la Escuela se imparten saberes y contenidos desde el sentido común, en la interacción cotidiana, desde la relación de autoridad del docente y sobre la base de muchos supuestos no cuestionados ni evidentes para los actores de la relación pedagógica.

Por esta vía se filtran a la institución educativa, formas de actuar que son naturalizadas y aceptadas por la sociedad como podrían ser la competencia, el individualismo, la valoración de resultados, la imitación y la hiperacomodación.

La mención de dichas actitudes solo cumple la función de generar la reflexión de los docentes, sin querer caer en la vulgarización del problema desde una generalización. Cada centro educativo tiene una dinámica propia y una forma singular de activar los dispositivos de aprendizaje y enseñanza, pero ninguno está exento a la incorporación de “retazos de nuestra sociedad” que se disparan y actúan sin que podamos dar cuenta de ellos.

A los efectos de tratar el tema, abordaré dos dimensiones del currículo para visualizar aspectos que subyacen y que están latentes en la realidad educativa:

1. La selección de cultura que se realiza en la elaboración del currículum prescripto.
2. Los procesos de socialización llevados a cabo en las instituciones escolares.

¹ J. Torres Santomé (1991).

1. La selección cultural o currículo prescripto

La selección cultural conforma lo que se identifica como “conocimiento educativo”, expresando lo que se considera como el conocimiento válido y necesario a aprender.

Las escuelas no son sitios políticamente neutrales, sino que están directamente relacionados con la construcción y control de discursos, significados y subjetividades, cuya transmisión reproduce la visión del mundo de la cultura de los grupos sociales en la que se encuentra inmersa.

Este proceso de selección de contenidos se hace a través de los planes y programas que conforman el “currículo prescripto” de un determinado sistema educativo; los contenidos de estudio son, de una u otra forma, la representación de decisiones no solamente científicas, sino también de tipo ideológico.

Este lugar de referencia y fuente de normas suele estar conformado a partir de lo que puede ser socialmente “legítimo”: lo que decide la comunidad científica representada en “los grupos de expertos”, aquellas personas a quienes se les otorga el poder de decidir cuáles serán las asignaturas y los contenidos a ser enseñados. Ellos actúan como filtros sociales que determinan la validez y legitimidad de lo que es bueno o no enseñar.

Al respecto afirma Stenhouse: «Convenciones y valores impregnan toda la enseñanza escolar, su estructura y organización. Las disciplinas, las artes, las destrezas y las lenguas implican valores y convenciones. (...) En muchas escuelas, sobre todo del sector privado, se enseñan explícitamente valores y convenciones correspondientes a una determinada clase social, y también están implícitos en muchas otras. Es objeto de discusión si las propias disciplinas se hallan basadas en valores vinculados a clases sociales. Incluso en procedimientos escolares corrientes como el agrupamiento por capacidad, etc., implican valores, al igual, desde luego, que rituales como las reuniones matutinas y los días dedicados al diálogo. En todos estos casos, el centro educativo refleja valores sustentados por sectores sociales fuera de las escuelas. Es evidente por tanto que, a través de muchos de los mecanismos del plan de estudios e institucionales, la escuela está enseñando contenidos que,

más que poseer, ha tomado prestados. En la mayoría de los casos, la posesión radica en algún grupo exterior a la escuela que actúa como lugar de referencia y fuente de normas»².

El currículo oculto -lejos de encubrir intencionalidades de los planificadores que lo construyen- es la manifestación de sus ideologías, preconcepciones y creencias que actúan de modo orientador en la forma como narra, describe o interpreta los contenidos y/o competencias que desarrolla.

2. Los procesos de socialización escolar

Se entiende por “procesos de socialización escolar” a aquellos que las instituciones escolares llevan a cabo como parte de su labor educadora y que constituyen no solo simples vehículos de transmisión del orden social, sino además actúan como instrumentos de regulación y control para ofrecer formas diferenciadas de enseñanza a los distintos grupos sociales.

Estos “procesos socializadores”, además, generan un currículo oculto, bajo cuyas prácticas cotidianas se transmiten, entre otras cosas, valores, hábitos, conductas, creencias, códigos comunicacionales y sistemas de trabajo que guían y estructuran las prácticas, tanto en las aulas como en todo el espacio escolar.

Dentro de la socialización escolar merecen especial atención dos aspectos:

- El cuerpo y su relación con el aprendizaje de valores.
- La modalidad de enseñante como conocimiento a ser aprendido.

El cuerpo y su relación con el aprendizaje de valores

- *Me voy a aprender a nadar, dice Silvina con la alegría de sus 6 años recién cumplidos.*
- *¿Vas a nadar?, interviene la hermana, tres años menor.*
- *No, voy a aprender a nadar.*
- *Yo también voy a jugar a la pileta.*
- *No es lo mismo. Yo voy a aprender a nadar, dice Silvina.*
- *¿Qué es aprender?*
- *Aprender es... como cuando papá me enseñó a andar en bicicleta. Yo tenía muchas ganas de andar*

² L. Stenhouse en J. Gimeno Sacristán (1998).



en bicicleta. Entonces... papá me dio una bici... más chica que la de él. Me ayudó a subir. La bici sola se cae, la tenés que sostener andando...

- *A mí me da miedo andar sin rueditas.*
- *Un poco de miedo da, pero papá sostenía la bici. No se subió a su bicicleta grande y dijo "así se anda en bici...". No, él se puso a correr a mi lado, siempre sosteniendo la bici..., muchos días, y de repente sin que yo me diera cuenta, soltó la bici y siguió corriendo al lado mío. Entonces yo dije: ¡Ah...! ¡APRENDÍ!*

Una mujer, que escuchaba la escena desde lejos, no pudo dejar de mirar, la alegría de "aprender" pronunciado, que se había trasladado hasta el cuerpo de la más pequeña, y aparecía por el brillo de sus ojos.

- *¡Ah! Aprender es casi tan lindo como jugar, respondió.*
- *Sabés, papá no hizo como en la escuela. No me dijo: "hoy es el día de aprender a andar en bicicleta". "Primera clase: andar derecho. Segunda clase: andar rápido. Tercera Clase: doblar." No tenía un boletín donde anotar: "muy bien", "excelente", "regular"... porque si hubiera sido así, no sé, algo en mis pulmones, en el estómago, en el corazón, no me hubiese dejado aprender.*

Este ejemplo³ tiene muchos aspectos útiles, por eso lo volvemos a usar, pero con un objetivo diferente, pues muestra efectivamente el compromiso del cuerpo en el aprender. Se corporizan desde habilidades, destrezas, formas de actuar y proceder, normas, reglas y valores, hasta imágenes y sentimientos.

El proceso de corporización supone un cuerpo producto de transformaciones históricas y sociales. «En la intersubjetividad se construye un cuerpo y en el cuerpo se constituye el sujeto deseante y pensante.»⁴

Ya en los primeros encuentros con los padres, en los primeros relacionamientos y cuidados, en la forma en que el niño es sostenido y cobijado, en las primeras caricias, se crea un espacio habilitador a los procesos de subjetivación tempranos, incorporándose las primeras marcas y huellas generadoras de matrices de aprendizaje.

Tanto el saber como el pensar solamente pueden ser puestos en escena desde la constitución de un cuerpo. El cuerpo es el mediador por excelencia de todas estas funciones.

El aprendizaje no solo es representado y actuado corporalmente, sino que precisa de ese cuerpo para que el proceso ocurra. «El aprendizaje no es sólo un proceso cognitivo, sino también somático.»⁵

³ A. A. Everett (2005).

⁴ A. Fernández (2000).

⁵ P. Mc Laren (1994).

Este es un punto crucial para la concertación de una ética docente, ya que muchas veces por desconocimiento de las condiciones reales de producción de convenciones morales, el maestro podría convertirse en facilitador de prácticas sujetas a los “mandatos de la moral social”, de manera acrítica.

El cuerpo y su relación con el aprendizaje de pautas, convenciones, reglas, hábitos, costumbres y normas en el análisis y la reflexión de la práctica pedagógica pueden, por tanto, acarrear serios riesgos de incurrir en el disciplinamiento funcional y mecánico, al moldeamiento de los alumnos en torno al “orden” de sentido común.

El binomio cuerpo-aprendizaje debe convertirse en un dispositivo de análisis y reflexión continuos en el ejercicio de la docencia, de manera tal que los mismos habiliten efectivamente a la construcción autónoma de la personalidad de los alumnos.

Es en este tema, álgido para la educación, en el que los docentes pueden generar prácticas que contravengan el estatuto de una pedagogía de la laicidad. «El complejo de significados al que los actores institucionales aluden bajo la expresión **orden de la clase** y, más en general, **orden de la escuela**, parece ser uno de los acuerdos fundamentales del sentido común pedagógico sobre cuya base se experimentan y valoran, a cada instante, las situaciones cotidianas de la vida escolar.»⁶

En muchas escuelas, los maestros entienden como momentos relevantes la entrada y salida a clases, en los cuales debe preservarse el orden y la formación de hábitos en función de una rutina implícitamente acordada. También recreo y actos culturales son muchas veces instancias de disciplinamiento.

En todos estos momentos, la regulación del orden por parte de los maestros se basa en una implícita elaboración, donde la mayor parte de reglas y significados no ha sido objetivada ni analizada como prácticas educativas.

Estas prácticas se van “naturalizando” como parte de la realidad objetiva de la institución, sin haber sido sujetas a la problematización y



Foto: Concurso fotográfico QE / Gonzalo Rodríguez

reflexión. Son prácticas incidentales, no planificadas, donde priman los actos sobre las palabras, donde se muestra más de lo que se dice. «Estas enseñanzas no se presentan, ni son vividas por los actores, como enseñanzas morales, sino como la información y la inculcación de las maneras naturales de comportamiento que los niños deben incorporar como condición necesaria para la enseñanza y aprendizaje del currículo formal.»⁷

Ello no significa que todas las prácticas de una escuela, que no hayan sido analizadas, sean de carácter negativo. Por ejemplo, el formar para entrar puede tener utilidad organizativa y ser una forma de estructurar el uso de los espacios comunes. El problema no radica en si es una práctica negativa o no, sino que sea una práctica impensada, que se realice porque “siempre se hizo así”, o que simplemente, al no ser explicitada, no dé lugar al cuestionamiento y a la consciente toma de decisiones por parte de los maestros y los niños.

Clase de primer año⁸

La incorporación de los niños a una Institución del Estado como es la escuela, regida por un conjunto de convenciones novedosas y hasta el momento en gran parte desconocidas, supone la internalización de esas convenciones para su transformación en una nueva categoría social: la de “alumnos”.

⁶ D. Milstein; H. Mendes (1999).

⁷ *Idem*.

⁸ Ejemplo extractado de D. Milstein; H. Mendes (1999).



Esta internalización ocurre por un proceso de naturalización, donde:

- Al principio casi no median las palabras, sino que se registran “episodios”:

La maestra se dirige a Oscar, lo mira y dice:

–Pasá, Oscar, y escribí “Pablo” en el pizarrón.

Oscar se tira con fuerza hacia atrás y su silla choca contra la mesa que está detrás.

La maestra se acerca a Oscar y le dice:

–No hagas así porque se rompe. Sentate bien y mostrame cómo se sale de la silla.

Oscar ubica la silla frente a la mesa y se vuelve a sentar. Levanta un poco la silla y se pone de pie sin hacer ruido.

- Los niños aún no tienen “hábitos”. Paulatinamente se van generando.

La maestra está en cuclillas al lado de Oscar mirando lo que escribe.

Pablo se levanta, corre al lado del pizarrón y escribe rapidito “Pablo” al lado de lo que está escribiendo Oscar. El resto de los niños hablan entre sí, varios se levantan de sus sillas. El tono de las voces va creciendo.

La maestra se levanta y dice, mirando al grupo en el pizarrón:

– ¡No, no ! ¡Así no se puede!

Camina hasta la pared de los carteles, se para y desde allí se dirige a los niños que están en el pizarrón:

– Está bien, ¡síéntense! ¡Así no se puede! -y mirando al resto del grupo- ¡Cállense! ¡Escuchen! Los niños corren, se acomodan en sus lugares y permanecen sentados en sus sillas, mirando hacia la maestra.

- El llamado al orden es rápidamente interpretado por los alumnos, produciéndose un reordenamiento de los cuerpos/niños en el espacio: silencio y cuerpos en sus lugares.

La maestra se pone el dedo junto a la boca, se toma la cintura con la otra y dice: –Me parece... que se olvidaron de algo. –De los deberes -responde Susana-. La maestra menea la cabeza. –La tarea -dice Alejandra-. –De saludar -dice Favio-. –No, no... -dice la maestra- del contrato.

La maestra espera y prosigue:

–¿Y cómo dijimos que era el contrato?

–Callarse -dice Oscar-.

La maestra asiente y agrega:

–Claro, callarse cuando otro habla, ¿Y qué más?

–No hacer nada -dice Carlos-.

–Sí, pero no es solamente eso -dice la maestra- –hablamos de un compromiso, ¿se acuerdan? Yo los escucho y ustedes me escuchan, y se escuchan entre ustedes...

Carlos bosteza.

–...Todos trabajamos juntos, yo no les tengo que gritar. Tampoco le tengo que decir a cada uno que atienda. Entre ustedes tienen que decirse... Ahora hay alguien que está haciendo otra cosa y ustedes tienen que decirle.

–¡El Hugo, el Oscar! -dice Mary-.

- Este diálogo reflexivo intenta que por medio del descubrimiento se enuncien las reglas que se acaban de actuar. Y así, se irá inscribiendo el orden en el cuerpo de los alumnos.

En esta situación se evidencian tres momentos de la moralización:

- enunciación reiterada de reglas
- el control del orden bajo la forma de vigilancia recíproca
- el autocontrol.

Al trabajarse esta situación de clase en una escuela, los maestros preguntaron y se preguntaron qué podía tener de malo una modalidad de enseñanza de este estilo. Y comentaron que les parecía una escena de aula cotidiana y natural.

Este es un buen ejemplo de la naturalización de las prácticas educativas. Así se imprime un carácter de pasiva aceptación y se impulsa la repetición estereotipada de las mismas.

En el caso de esta escena escolar, las normas se establecen de manera autoritaria, sin permitir al alumno ni la comprensión ni la implicancia en su construcción/reconstrucción, en la generación de conocimiento. Se imprime una norma en el cuerpo, se corporiza anulando la posibilidad de pensar del sujeto de conocimiento. «La alegría es humor hecho cuerpo, es cuerpo atravesado por pensares y deseos. Así como nadie se ríe de un chiste si no lo entiende, nadie estaría en alegría si se omite en su pensar.»⁹

Otra escena diferente de clase podría ayudar a avanzar más sobre el tema:

Clase de cuarto año: Las normas¹⁰

–“Alarona es una ciudad no demasiado grande” –comienza a leer Silvia-. –“Hace unos cuantos años todo el mundo la conocía por su circulación. Los coches iban y venían por donde querían. No había semáforos ni señales que indicasen la dirección de las calles, ni guardias urbanos para orientar a los conductores, ni tampoco había limitación de velocidad. Los accidentes, como podéis imaginar, eran muy frecuentes en la ciudad.”

–Gracias. Sigue por favor, Sara.

–“Paseando por las calles de Alarona, a menudo se veían personas con un pie o un brazo escalonado, como consecuencia de algún accidente de coche. Otro problema era que los niños no podían salir a la calle a causa del peligro que corrían. Llegó un momento, sin embargo, en que un grupo de personas se dio cuenta de que aquello no podía continuar así y que debían hacer algo para resolver el problema.”

–¿De qué ciudad estamos hablando? –pregunta María, la maestra, sin dejar pasar ni un momento.

–De Alarona –contestan muchos niños y niñas.

–Sí, sí. Muy bien, pero hemos de pedir la palabra. Arnau –dice la maestra para centrar la atención y la pregunta en un niño que estaba callado y con la mano levantada-, –¿qué pasa en Alarona?

–Que no había semáforos, que había muchos accidentes.

–De acuerdo, no había... ¿Qué no había, Laia?

–Señales.

–Señales, ¿de qué?

–De tráfico.

–Que no había señales de tráfico –repite María la última respuesta y fijando el contenido-, –es un poco lo que tú decías, Arnau, no había guardias ni semáforos –refuerza positivamente una respuesta anterior.

La maestra ha conducido el intercambio para destacar la falta de señales de tráfico, expresión más general de todas las deficiencias concretas que asolan a Alarona y como aproximación a la idea de norma que introducirá más tarde.

–¿Qué más pasa, Toni?

–Todo el mundo corría por donde quería y muchos coches chocaban. Había muchos accidentes.

–Exactamente, no había señales y eso provocaba muchos problemas y accidentes.

Poco a poco va quedando más justificada la necesidad de las señales de tráfico y por extensión, de las normas. Pero antes de hablar de normas, María lleva la discusión a un ámbito más cercano.

–¿Habéis visto alguna vez alguna situación parecida en vuestro barrio?

Esta pregunta da paso a una serie de intervenciones que acercan más el tema a la experiencia vivida por los alumnos. María narra dos situaciones personales en las que los niños de su edad son los infractores.

Después pregunta:

–¿Habéis visto alguna vez casos como estos?

La respuesta vuelve a ser un “sí” a coro.

–¿Qué cosas pasan en la clase que a veces parece que no hay normas? ¿Cuándo la clase es como Alarona?

Con esta pregunta se abre un nuevo espacio de reflexión.

–Cuando salimos de la clase hacemos demasiado ruido.

–A veces nos empujamos por las escaleras.

–Hablamos mucho en clase.

–En el patio hay niños que se pelean y no se puede jugar al fútbol.

–Gastamos papel porque sí y no lo tiramos en la papelera de reciclar.

⁹ A. Fernández (2000).

¹⁰ J. M. Puig Rovira (2001).



—*Cuando movemos las sillas hacemos mucho ruido. De esta forma se ayuda a tomar conciencia de las conductas escolares concretas que hay que mejorar. Se comentan normas de la familia y de otros ámbitos para comprender su función moral.*

—*¿Por qué no podemos funcionar sin normas?*

—*Porque todo el mundo haría lo que quisiera. Y eso no nos gustaría.*

—*¿Por qué no nos gusta que todo el mundo haga lo que quiera?*

—*Porque molesta a los demás.*

En otra actividad, los niños discuten, piensan y proponen algunas normas para la clase.

Si bien en esta escena también se dan implícitos en la relación maestro-alumno, el planteo permite a los niños pensar y pensarse en el tema de las normas, gran parte de la intención educativa queda manifiesta y se trabaja dando lugar a la discusión, al debate y aun a la discrepancia.

«El niño debe gozar de la libertad de tener su propia opinión en todos los asuntos que le conciernen y sus puntos de vista deben recibir la atención que se merecen, en función de su edad y madurez.»¹¹

El niño debe ser escuchado y ser tenido en cuenta en la emisión de opiniones e ideas, es un sujeto de aprendizaje y, como tal, tiene el derecho a pensar y a que se le enseñe a pensar. Permitirle,

por tanto, el crecimiento en el camino hacia su identidad no con la antigua idea de moldear su personalidad, sino con la misión de acompañarlo desde el lugar de docente y asumiendo los compromisos inherentes a esta tarea.

El docente no debe olvidar que la ayuda, “el andamiaje”, debe ofrecerse cada vez que sea necesaria, pero también debe retirarse en el momento en que ya no se precise. Ello dará la oportunidad necesaria al niño de independizarse y, para ello, el enseñante tendrá que ubicarse en un escenario que favorezca la equidad al acceso del conocimiento y a que el mismo sea entregado sin recortes, respetando la laicidad. Ello se traduce en una buena selección de contenidos y transposición didáctica de los mismos, en las estrategias que serán empleadas al momento de enseñar, en el contrato didáctico y en el respeto mutuo entre maestro y alumno, reconociéndose ambos como enseñantes y aprendientes frente al objeto de conocimiento.

La modalidad de enseñante como conocimiento a ser aprendido

«La impronta de la modalidad de enseñante de los maestros permanecerá a lo largo de la vida de sus alumnos, en cuanto al autorreconocimiento como seres pensantes y autores de su historia.»¹² El modo en que se establece la relación entre el docente, los alumnos y el objeto de

¹¹ Thomas Hammerberg (1997).

¹² A. Fernández (2000).

conocimiento también puede ser pensado como un campo de conocimiento que se pone a disposición de los alumnos tanto en el aula como en la institución.

En la vida escolar no solo se aprende de aquello que está sujeto al control de la planificación docente, sino también de los asuntos cotidianos y no previstos. Estos aspectos que escapan de la previsión, pero no del aprendizaje, poseen gran relevancia a la hora de aprender. «Más peso tiene lo *no dicho* al momento de educar que lo que se planifica enseñar.»¹³

El currículo oculto prácticamente envuelve todo lo que pasa en el aula y, por extensión todo el ámbito académico. Los aprendizajes y las experiencias que ocurren en esta dimensión suelen ser más duraderos. Ellos estructuran las reglas y modos que regirán las relaciones con la sociedad en la que se van a desenvolver.

El contenido e influencia del currículo oculto son inevitables en la tarea docente que, al ser un intercambio de ideas y valores entre seres racionales, lleva implícito el porqué de lo que se piensa, se hace y se es. Así, el maestro aporta, pero también recibe; enseña mientras aprende; influye y es influido por el ambiente y grupo en el cual trabaja.

Es decir, el currículo oculto se construye con la participación dinámica de los alumnos; con las experiencias, sentimientos e ideas de todas las personas que forman parte del proceso educativo. Más aún, late en el ambiente físico y humano del aula, como un plus educativo que cada alumno percibe y se hace propio en la medida de su sensibilidad, carácter y madurez personal.

Desentrañar las dimensiones latentes

Interrogar la cultura escolar con el fin de tomar conciencia de cuáles son los mensajes ocultos que desde ella se están enviando, tiene por finalidad poner en evidencia los mecanismos de transmisión ideológica para generar prácticas educativas emancipadoras y promovedoras de cambio y transformación.

Si bien el currículo oculto es absolutamente inevitable, siempre existe la posibilidad de apelar a criterios de mayor veracidad y equilibrio en la presentación del conjunto de hechos, circunstancias y contenidos que conforman el conocimiento escolar.

En cuanto selección de cultura, el esfuerzo analítico para poner en evidencia el currículo oculto debe centrarse no solo en el análisis de contenidos, sino también en el análisis de las imágenes presentadas, por ejemplo, en los textos escolares, en el análisis del discurso utilizado, de la relación pedagógica, a fin de ver en él posibles sesgos.

La puesta en evidencia del currículo oculto encuentra uno de sus cauces más interesantes y productivos en los procesos de investigación que los docentes realizan sobre sus propias prácticas. En este sentido, el desarrollo de líneas de investigación-acción puede ser una herramienta de gran utilidad al momento de conocer y reflexionar sobre lo que se reproduce en forma visible e invisible, a fin de descubrir lo que se está proyectando y tomar conciencia, porque de ese modo es posible reconocer y regular el flujo de valores, actitudes, pensamientos, ideas, códigos, etc.

Las preguntas más obvias y la reflexión colectiva sobre las prácticas pueden ser las más importantes en las instituciones como forma de ir dando lugar a la reflexión, a la toma de conciencia y a la conversión de lo no pensado en actividad consciente. 

Bibliografía referida

EVERETT, Ana A. (2003): “¿De qué hablamos cuando hablamos de la transversalidad en Educación en Valores?” en Revista *QUEHACER EDUCATIVO* N° 61 (Octubre), pp. 22-24. Montevideo: FUM-TEP.

EVERETT, Ana A. (2005): “Confiar y crear...” en Revista *QUEHACER EDUCATIVO* N° 72 (Agosto), pp. 16-18. Montevideo: FUM-TEP.

FERNÁNDEZ, Alicia (2000): *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

GIMENO SACRISTÁN, José (1998): *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ed. Morata.

HAMMERBERG, Thomas (1997): Conferencia “La significación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño en el campo de las nuevas políticas educativas”. Florencia, Italia.

Mc LAREN, Peter (1994): *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

MILSTEIN, Diana; MENDES, Héctor (1999): *La escuela en el cuerpo: estudio sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Madrid: Miño y Dávila Editores.

PUIG ROVIRA, Josep María (2001): *La tarea de educar. Relatos sobre el día a día de una escuela*. Madrid: Ed. Celeste.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1991): *El currículo oculto*. Madrid: Ed. Morata.

¹³ A. A. Everett (2003).