



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Escuela Nacional de Estudios Profesionales
"IZTACALA"



UNAM. CAMPUS
IZTACALA

ANÁLISIS CONCEPTUAL DEL CURRÍCULO
ESCOLAR "OCULTO"

001
31921
M2
1986-2

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A :
JUAN CARLOS MIRANDA ARROYO

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Los Reyes Iztacala, Estado de México.

1986



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICO ESTE TRABAJO A
MARTHA MORALES SERVIN,
CON CARINO

A RAMON MIRANDA Y
MARGARITA ARROYO,
MIS PADRES.

A FRANCISCO, MARVIC
Y MYRNA AMOR,
MIS HERMANOS.

A LA MEMORIA DE
SILVESTRE CONDADO

A LOS COMPAS QUE FORMARON
EL GRUPO EDITOR DEL
"ESPACIO Y VOZ" :
Carlos Alcántar
Adrián Bejerano
Alejandro Canales
Velia Cervantes
Juan Carlos García
Nicolás Juárez
Abel Torres
Juan Carlos Villa
y en especial a
Fernando Carrera Testa

Y A TODOS AQUELLOS ESTUDIANTES
QUE HAN SABIDO DEFENDER SUS
PRINCIPIOS CON DIGNIDAD.

AGRADECIMIENTOS

El presente documento es el fruto de un trabajo colectivo. Por esta razón, deseo agradecer públicamente la valiosa participación de algunas personas.

En primer lugar, quiero dar las gracias al director de la tesis, Mario Rueda Beltrán, por su brillante asesoría y su trato siempre amistoso en las jornadas de trabajo. Asimismo, hago extensivo este reconocimiento para Carlos Fernández Gago y Zandiel Jacobo, por sus comentarios siempre críticos y razonados. A Rollin Kent, quien hizo las primeras observaciones al proyecto original.

También quiero agradecer a Feline Tinado y a Yáchitl Galicia, quienes además de ser miembros de la comisión dictaminadora, participaron desinteresadamente en discusiones diversas, estableciendo un diálogo académico abierto.

En general, quiero agradecer a Javier Flores, Norma Blázquez, Ernesto Pardo y a los compañeros del laboratorio de neurofisiología de la FNEP-I por su colaboración oportuna; a Thalia Harmony y a los compañeros del laboratorio de neurometría, de la misma escuela, por su apoyo permanente. En especial quiero mencionar la valiosa participación de Luis Sánchez y Guillermo Hinojosa, quienes ofrecieron sus conocimientos para que este

documento se elaborara en un programa de textos por computadora.

A los compañeros del proyecto de investigación curricular y del departamento de Pedagogía, también de la ENEP-I quienes accedieron a leer y comentar algunas partes de la tesis. A Raúl Hermosillo por su colaboración en la traducción del material francés. Y a Próspero Millán, por sus comentarios y sugerencias.

Esta participación colectiva ha sido fundamental, estoy seguro que sin ella no hubiera sido posible la realización de esta investigación.

CONTENIDO

IZT. 1000656

Agradecimientos

Introducción general 1

PARTE I. INTRODUCCION A LA INVESTIGACION
EDUCATIVA Y ALGUNOS ENFOQUES TEORICOS
SOBRE EL CURRICULUM.

Capítulo 1. Aproximaciones teóricas generales
en torno al estudio curricular 7

a) Naturaleza social de la educación 9

b) Objeto teórico y objeto pragmático
de la educación 11

c) Corrientes de pensamiento de mayor
influencia en la educación de nuestro
tiempo 13

d) Comentarios finales 28

Notas 33

Capítulo 2. Aproximaciones teóricas particu-
lares para el estudio curricular:
El punto de vista de la Psicología 38

a) "conductismo" 40

b) "cognoscitivismo" 53

c) "psicoanálisis" 68

d) Comentarios sobre corrientes psico-
lógicas y currículum 74

Notas 84

PARTE II. ANALISIS CONCEPTUAL DEL
CURRÍCULO ESCOLAR "OCULTO"

Capítulo 3. Breve historia de la investigación curricular	91
a) Antecedentes	91
b) Evolución histórica de las primeras tesis en torno al currículum	99
c) Modelos "cientificistas" del currículum escolar	103
d) El currículum: intentos de definición	106
Notas	113
Capítulo 4. El concepto de currículum "oculto"	117
a) ¿Qué es el currículum escolar "oculto"?	119
b) Origen del concepto currículum escolar "oculto"	123
c) Rasgos que caracterizan a las primeras concepciones del currículum "oculto"	126
d) Dos enfoques opuestos acerca del currículum "oculto"	131
Notas	142
Capítulo 5. Fundamentación teórica y bases explicativas del concepto currículum "oculto": Algunas proposiciones teóricas	147
a) Las relaciones sociales escolares: el punto de partida	148
b) Problemas conceptuales de las definiciones originales	152
c) El currículum "oculto": elementos para su caracterización	157
Notas	171

Capítulo 6. Cómo estudiar empíricamente el currículo "oculto"	174
a) El método de Philip W. Jackson	175
b) El método de la microetnografía	182
c) Consideraciones generales en torno a los aspectos metodológicos	191
Notas	193
 Síntesis y conclusión	 196
 Bibliografía	 203

INTRODUCCION GENERAL

El currículo escolar hace alusión a todo aquel proceso educativo que está organizado conforme a criterios de orden pedagógico, psicológico, sociológico, económico, histórico, etc., a través de los cuales se establecen distintos proyectos académicos.

X [El contexto en el que se elaboran las propuestas curriculares, guarda una estrecha relación con la adopción de políticas educativas en un momento y en un lugar determinado]. Por consiguiente, el currículo escolar o currículum, no es más que la organización que toda institución exige (académicamente) para la puesta en marcha de sus actividades, de acuerdo con una idea general acerca de los fines de la educación.]X

X Este currículo comprende, por lo tanto, un determinado tipo de ordenamiento, secuencia y selección de los contenidos académicos por enseñar; procedimientos y sistemas de enseñanza; elaboración de criterios de selección de la planta docente, formas de evaluación del alumno, el docente y de los programas académicos, diseño de lugares de trabajo y materiales educativos, etc., que en su conjunto constituyen el proyecto (explícito) que la escuela propone como institución.]X

X El currículum ha sido estudiado, tanto teórica como empíricamente, a través de distintos enfoques y niveles de análisis, de acuerdo con las necesidades específicas que se le

presentar a la escuela.

En esta ocasión, el estudio que presentamos contiene, fundamentalmente, un examen de los distintos discursos que se han elaborado en torno a una modalidad del currículo escolar: el currículo "oculto". Dicho examen analítico se inscribe en un nivel de participación teórica-epistemológica que esencialmente, se elaboró desde el plano de la Psicología. Sin embargo, cabe señalar que una parte importante de esta investigación, se ha nutrido de una serie de estudios e ideas provenientes de otras disciplinas afines. Esto obedece a las exigencias impuestas por la complejidad del fenómeno a estudiar. Por esta razón, resulta explicable que en la actualidad exista un mayor número de estudios curriculares cuyas líneas de trabajo no están reducidos a una sola disciplina. Justamente, el presente documento evita mantenerse en esa modalidad inadecuada de construcción de conocimientos.

Seleccionamos la modalidad del currículo "oculto" por ser un tema escasamente estudiado en México y porque, sobre todo, representa un interesante punto de referencia para los estudios curriculares en distintos niveles de escolaridad.

La noción de "oculto", en su uso corriente, parece referirse a "aquello que no podemos ver", inclusive esta misma noción se ha ligado a ideas místicas y religiosas. Pero no estamos aquí para utilizar el uso común del término. Al contrario de esas acepciones, la traducción y el sentido que tiene lo "oculto" en

este terreno curricular, se refiere a "lo que los planeadores de la educación "no ven" o no contemplan, (por su obviedad quizá), en los proyectos curriculares oficiales.

El término "hidden curriculum" (original del idioma inglés) significa en este contexto, "currículum escondido" o "currículum 'oculto'"; que nada tiene que ver con la acepción del sentido común que ordinariamente se hace. Más bien, lo "oculto" del currículo escolar debe tomarse en un sentido figurado, es decir, debe pensarse que en realidad NO HAY NADA OCULTO, sino que más bien este currículo constituye un fenómeno que está ahí, pero que ha venido pasando por alto para los estudiosos del currículum, tanto para los investigadores como para los profesionales mismos de la educación.

En la perspectiva de esta investigación, el currículo escolar "oculto" (las entrecomillas dan cuenta de la metáfora que encierra el término), se refiere al proceso que va tomando la vida cotidiana en la escuela, (no necesariamente dentro del aula), y que está puesta en marcha paralelamente con lo que sí está contemplado por los planeadores o diseñadores, es decir, el currículo 'oficial'. Este proceso de indudable naturaleza social, está, está caracterizado por el conjunto de valores, ideas, principios, actitudes, conductas, etc., que manifiestan de manera distinta tanto los grupos como los individuos en el escenario escolar. Por ello, el rol asignado a los sujetos en el medio escolar (alumnos, profesores, autoridades, etc.) hace más

complejo al fenómeno en cuestión.

La categoría de "currículo escolar 'oculto'" intenta reivindicar y reconocer al proceso de construcción de la vida cotidiana de la institución escolar y el papel transformador con que se vincula al currículum oficial. Como puede comprenderse, ésta no es una tarea fácil; por el contrario es un asunto de elevada complejidad. Por esta razón, el análisis conceptual que ahora presentamos no pretende acabar absolutamente con el debate que esta temática representa, sino que intenta sumarse a la serie de contribuciones que aún pertenecen al grupo que, en este terreno, puede considerarse como el de las "verdades relativas". En ese sentido, lo que aquí se presenta es sólo el inicio de una serie de trabajos de investigación que tienen como finalidad entender esta categoría y sobre todo, ubicarla en la realidad educativa.

Mientras tanto, el análisis conceptual y algunas ideas propuestas por el autor, pueden considerarse en un sentido amplio, aplicable a cualquier nivel de escolaridad; sin embargo, es importante aclarar que las motivaciones que intervinieron en la realización de este proyecto de investigación, están relacionadas con un conjunto de preocupaciones acerca de la situación por la que atraviesa la educación superior en México.

Ante la imposibilidad de cubrir los objetivos del proyecto general, en esta etapa inicial decidimos trazar los siguientes objetivos a fin de lograr un primer avance de los trabajos. De

esta forma, nos propusimos: a) Exponer las principales propuestas que sobre el currículo "oculto" han presentado los distintos autores; b) Efectuar un análisis de los conceptos derivados de los distintos discursos, en particular, analizando algunos segmentos que involucran al psicólogo y en los cuales éste podría contribuir; c) Describir y proponer algunos conceptos y categorías que contribuyan a explicar al fenómeno en cuestión; y d) Conocer algunos métodos de investigación empírica para investigar esta modalidad curricular.

Para lograr los objetivos arriba expuestos, decidimos seguir la estrategia del "análisis de textos", basándonos en la obra de M. Foucault: El Orden del Discurso (ver bibliografía), de donde se retomó el método de los conjuntos crítico y genealógico, que tienen como fin analizar cuerpos discursivos. Asimismo, se tomaron algunas ideas del método propuesto por T.A. van Dijk, quien plantea un sistema de "macroestructuras semánticas" para el análisis de textos.

El volumen que a continuación se presenta está dividido en dos partes; la primera, denominada: "Introducción a la investigación educativa y algunos enfoques teóricos sobre el currículum", está formada por dos capítulos, en los cuales se describen y analizan con fines de ubicación, aquellas aproximaciones teóricas de la educación que constituyen un punto de referencia para los estudiosos del currículum (capítulo 1); asimismo, se revisan algunas aproximaciones teóricas particulares relativas a la

investigación y construcción del currículo. En este caso abordamos específicamente el punto de vista de las corrientes psicológicas (conductismo, cognoscitivismo y psicoanálisis), (capítulo 2).

En la segunda parte, dedicada a revisar el concepto de currículo "oculto", se analizan algunas ideas alrededor de este tema, a través de cuatro capítulos. En ellos se ofrece una reconstrucción histórica breve de la investigación curricular (capítulo 3); un análisis exhaustivo del concepto currículo "oculto", desde sus orígenes (capítulo 4); un conjunto de proposiciones conceptuales derivadas del análisis elaborado en los capítulos anteriores (capítulo 5) y, finalmente, se exponen algunos métodos propuestos por otros autores en torno al estudio empírico del currículo "oculto" (capítulo 6). Obviamente, las conclusiones generales correspondientes a esta etapa de la investigación, aparecen al final del volumen.

Esperamos que este documento sea de utilidad para el lector en general, el profesional de la educación y el estudioso del currículum. Pero deseamos principalmente, que este esfuerzo pase de ser una infraestructura teórico-epistemológica para convertirse en verdadera praxis educativa.

"Que otros se jacten de las
páginas que han escrito;
a mí me enorgullecen las
que he leído".

JORGE LUIS BORGES.

PARTE I INTRODUCCION A LA INVESTIGACION EDUCATIVA Y ALGUNOS ENFOQUES TEORICOS SOBRE EL CURRICULUM

Capítulo 1

Aproximaciones teóricas generales en torno al estudio curricular.

Al emprender la tarea de estudiar el currículo escolar, nos hemos enfrentado con los viejos y los nuevos problemas afines a toda investigación educativa, es decir, hemos tenido que superar parcialmente las múltiples dificultades teóricas que son comunes a toda investigación en este campo específico del conocimiento. Por ello, a lo largo de este primer capítulo intentaremos exponer, a manera de introducción, un conjunto de problemas que lleva consigo la investigación educativa. Obviamente este estudio no tiene como objeto resolver todas las preguntas que por mucho tiempo se han formulado los estudiosos de la educación, sino que por el contrario pretende exponer dichas preguntas a fin de dar lugar a un debate cuyo centro de atención sea el asunto curricular, haciendo hincapié en una modalidad específica: el currículo "oculto".

Particularmente en este capítulo se ofrecerá una breve panorámica acerca de los enfoques más generales sobre la educación, lo que a su vez proporcionará elementos de ubicación y perspectiva en torno al análisis que presentaremos en las siguientes secciones.

Este debate es un punto de partida, el cual nos ha permitido organizar el análisis de los temas que en esta ocasión se presentan. Como tal, este debate expone una discusión teórica en torno a algunos conceptos y categorías de análisis que han sido de gran trascendencia para el desarrollo de la investigación educativa. Asimismo, hemos considerado que a través de este debate, se expresan distintas concepciones globales sobre los fines de la educación y los medios que se proponen para su consecución.

Un primer aspecto, con el cual quisiéramos empezar este capítulo introductorio, es el que se deriva de la pregunta siguiente: ¿Cuáles son los criterios mínimos adecuados que permitan dar cuenta proceso educativo?.

El proceso educativo, pensado justamente como "proceso" y no como un resultado acabado, por ser complejo y contradictorio ha sido abordado por diversos enfoques teóricos, las cuales han presentado diferentes criterios para su estudio. Por lo tanto no existen criterios únicos sobre cómo estudiar este proceso. Por esa razón se dice que no existen fórmulas universales aceptadas consensualmente sobre cómo estudiar satisfactoriamente el proceso educativo. En realidad solamente contamos con aproximaciones, que en ocasiones son de carácter descriptivo, y en el mejor de los casos, de carácter explicativo.

Ahora bien, ¿cuáles han sido las propuestas que han presentado

las diversos enfoques teóricos? y ¿cómo están ligados sus discursos a los problemas específicos del proceso curricular? A continuación tocaremos algunos aspectos que pretenden dar respuesta a estas preguntas.

a) Naturaleza social de la educación.

Uno de los conceptos más importantes para la definición de las diversas perspectivas teóricas acerca del proceso educativo, es el de la "naturaleza social de la educación". Con este concepto se identifican principalmente quienes desde una perspectiva genérica del proceso educativo, entienden a éste como un fenómeno cuya naturaleza es exclusiva del hombre (con ello implícitamente se quiere decir que este fenómeno no es propio de los organismos infrahumanos).

Esta consideración principal abre la posibilidad de descartar a todas aquellas perspectivas teóricas que han caído en el grave error de biologizar eventos cuya esencia es sólo humana social. Sin embargo, aún existen opiniones que tratan de argumentar a favor de la visión biologicista (1).

Las tendencias o corrientes más influyentes en investigación educativa han llegado a un consenso parcial en relación a ese asunto. Pero, si bien es cierto que no existen grandes probabilidades de que la tendencia biologicista gane fuerza, es necesario reconocer que entre las versiones que apoyan el punto de vista humano social todavía existen diferencias fundamentales,

tanto en el cuerpo conceptual como en la metodología que suele acompañarle.

Afortunadamente, la comunidad de investigadores educativos, cualquiera que sea su ubicación teórica-metodológica, ha puesto sus ojos en los diferentes problemas que demanda la educación (alfabetización, formación de cuadros en áreas humanísticas y científico-técnicas, vinculación entre escuela y el resto de la sociedad, etc.) En ese sentido, las diferencias teóricas fundamentales entre enfoques, ha tenido como resultado una riqueza conceptual y metodológica cuya influencia ha sido determinante para la definición de políticas educativas en cada una de las naciones (coordinadas por un organismo internacional dedicado a la educación y la cultura, que agrupa a través de distintas representaciones, a la mayoría de los países).

Todos los enfoques teóricos que reconocen la naturaleza social de la educación han tenido su origen en lo que se ha dado por llamar "ciencias sociales" (término que no discutiremos por ahora); las llamadas ciencias sociales han participado en forma fundamental en la proposición de conceptos y categorías, tanto de descripción como de explicación para cada uno de los terrenos específicos de la educación. Por ello mismo, cualquier estudio relacionado con algún aspecto educativo, como en el caso del proceso curricular, debe considerar distintos enfoques y niveles de análisis. Ninguna teoría hoy en día puede adjudicarse un lugar privilegiado, como única autoridad con relación al proceso

educativo y curricular. Esta idea expresa la necesidad de resolver, a través de estudios permanentes y rigurosos, el conjunto de problemas educativos en forma amplia y plural, echando mano de los recursos teóricos y metodológicos con los que se cuenta.

Desde nuestro punto de vista, cualquier concepto sobre educación está vinculado con las interpretaciones relativas al proceso curricular. Por eso, las ideas arriba expresadas en torno a la naturaleza social de la educación son válidas tanto para un campo general (lo educativo), como para otro particular (lo curricular).

b) Objeto teórico y objeto pragmático de la educación.

A nuestro juicio, el proceso educativo puede dividirse para fines analíticos en dos partes fundamentales, una teórica y otra pragmática o práctica.

La parte teórica es la que corresponde a la reflexión e interpretación conceptual. A este aspecto le denominaremos objeto teórico u objeto educativo para sí. Por otro lado, la parte pragmática hace referencia a los aspectos reales y concretos de la práctica educativa. En esta parte están consideradas las múltiples experiencias de la escolaridad y el conjunto de relaciones institucionales de la escuela (en esta investigación por escuela se entenderá a toda aquella institución de la sociedad civil que tiene como finalidad legitimar un

conjunto de conocimientos, adquiridos por el resto de la sociedad, y seleccionados arbitrariamente por un grupo de intelectuales; la escuela, constituida por el conjunto de las relaciones sociales orientadas al cumplimiento de los fines institucionales, se caracteriza por ser una institución que se encuentra en constante transformación). A la parte pragmática se le denomina objeto práctico u objeto educativo en sí.

Es importante mencionar y reiterar que estas partes sólo son una representación conceptual, que ha sido utilizada para fines analíticos. Es decir, tanto lo teórico como lo pragmático no están separados, sino que constituyen dos momentos de una misma realidad.

El proceso educativo se caracteriza, además, por ser contradictorio. Justamente, al igual que otros procesos sociales, dichas contradicciones se expresan particularmente en la forma de organización grupal y el comportamiento individual (objetivo y subjetivo) que asumen sus participantes.

Conscientes de estas características y dificultades, a continuación expondremos y comentaremos algunos textos que han intentado responder a las interrogantes de la investigación educativa relacionadas al proceso educativo y curricular. Para conseguir este objetivo fue necesario seleccionar algunas líneas teóricas generales que anteceden toda proposición acerca del currículo escolar.

La forma en que abordaremos estos aspectos teóricos está orientada por la naturaleza del fenómeno a estudiar, en este caso, por la naturaleza del proceso curricular. (Sobre este proceso en particular hemos preparado con mayor detalle algunas reflexiones que aparecen en el capítulo 3).

Dos son las corrientes teóricas generales han sido elegidas, debido a su destacada influencia, tanto en el debate teórico y metodológico como en la construcción de propuestas dirigidas a resolver los nudos que presenta nuestro objeto de estudio. Ambos enfoques teóricos también destacan por su presencia en los discursos relacionados con la educación en general. Nos referimos específicamente a los conceptos derivados del enfoque funcionalista, por una parte, y marxista, por la otra.

Cabe señalar, a propósito de los enfoques seleccionados aquí, que existen también otros enfoques que, aunque de menor influencia, sería injusto dejar de mencionarlos, puesto que su participación ha sido también valiosa en este debate. Ejemplos de estos son el enfoque estructuralista y el enfoque fenomenológico.

Hechas las precisiones anteriores, pasemos a la exposición de las corrientes o enfoques seleccionados.

c) Corrientes de pensamiento de mayor influencia en la educación de nuestro tiempo.

Características de los enfoques funcionalistas para la

educación.

Esta corriente de pensamiento tiene sus orígenes en el desarrollo histórico de la teoría sociológica. Las premisas del funcionalismo están sintetizadas en la obra teórica de T. Parsons, sociólogo norteamericano, para quien la sociedad es "el tipo de sistema social que se caracteriza por el más alto nivel de autosuficiencia en relación a su ambiente, incluyendo otros sistemas sociales" (2). Para este enfoque, la palabra "sistema" cumple un papel fundamental. Es decir, para el funcionalismo, el sistema implica "un conjunto organizado complejo, que a su vez constituye un grupo de partes relacionadas" (3).

Con este marco de referencia, la Sociología tradicional de la educación, derivada del enfoque funcionalista, plantea la posibilidad de llevar a la práctica sus propuestas para el conjunto de la sociedad, así como "a las organizaciones políticas, económicas o educativas, e incluso a pequeños grupos, como la familia" (4).

Parsons (5) señala que "cualquier sociedad depende, para su continuación, como sistema, de los insumos que recibe mediante intercambios con los sistemas ambientales. La autosuficiencia con relación al ambiente significa estabilidad en la relación de intercambio y capacidad para controlar éste, en interés del funcionamiento de la sociedad. Ese control puede variar desde la aptitud para evitar o 'resolver' los trastornos hasta la capacidad para moldear favorablemente las relaciones

ambientales".

A decir de Díaz-Polanco (6), "...es cierto que la noción de 'función' es central, en esta teoría; pero se trata sólo de uno de sus postulados fundamentales". Este autor, al hacer un análisis de esta 'teoría', describe otros postulados igualmente importantes, como son: la noción de 'totalidad' o de sistema total, de 'integración social', de 'interdependencia' de las partes del sistema, de 'autoequilibrio' del sistema (homeostasis) y de 'cambio social' en determinadas condiciones.

Funcionalismo y Educación

Pero, ¿de qué manera el funcionalismo ha sido importante para la teoría de la educación y cómo se ha propuesto contribuir a ella?

El enfoque funcionalista para la educación tiene su punto de partida en la obra y el pensamiento del francés E. Durkheim. La influencia de Durkheim "ha traído consigo -nos dirían Guevara Niebla y De Leonardo (7)-, sobre todo en sus aspectos más liberales, un movimiento de marcada influencia en la investigación educativa y cuya supervivencia a quedado en manos del funcionalismo norteamericano durante los años de la posguerra". Indudablemente, este enfoque ha echado raíz en la producción teórica de las llamadas ciencias sociales.

El estado de discusión al interno del funcionalismo ha observado importantes cambios debido a la dinámica que lo

caracteriza. Por eso, los teóricos funcionalistas se han esforzado para reorganizar y consolidar sus ideas. En ocasiones han llegado a un alto grado de elaboración teórica, sobre todo en lo que corresponde al terreno de la reflexión conceptual del proceso educativo.

De esta manera, después de Durkheim, el enfoque funcionalista para la educación ha sufrido importantes modificaciones, tales han sido los casos del desarrollismo, la teoría de sistemas, la teoría del capital humano, etc., que han dado a conocer propuestas específicas para la instrumentación de algunas políticas educativas en los países periféricos (lo que ha otorgado un mayor énfasis hacia un conjunto de reformas que pretenden imponer criterios utilitarios y mecanicistas para la educación escolarizada).

Podríamos seguir hablando de las características contemporáneas del enfoque funcionalista, sin embargo quisiéramos regresar a la descripción de las ideas originales, puesto que su estudio se acerca de mejor forma a los requerimientos de esta investigación. Entonces, sólo nos limitaremos, en lo que sigue a la exposición esquemática de las propuestas durkheimianas, a partir de la lectura de algunos aspectos de su obra teórica educativa. Asimismo, intentaremos vincular el conjunto de estas ideas fundamentales con algunos rasgos de su discurso con relación a la problemática curricular.

La propuesta de Durkheim consiste en pensar y concebir a la

educación como socialización y adaptación del individuo (con sus ideas, sus creencias, valores morales, etc.) a los requerimientos sociales y la reproducción de los roles sociales.

"Para Durkheim, la educación será el mecanismo idóneo para mantener la solidaridad mecánica de la sociedad. La educación deberá reforzar los aspectos ritualísticos y simbólicos del orden social, enfatizando la autoridad del maestro, la lealtad a las instituciones, las formas tradicionales del orden y difundiendo de manera explícita los valores morales y sociales [...] La educación es, desde su punto de vista, un medio de socialización" (8). Hay que observar que la noción de 'adaptación' del individuo es, quizá, uno de los más sobresalientes en el discurso de Durkheim (ver capítulo 3). Justamente a partir de esta noción se han derivado otros elementos conceptuales, tales como: la 'acción social', la 'interacción', el 'establecimiento de normas', 'roles' y 'papeles'; así como los conceptos de 'armonía' y 'conservación funcional', etc.

En un párrafo particularmente importante de su obra 'Sociología y Educación' (9), Durkheim resume su idea general para la educación; en estas líneas expresa una serie de proposiciones cuyo contenido no puede sino interpretarse como la fórmula más acabada del determinismo del individuo con relación a la sociedad. Este es el párrafo.

"Pero, de hecho, cada sociedad, considerada en un momento determinado de su desarrollo, tiene un sistema de educación que

se impone a las gentes con una fuerza generalmente irresistible. Es inútil creer que podemos educar a nuestros hijos como queremos, hay costumbres con las que estamos (10) obligados a conformarnos); si las desatendemos demasiado, se vengán en nuestros hijos. Estos una vez adultos no se encuentran en estado de vivir entre sus contemporáneos, con los cuales no se hallan en armonía. Que se les vaya educando según ideas demasiado arcaicas o demasiado prematuras, no importa; en un caso o en otro, no son de su tiempo, y, por lo tanto, no se encuentran en condiciones de vida normal" (11). [el subrayado es nuestro].

Dos comentarios a propósito del párrafo citado: En primer lugar, con relación a la visión de Durkheim en torno al momento de desarrollo de la sociedad, podemos observar que la perspectiva funcionalista concibe de manera particularmente esquemática (por el reduccionismo entre lo histórico y lo biológico) a la sociedad de nuestro tiempo. Según el funcionalismo, existe una evolución, la cual fija los criterios para conducir el desarrollo, sin que se llegue a vulnerar el equilibrio y la armonía. Para el funcionalista, el desarrollo es "sólo la evolución predeterminada por la naturaleza universal de la sociedad; lo que funciona ahora es producto de la evolución, siendo la sociedad industrial su estado más avanzado" (12). El argumento que presentan en general los funcionalistas no se contemplan transformaciones y ni contradicciones históricas que representen una amenaza para la estabilidad, y en el caso en el que se aceptara dicha dinámica quedarían recursos suficientes para refuncionalizar el

conflicto.

Por consiguiente, el discurso Durkheimiano establece un nexo directo con los principios parsonianos, ya que para Parsons "las distinciones entre los cuatro subsistemas de acción (social, cultural, de personalidad y de los organismos conductuales) son funcionales y las establecemos de acuerdo con las cuatro funciones primarias que adscribimos a todos los sistemas de acción: mantenimiento de patrones, integración, alcance de metas y adaptación" (13).

En segundo lugar, al observar la forma en que Durkheim aborda el asunto de la educación, no puede uno sino ver una concepción por demás conservadora al plantear que 'el sistema de educación se impone a las gentes con una fuerza irresistible'. Efectivamente, el funcionalismo en educación ha propuesto que la escuela es un lugar en donde se reciben los conocimientos de una forma pasiva y neutral, sin comprometerse más allá de lo estrictamente académico.

Pero más allá de los conceptos generales que se desprenden de la versión original del pensamiento funcionalista, cabe mencionar la clasificación que recientemente se ha hecho para caracterizar su discurso particular para la educación.

Ornelas (Op. cit.), en un análisis de la perspectiva que nos ocupa, divide al enfoque funcionalista para la educación en dos grupos, uno derivado del punto de vista consensual y otro que

proviene del punto de vista del conflicto.

Con relación a la escuela, los funcionalistas del consenso, según Ornelas, piensan que ésta tiene como "función principal en la sociedad, servir como agente que asigna los roles sociales de una manera consensual...[donde] el papel de la educación...es estudiado bajo el aspecto general de socialización" (14).

Los objetivos que tiene la escuela, de acuerdo con esta visión, son:

- 1o. Preparar individuos para satisfacer los requerimientos técnicos de la sociedad moderna y,
- 2o. Construir la personalidad de esos individuos.

Dreeben (15), uno de los principales exponentes del funcionalismo consensual, señala que la escuela "brinda atributos y enseñanzas en el ámbito del conocimiento, pero además es una mediadora en la transmisión de normas sociales que los individuos adoptan como principios universales para gobernar sus conductas".

El punto de vista consensual es el predominante al interior de la perspectiva funcionalista para la educación. Sin embargo, existe otra perspectiva funcionalista que acentúa la noción de conflicto. Esta perspectiva funcionalista del conflicto también intenta resolver el problema de la socialización y explica cuál es su punto de vista con relación al papel que juega la escuela

en la sociedad.

Según Ornelas (16), los funcionalistas del conflicto conceptúan a la socialización como un "complejo proceso de control, por medio del cual una moral particular, una percepción cognoscitiva y afectiva es evocada en el niño y se le da forma y contenido específico".

Para ellos la educación es "el conjunto de las reglas institucionales que colocan con autoridad y legitimidad a los individuos en la sociedad" (17), (inclusive han llegado a analizar aspectos tales como las relaciones de poder, la legitimidad, la autoridad, la imposición de valores culturales, etcétera).

Implicítamente la versión 'conflictiva' del funcionalismo para la educación, sostiene que la educación es la vanguardia del crecimiento social e incluso, considera a la escuela como la institución más importante de la sociedad; de esta manera, la transformación de las escuelas en instituciones menos autoritarias y más igualitarias y democráticas, convertiría a la sociedad, según este enfoque, en su reflejo.

Ahora bien, en el entendido de que el análisis de la educación corresponde al análisis del currículo, es factible apreciar, volviendo con las ideas de Durkheim, en el funcionalismo, una serie de nociones que son objeto de discusión. Para Durkheim, por citar el caso original, el currículo es "un elemento al

servicio de las necesidades de la sociedad para asegurar que los jóvenes reciban la cultura (conocimientos, destrezas, valores) necesaria para ser miembros de la sociedad adulta" (18).

Para finalizar esta sección, es importante considerar que los principios que rigen esencialmente al enfoque funcionalista establecen, como condición necesaria e indispensable, que los sistemas educativos cumplan con la socialización de los individuos. Esto puede lograrse -según expresa la lógica funcionalista- a través del proceso de adaptación social, la cohesión entre los grupos y la adecuada normatividad del individuo con el grupo (para Durkheim esto equivaldría a la formación del 'ser social'); mientras tanto, si el sistema demuestra incapacidad para lograr estos objetivos, los ideólogos funcionalistas podrían calificarlo como un sistema disfuncional.

Características de los enfoques marxistas para la educación.

Otra corriente de pensamiento, el marxismo, destaca en el concierto de discusiones teóricas en torno a los problemas que entraña la educación.

En este renglón, el educativo en particular, el marxismo se encuentra en plena juventud, comparado con la producción que esta corriente de pensamiento ha tenido en la economía política, la teoría política, la sociología, etcétera. Sin embargo, en el ámbito de la discusión conceptual el pensamiento marxista ha tenido exitosas participaciones, a pesar de su corta edad en el

terreno educativo.

Las propuestas hechas por el marxismo no sólo están dirigidas a criticar y valorar a la organización económica dominante de la sociedad, sino también se encuentran planteadas múltiples reflexiones en diversos aspectos de la actividad social, las cuales se sintetizan en lo que se considera el proyecto histórico de la clase trabajadora: el socialismo. Esta consideración es fundamental para ubicar y entender el alcance y las dimensiones del ideal marxista, sobre todo de los planteamientos o ideas teóricas marxistas contemporáneas elaboradas alrededor de la educación.

Hemos considerado que, "a diferencia de Durkheim, para decirlo en forma simple, Marx se preocupó más por explicar por qué cambian las sociedades y por qué se mantienen como son" (19).

El punto de arranque de las tesis marxistas es general: analizar históricamente las clases sociales. Para los marxistas "no existe armonía sino dominación de una clase sobre otra y el individuo adquiere su posición social por la organización social de la producción y por las relaciones prevalecientes, es decir, los individuos tienen una posición de clase en la sociedad independientemente de su voluntad" (20).

Para los marxistas, la sociedad es el producto de la lucha de clases, su historia y su evolución está contenida en esta lucha. De tal suerte que, al analizar cómo se expresan los intereses

políticos, económicos, culturales, etc., de las diferentes clases, se articula un discurso que desenmascara las contradicciones que caracterizan a la sociedad industrial o capitalismo industrial.

Marxismo y Educación

Debido a que el marxismo ha sido desarrollado conceptualmente de diferentes formas, a continuación mencionaremos sólo tres puntos de vista específicos derivados del enfoque marxista para la educación.

Las hipótesis marxistas para la investigación educativa, pueden dividirse, de acuerdo con Ornelas (21) de la siguiente forma:

I. Línea selectiva. Donde se propone que la escuela tiene como papel, proveer a los trabajadores de habilidades y destrezas que son usadas en el proceso productivo y seleccionar a los más hábiles para puestos de dirección en la sociedad.

II. Línea generacional. En la que se pretende reproducir la estructura jerárquica de la sociedad; al hacerlo, provee a los trabajadores los atributos necesarios para el trabajo.

III. Línea de reproducción de la conciencia. En esta hipótesis se propone que la escuela tiene como finalidad reproducir la ideología [de la clase] dominante.

Justamente esta última línea de investigación ha sido la más conocida, por lo tanto, ha sido la más desarrollada por los

estudiosos de la teoría educativa que se identifican con el pensamiento marxista.

Althusser (22), principal exponente de la educación como reproducción ideológica, propone que la reproducción de la fuerza de trabajo no es suficiente para conservar las condiciones sociales elementales de existencia. Es decir, no basta con reproducir, con criterios de calificación, la fuerza de trabajo, sino también se requiere de "la 'sumisión' a las reglas del orden establecido, o sea, una reproducción de la capacidad de manejar bien la ideología dominante" (p.1). Por lo tanto, -continúa Althusser-, "...el sistema educativo capitalista y otras instituciones se encargan de ello". Para él la escuela no es neutral, sino que es más que nada uno de los más exitosos "aparatos ideológicos de Estado".

Por su parte, B. Suchodolski (23), señala que la escuela en el sistema capitalista tiene dos caras: una, para dotar a la mayoría de la población de habilidades básicas (leer, escribir, sumar, etc.); la otra, proporcionar a la minoría habilidades de alto nivel académico para el manejo de la tecnología especializada y para ocupar los puestos de dirección en el Estado. (24).

Otro análisis que podría ubicarse como "reproductivista" es el de Bowles y Gintis (25) quienes han propuesto que en la escuela se inculcan las conductas apropiadas para ocupar roles sociales en la estructura jerárquica del trabajo y la sociedad capitalista. Jerarquía que se reproduce en las relaciones

sociales escolares, a través de la reproducción de la conciencia.

La perspectiva educativa del marxismo se expresa también con otras hipótesis que incorporan la noción de contradicción. Estas perspectivas específicas plantean generalmente que la escuela, como institución de la sociedad civil, es un espacio de lucha permanente a favor de la emancipación y un terreno de crítica y autocrítica de la sociedad. Este planteamiento es, fundamentalmente, la expresión de una intensa lucha ideológica entre los pensadores y militantes comunistas de Europa occidental; este debate, a su vez ha sido retomado por pensadores de América Latina. En él se considera que la tarea de la escuela no solamente puede reducirse, como lo plantean los althusserianos, a la reproducción de la conciencia, o como Suchodolski, al hablar de escuelas para la burguesía y para el proletariado; sino que, por el contrario, se extiende hacia el cuestionamiento de la estructura y organización de la sociedad, al hacer frente al proceso de alienación y enajenación del individuo, así como al criticar severamente la estructura y ejercicio del poder del Estado y de la clase social dominante.

En el análisis de la educación en países como el nuestro, no se pueden pasar por alto importantes aspectos de la historia reciente, en los cuales ha quedado claramente demostrada la hipótesis de los marxistas "antirreproduccionistas". Cabe mencionar, a propósito de esta idea, la trascendencia histórica

del movimiento popular estudiantil de 1968, desarrollado no sólo en México, sino en diferentes países.

Desde nuestra perspectiva, el enfoque "antirreproduccionista" originalmente se inspiró en las ideas de A. Gramsci (26), quien se manifestó "a favor de una educación que no es nada más la educación de la clase dominante, sino que empieza a vislumbrar la existencia de procesos educativos muy importantes entre los distintos grupos sociales y la necesidad de establecer una verdadera relación pedagógica que comprenda los contenidos culturales y la concepción del mundo de los distintos grupos sociales y procure superarlas para una transformación de las condiciones de vida de estos grupos" (27).

A juicio nuestro, en lo cual coincidimos, por ejemplo con Ibarrola (28), la visión más sólida para el análisis de los fenómenos educativos, es aquella que reconoce tanto la dimensión individual como social del proceso y donde las diversas instituciones convergen o divergen a diferentes niveles con la clase social dominante.

Pero, en lo que se refiere a las propuestas específicas del marxismo para la educación, ¿cuál es la idea que éste tiene de la escuela y su papel en la sociedad?. Al respecto, Guevara Niebla y De Leonardo (op. cit.) plantean que la propuesta marxista para la educación podría resumirse de la siguiente manera, aún cuando resulte parcialmente esquemático:

a)- Ligar el aprendizaje [escolar] con la experiencia cotidiana. b)- Lograr altos niveles de educación general. c)- Alternar el trabajo manual y el trabajo intelectual. d)- Enseñar las condiciones políticas y económicas de la sociedad. e)- Ligar la enseñanza con el trabajo productivo. f)- Dar un lugar preponderante a la ciencia en el proceso educativo, sin abandonar el problema de la humanización de las relaciones de producción (29).

También otros teóricos han hecho propuestas específicas tanto en el nivel conceptual (objeto teórico), como en el nivel práctico (objeto pragmático); bastaría revisar las obras de Poulanzas, Beillerot, Manacorda, Broccolli, Snyders, Mendel, entre otros, quienes desde el marxismo se han dado a la tarea de construir un sistema conceptual para la educación contemporánea.

d) Comentarios finales.

El afán de crecimiento del pensamiento funcionalista en el ámbito educativo es aún vigente. Este hecho debe enmarcarse dentro del esfuerzo de la estructura de conocimientos que sirve de base a la sociedad capitalista, la cual busca 'refuncionalizarse' históricamente. Este es un hecho que tiene características históricas perfectamente identificadas por los historiadores, pero que no vamos a desarrollar en esta ocasión. Sin embargo, no podemos dejar de señalar el carácter progresista con que este discurso se presentó en un momento histórico determinado, justamente en respuesta a necesidades sociales,

culturales y políticas concretas (los casos más ilustrativos son Francia y los Estados Unidos de las primeras décadas del presente siglo, y más tarde países como Japón y Canadá, por ejemplo).

Por consiguiente, el desarrollo teórico del funcionalismo tiene su justificación desde el punto de vista histórico, en un momento determinado, al amparo de una clase social específica, la que a su vez ha actuado en consecuencia para conservarse en el poder. Es por esto por lo que el valor del funcionalismo, como discurso identificado históricamente con una clase hegemónica y opción de acercamiento hacia problemas reales del capitalismo industrial, ha tenido un reconocimiento y una fuerza que lo ha convertido en uno de los enfoques de mayor influencia dentro del debate educativo. De esta forma al funcionalismo se le reconoce por su contribución en la ubicación e identificación de 'funciones' y procesos específicos que ningún otro enfoque ha podido superar en el terreno educativo.

Particularmente, esto es muy claro en el campo de la investigación curricular. Cuando se trata de señalar el aspecto de "la selectividad y la ubicación del currículo, la igualdad de oportunidades, la socialización anticipatoria, la aceptación de diferencias y el entendimiento de otras funciones 'micro' (incluso en aspectos de legitimación y control de la enseñanza)", etc., en donde la presencia del funcionalismo ha sido esencial (30).

Otros elementos que han sido resultado del enfoque

funcionalista, cuyo valor no debe despreciarse, radican en el hecho de demostrar que la escuela no está aislada de la sociedad; así como en el intento de detallar las características de aquellas normas específicas y propiedades de la estructura curricular 'oculta' (terreno en el su participación es indiscutible), y ofrece interesantes críticas y enjuiciamientos en torno al carácter histórico del control (31). Aunque, vale la pena anotar que el funcionalismo considera que el conflicto puede explicarse -como en el caso del control- como una función de la falta de socialización o como un fenómeno causado por la canalización del estudiante a otras instituciones no escolares o bien, como la desviación individual misma, lo cual ya apuntamos en páginas anteriores.

Para este enfoque, esencialmente, la tesis de la 'disfuncionalidad' juega un papel relevante. Recordemos que la base del enfoque funcionalista sugiere la presencia de una concepción 'natural organicista', la cual impone sus criterios al fenómeno específico que pretenda estudiarse; en este sentido, y paralelamente a esta concepción, aparecen las nociones de 'función' y 'necesidad'. Esta ha sido quizá la fórmula de los éxitos del funcionalismo en disciplinas como la medicina, la biología, y sus derivaciones. Y unida a dicha concepción, se halla otra referida a lo patológico, que pretende analizar en dicotomías algunos fenómenos, de lo cual han nacido conceptos tales como: salud-enfermedad; normal-anormal; adaptado-inadaptado; etcétera (32).

En síntesis, se puede desprender que con el funcionalismo se ha intentado conocer y explicar la función de un elemento en el sistema (por ejemplo, la escuela en la sociedad o el individuo en la familia), sin entrar al análisis del propio sistema, del estudio de su génesis, desarrollo y decadencia.

Mientras tanto, en el otro extremo, el marxismo ha propuesto lo contrario. Para este enfoque la cuestión más importante es el entendimiento riguroso y completo del conjunto y sus múltiples transformaciones. Este y no otro, es el paso previo para el adecuado entendimiento de las partes (33). Marx mismo, al introducir brillantemente su obra principal, 'El Capital', fue explícito en ese sentido (34).

El marxismo, como perspectiva global, se ha convertido en plataforma de la crítica y la autocrítica social y, particularmente, en el marco de este estudio, de la teoría educativa. Su participación ha transformado radicalmente los esquemas de pensamiento de anteriores; por lo tanto, es posible sostener que esta visión o perspectiva teórica ofrece elementos que permiten avanzar hacia la superación de procesos y estructuras sociales que antiguamente no habían sido explicados, con una mejor aproximación. Por consiguiente, las tesis de esta perspectiva han conformado una valiosa herramienta teórica con la cual es posible entender con elementos más adecuados los problemas concretos de la educación. La propuesta marxista para la educación, en consecuencia, es la propuesta global del

pensamiento socialista, el cual se ha propuesto transformar no sólo a la institución escolar, sino al conjunto de la sociedad.

Todavía las tareas del desarrollo teórico marxista no han culminado. Y si bien es cierto sus planteamientos en general ofrecen caminos viables a favor de un mejor nivel de vida, se debe reconocer, en países como el nuestro, que aún hay mucho por hacer. Creemos, sin pretender minimizar otras perspectivas, que la vigencia de este pensamiento en el terreno de la educación es indiscutible. Pero, es necesario dar continuidad a la sustentación de las tesis que hasta el momento se han formulado. Para ello sería conveniente empezar por la autocrítica de las tesis originales a fin de reafirmar o no la pertinencia de ciertos principios y ciertas prácticas, de algunos usos y de algunas concepciones, en fin, de formular soluciones que correspondan a los obstáculos teóricos y prácticos que caracterizan a la educación en cada estructuración social.

En síntesis, si del enfoque funcionalista es dable retomar algunas tesis, debido a sus valiosas aportaciones; entonces, del marxismo es factible reconsiderar un sistema distinto de pensamiento para edificar a la nueva sociedad. Por lo tanto, pensamos que las diferencias, mostradas por cada uno de estos dos enfoques, nos proponen distintas formas de entender y de razonar, de analizar y de definir el rumbo que debiera seguir la educación actual y futura. Adoptar la postura funcionalista o la marxista de esa forma, no implica asumir necesariamente un compromiso con

alguno de dos proyectos opuestos. A nuestro juicio, ambos discursos tienen como base de argumentación formas diversas de entender la educación, sin embargo, el proyecto global marxismo ofrece mejores perspectivas de análisis sobre todo, al incorporar categorías de severa crítica al movimiento reproductivista.

Con esto hemos querido decir que en el contexto de la investigación que estamos presentando, existen distintos niveles de discusión. El primero de ellos ha sido el contenido en este capítulo, cuyo carácter ha sido general. En el segundo capítulo, que corresponde también a la primera parte, se ofrecerá un análisis de las diversas corrientes teóricas específicas, que desde la Psicología, han tratado de dar cuenta del proceso curricular.

Notas. (capítulo I).

Aclaración preliminar: Ibid. (abreviatura de la palabra latina "Ibidem", que significa: "allí mismo") aparece en todos los casos en que se cita al mismo autor y la misma obra, aunque con diferente número de página.

Idem. ("lo mismo") se utiliza cuando citamos al mismo autor, citado previamente, con la misma obra y la misma página.

Si se intercalan otras citas y nos referimos a una obra previamente citada, empleamos Op. Cit. (abreviatura de "Opus Citatum", que significa: "obra citada").

1. Angel Díaz Barriga, Situación de la investigación educativa en México, Foro Universitario, 25, época II, diciembre, 1982, México, (p. 45).
2. Talcott Parsons, El Sistema de las Sociedades Modernas, Trillas, México, 1974, (caps.1 y 2, p. 17).
3. B. J. Ashley; H. Cohen y R.G. Slatter, Introducción a la Sociología de la Educación, Publicaciones Cultural, México, 1977, (p. 3).
4. *ibid*, (p. 5).
5. T. Parsons, *op. cit.*, (p.18).
6. H. Díaz-Polanco, "Contribución a la crítica del funcionalismo", En: Bravo, U.; Díaz-Polanco, H. y Michel, M.A. Teoría y Realidad en Marx, Durkheim y Weber. Centro de Investigación para la Integración Social y Juan Pablos editor, México, 1980, (p. 113).
7. G. Guevara Niebla y P. de Leonardo, Introducción a la Teoría de la Educación, Terranova y UAM-Xochimilco, México, 1984, (p. 62).
8. *idem*.
9. Emile Durkheim, Sociología y Educación, Colofón, México, sin fecha.
10. Aunque la traducción al español dice "estamos obligados a

conformarnos", el sentido del enunciado puede cambiar si se tradujera como "somos obligados".

11. E. Durkheim, *op. cit.*, (p.62).

12. Carlos Ornelas N., "Educación y sociedad: ¿consenso o conflicto?. En: González Rivera, G. y Torres, C.A. (coordinadores) Sociología de la Educación, CEE, AC., México, 1981, (p. 64).

13. T. Parsons, *op. cit.*, pp. 13-14).

14. C. Ornelas, *op. cit.*, (p. 53).

15. R. Dreeben, *On What is Learned in School*, Adison-Wesley, Reading, Mass., 1968.

16. En este párrafo, C. Ornelas, *op. cit.*, cita a B. Bernstein, "Class and Pedagogies: Visible and Invisible", en: Karabel, J. y Hasley, A.H. (eds.) *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, New York, 1977, (p. 476).

17. C. Ornelas, *op. cit.*, (p. 57).

18. John Eggleston, *Sociología del Currículo Escolar*. Troquel, Buenos Aires, 1980, (p. 29).

19. G. Guevara Niebla y De Leonardo, *op. cit.*, (p. 63).

20. *Ibid.*, (p. 64).

21. C. Ornelas, *op. cit.*

22. L. Althusser, *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado*, (notas para una investigación), Ed. Quinto Sol, México, sin fecha.

23. B. Suchodolski, *Teoría Marxista de la Educación*, Grijalbo, México, 1977.

24. Punto de vista que también comparten, C. Baudelot y Establet, R. en su obra: *La Escuela Capitalista, Siglo Veintiuno*, México, 1975, (p. 115).

25. S. Bowles y Gintis, H., *La Instrucción Escolar en la América Capitalista, Siglo Veintiuno*, México, 1980.

26. A. Gramsci, *La Alternativa Pedagógica*, Fontamara, Barcelona, 1981.

27. Ma. de Ibarrola, "Enfoques sociológicos para el estudio de la Educación". En: González R., G. y C.A. Torres (coordinadores), *op. cit.*, (p. 26).

28. *Ibid.*, (p. 28).

29. G. Guevara Niebla y De Leonardo, *op. cit.*, (p. 81).

30. J. Eggleston, *op. cit.*, (p. 30).

31. H. A. Giroux y Penna, A.N., "Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum", *Theory and Research in Social Education*, 1979, VII (1), 21-42, (p. 24).

32. H. Díaz-Polanco, *op. cit.*, (p. 116).
33. *Idem.*
34. K. Marx, *Introducción a la Crítica de la Economía Política*, (Prólogo), Ediciones de Cultura Popular, México, 1978.

Capítulo 2.

Aproximaciones teóricas particulares para el estudio curricular: El punto de vista de la Psicología.

Como hemos señalado a lo largo del capítulo precedente, la problematización teórica general de la educación comparte puntos de discusión con la cuestión curricular; asimismo, se ha podido demostrar que en lo teórico aún hay muchas diferencias entre los diversos enfoques generales. En el presente capítulo, en el mismo sentido que en el anterior, pero con un intento de especificación en el análisis, se efectuará una exposición de las corrientes teóricas dominantes de la Psicología, cuya participación ha contribuido en forma destacada en los debates relativos al estudio del currículo escolar.

De hecho, el marco global para el análisis riguroso del currículo escolar no puede prescindir de la influencia que ejercen estas diversas aproximaciones teóricas particulares, es más, consideramos que este aspecto -el conocimiento de las corrientes teóricas particulares-, es un punto de referencia para el desarrollo de cualquier intento de análisis que pretenda exponer y debatir seriamente acerca del currículo. De esta forma, el análisis que en este segundo capítulo se expone, -desde la Psicología- pretende servir como contexto de ubicación y punto de referencia para el análisis del objeto teórico que nos ocupa: el currículo 'oculto'.

La necesidad de efectuar este análisis previo, ha sido reconocido en otros documentos afines; particularmente, esto ha sido abordado en estudios que examinan la dicotomía entre 'Modelo y Realidad Curricular' (1).

Con la descripción de algunas orientaciones teóricas derivadas del debate permanente de la Psicología, no se pretende agotar el tema genérico que nos ocupa; no obstante, deseamos mostrar de una manera breve pero completa, el espectro de aproximaciones existentes a fin de ofrecer una visión de conjunto que permita ubicar a los diferentes discursos, sobre todo aquellos que han intentado teorizar en torno a algunos aspectos del currículum en general.

IZT. 1000656

Por otra parte, es necesario puntualizar que, si bien es cierto la producción teórica y práctica que existe en el terreno de esta disciplina -la Psicología- es abundante y diversa, debemos reconocer que aún "queda pendiente el esfuerzo por ligarla estrechamente al tratamiento del currículum" (2).

Consecuentes con esta aclaración, dividimos la exposición de cada una de las corrientes en dos partes; la primera que, con base en un criterio teórico global, intenta describir a las principales tesis de cada corriente y, la segunda, derivada del ejercicio práctico, pretende hacer una exposición de las aplicaciones de la teoría en el terreno concreto de la actividad escolar.

En esta parte de la investigación fueron planteadas algunas preguntas fundamentales, con las que fue posible organizar el análisis, estas preguntas son las siguientes:

¿Cuáles son las diferentes propuestas teóricas que plantean las corrientes de la Psicología para la construcción y el estudio del currículum?; ¿cuáles son las coincidencias y las diferencias teóricas y metodológicas entre ellas?; ¿cómo se puede hacer una crítica reflexiva en torno al proceso educativo a partir de la producción teórica que ofrecen dichas corrientes?.

Para dar respuesta a esta serie de difíciles interrogantes, hemos preparado una caracterización de cuatro corrientes teóricas que, provenientes de la Psicología, se han ocupado del currículum, desde distintos niveles de análisis. Para ello, fue necesario revisar un conjunto de documentos (fundamentalmente libros y revistas especializadas), los cuales han tratado de responder en los últimos tiempos, a estas y otras preguntas relativas al tema.

La presentación de las distintas corrientes se efectuará con base en el siguiente orden:

a) 'conductismo'; b) 'cognoscitivismo'; y c) 'Psicoanálisis'. A continuación, la exposición de cada una de estas aproximaciones teóricas.

a) 'conductismo'.

Si se parte de la premisa de que toda corriente teórica en Psicología (y otras disciplinas sociales, obviamente) lleva implícita una concepción propia de individuo y sociedad, entonces lleva consigo una noción de educación y de currículum, -por señalar solamente los aspectos que son aquí de interés-.

Para el conductismo, siguiendo con esta lógica, el individuo es considerado como un "organismo que interactúa (a diferentes niveles) con su medio ambiente natural y social" (3). El énfasis que los conductistas ponen en la 'conducta' (definida en términos propios de la tradición empirista, cuyo origen se deposita en ciencias como la Física, la Química y la Biología), ha provocado que generalmente, esta aproximación encuentre en los procedimientos experimentales el camino fundamental para la explicación de los problemas del comportamiento. "En este contexto, el conductismo asume una concepción específica de los procesos de aprendizaje" (4).

Algunos precursores de esta corriente han señalado que el conductismo pretende "alcanzar una teoría integrada de la conducta que pueda tratar tanto problemas de desarrollo y comportamiento, como niveles de proceso, dentro de la filogenia" (5). De acuerdo con la expresión de uno de los principales exponentes de esta corriente en nuestro país, E. Ribes, el conductismo "pretende analizar desde fenómenos de conducta simple (animales) hasta conductas relativamente complejas (sociales)" (6).

Debe considerarse que la tradición conductista ha ejercido una influencia muy importante en algunas áreas en donde el psicólogo interviene, lo cual lo ha convertido en uno de los discursos que ha obtenido gran fuerza y legitimación en la sociedad. Esto se vincula con el hecho de que al conductismo, a diferencia de otras corrientes, le ha correspondido enarbolar banderas teóricas y epistemológicas que han funcionado con éxito en la sociedad industrial. Esencialmente, el éxito de este discurso ha tenido como base el énfasis que ha puesto en la metodología experimental, a la cual se le ha consolidado a través de la investigación básica que los mismos conductistas han desarrollado productivamente.

El conductismo tiene su origen en los Estados Unidos, a partir de los primeros años del presente siglo. "El primer conductista explícito fue J. B. Watson, quien, en 1913, lanzó una especie de manifiesto titulado 'La Psicología tal como la ve un conductista'. Como lo indica el título, no estaba proponiendo una nueva ciencia, sino afirmando que la Psicología debía redefinirse como el estudio del comportamiento" (7). En 1935, los conductistas (en especial Skinner) se vieron obligados a fabricar un sistema conceptual alejado de los conceptos de 'mente', 'conciencia' y de los métodos decimonónicos como el de 'introspección', propuestos previamente por los psicólogos europeos.

En ese entonces, los conductistas se dividieron, de acuerdo con

la versión del propio Skinner, en "conductistas metodológicos" y "conductistas radicales". Los primeros, postulaban abandonar el examen de los hechos mentales y, en cambio, dirigir mayor atención hacia cómo se los estudia. Ubicado como conductista metodológico, Skinner argumentaba: "No podemos medir las sensaciones y las percepciones como tales, pero podemos medir la capacidad de una persona para discriminar entre estímulos, y el concepto de sensación o percepción se puede reducir a la operación de discriminación". (8).

Por su parte los "radicales", cuestionaban la naturaleza del objeto observado y la confiabilidad de las observaciones; para ellos, "lo que se siente o se observa introspectivamente no es un mundo de naturaleza no física de la conciencia, la mente o la vida mental, sino el propio cuerpo del observador".(9)

En este contexto, el conductismo "abandona los problemas de la libertad, la dignidad, la justicia, para proponer una ciencia de la conducta humana fundada en la experimentación con la conducta sin la intervención de juicios morales o valorativos" (10). De ahí la búsqueda de las funciones que se efectúan, como 'la adaptación del individuo al medio ambiente', a través de procedimientos que cumplan con los requisitos de orden, sistematización, control, etcétera, que pretenden, como fin último, controlar y 'modificar la conducta'.

Como consecuencia, "la educación se convirtió en un laboratorio apropiado para desarrollar las nuevas tesis. El aprendizaje fue

definido como un cambio de conducta debido a la experiencia, es decir, la conducta se entiende por su interrelación con el medio ambiente. La escuela por definición es un medio ambiente creado para modificar la conducta" (11).

Skinner, en ese sentido, ha planteado que "el ambiente hizo su primera gran contribución durante la evolución de las especies, pero [que] ejerce un tipo diferente de efecto durante la vida del individuo, y la combinación de ambos efectos es el comportamiento que observamos en cualquier momento dado. Cualquier información disponible acerca de una de esas contribuciones ayuda en la predicción y el control del comportamiento humano y en su interpretación en la vida diaria. En la medida en que se pueda cambiar una de ellas, se puede cambiar el comportamiento" (12).

Durante las últimas décadas, esta aproximación ha desarrollado sistemas complejos de condicionamiento con el propósito de obtener las conductas adecuadas, a través de la conducción de un programa diseñado por el psicólogo. Con este principio del 'condicionamiento', el conductismo ha creado propuestas específicas para la educación, principalmente a través de un tipo de condicionamiento, el llamado 'condicionamiento operante'. Algunos casos ilustrativos de estas aplicaciones son los textos programados, la instrucción personalizada, los sistemas de fichas, la elaboración de 'análisis de tareas', el diseño de objetivos conductuales, etcétera. Estas propuestas, a su vez, tienen como punto de referencia principios y definiciones relativas al

aprendizaje. En este punto, la sistematización juega un papel protagónico debido a los segmentos con que se divide al aprendizaje; es decir, esta corriente sugiere que el proceso de aprendizaje debe ser guiado por episodios perfectamente definidos sobre la base de un análisis específico, o sea, que se requiere de la segmentación y el orden jerárquico de las actividades en unidades de enseñanza. En ocasiones, estas unidades están organizadas de tal manera que el estudiante debe aprenderlas sin considerar su relación con otros segmentos del proceso. Algunos ejemplos son: la presentación de unidades de contenido, las cuales a su vez están arregladas conforme a un orden que va de lo simple a lo complejo; la organización de las actividades escolares en dependencia directa con los sistemas de contingencia, etcétera. Para decirlo de otra forma, estos procedimientos requieren de una adecuada programación de las 'contingencias' (dependencias) entre los estímulos y las respuestas, que se desarrollan a través de sistemas de presentación de eventos (p. ej. estímulos de diferentes características) tanto antecedentes como consecuentes, con lo cual se garantiza -según esta corriente teórica- un aprendizaje más eficiente.

Los postulados fundamentales del conductismo en ese sentido son demasiado claros; según palabras del propio Skinner, "El conocimiento del mundo se debe a otras cosas además del contacto con un contexto dado, porque depende de las contingencias de refuerzo de las cuales forma parte el contexto. La 'experiencia'

de la cual se deriva el conocimiento está constituida por todas las contingencias" (13).

Hay que recordar, sin embargo que el conductismo no es un edificio teórico-epistemológico perfectamente armónico y homogéneo, sino que éste es un producto de diversas concepciones y puntos de vista. En esta corriente, pueden encontrarse diversas tendencias que, aun cuando coinciden en los principios básicos, sobre todo en aspectos epistemológicos, no llegan a coincidir en algunas interpretaciones particulares. No debe sorprender que incluso se den discusiones encontradas y hasta antagónicas. Ejemplos de ello pueden encontrarse en la literatura específica (14).

Ahora bien, cabe preguntarse lo siguiente, en alusión al vínculo que guarda el conductismo con el tema del currículum: ¿De qué manera esta corriente ha ofrecido propuestas para la educación, en términos prácticos y cuáles han sido sus principales dificultades en este sentido?

De acuerdo con la versión expresada por J.J. Sánchez Sosa (15), el conductismo ha contribuido a la educación con la "traducción de los principios generales que rigen el aprendizaje y [la] formación de conceptos, a procedimientos de enseñanza, asimismo, se incorporan otros principios como [el del] la realimentación inmediata al estudiante". Estos principios de los que habla Sánchez Sosa son justamente los mismos principios teóricos que sustentaron las primeras generaciones de conductistas

norteamericanos. El nexo que existe entre los psicólogos conductistas, como lo ha podido constatar Sánchez Sosa, se ha prolongado hasta nuestros días. Incluso se ha llegado a hablar de importantes vinculaciones entre preskinnerianos, skinnerianos y autores identificados con la teoría de sistemas quienes, según Sánchez Sosa, han mantenido una relación más estrecha entre los años 1965 y 1972. Además, el mismo Sánchez Sosa (Op. cit.) asegura que: "Las aplicaciones del análisis experimental al currículum se derivan de los mismos principios, incluso esto es congruente con la lógica de la construcción teórica del conductismo".

Las propuestas del conductismo para la educación se han concentrado en un punto medular: Desarrollar el currículum de acuerdo con un proceso que parta de la "definición del producto final, continúa con la definición operacional del mismo (objetivos conductuales), a fin de traducirlo en términos observables y medibles. El paso siguiente [...] es [realizar] un análisis del producto final en sus componentes, que debe estar validado por las aplicaciones o la opinión de expertos. El conjunto de habilidades, destrezas y conocimientos obtenidos debe organizarse en un orden de adquisición y debe traducirse en contenidos" (16).

De esta manera, las propuestas prácticas del conductismo para la educación en México, se han concretado al desarrollo de esquemas y modelos que parcialmente han sido probados en años recientes. La experiencia de algunas escuelas tanto de nivel

básico (preescolar, primaria y secundaria) como de nivel superior (bachillerato, educación superior y posgrado), ha tenido diferentes características. Pero esencialmente, el conductismo se ha llevado a la práctica educativa a través de modelos de evaluación del aprendizaje, sistemas de enseñanza y diseño de planes de estudio, lo cual representa una parte importante del currículum.

Los casos más ilustrativos donde el conductismo ha probado sus premisas teóricas en el nivel de educación superior, son las carreras de Psicología de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) de Iztacala y Zaragoza, de la UNAM. Asimismo, según revela Sanchez Sosa, en el Tecnológico de Monterrey (ITESEM) se empleo el plan 'Keller'. Además de otras experiencias obtenidas en los tecnológicos regionales de la SEP.

Por otra parte, a nivel de educación básica, la combinación del conductismo con otras aproximaciones ha tenido lugar dentro de la política educativa del Gobierno Federal. Durante la administración del presidente Luis Echeverría se creó un programa nacional de educación denominado 'Reforma Educativa' (1973), en el cual se logró complementar el marco conceptual piagetiano y los principios y procedimientos del conductismo. Este hecho tuvo como consecuencia un cambio de gran relevancia en la orientación del sistema nacional de educación, particularmente en el nivel básico. A este respecto vale la pena mencionar un documento oficial en el cual se asientan estas tendencias, nos referimos

especialmente a las 'Resoluciones de Chetumal' (17).

"Ely Rayek, por su parte, opina que en el nivel preescolar también se tiene la experiencia "desafortunada" de combinar los principios de la teoría genética con el conductismo" (18).

A nuestro juicio, todas estas aplicaciones y los principios que las sustentan merecen de algunas reflexiones. En primer lugar, es necesario mencionar que el conductismo se ha visto obligado a modificar algunos de sus planteamientos, al alejarse paulatinamente de sus principios originales. Sin embargo, los planteamientos que se han propuesto para el ámbito educativo siguen preservando la lógica de la validación experimental, como forma de argumentación y fórmula epistemológica de trabajo. Si bien es cierto que la lógica de abordaje de los problemas se mantiene, esto no significa que la sociedad participante del acontecer educativo siga sistemáticamente los procedimientos empleados por el investigador en el laboratorio, sino más bien lo que los conductistas han reivindicado es la forma de asumir y aproximarse a los problemas del aprendizaje.

Un segundo aspecto, de relevancia para nuestro análisis, lo constituye la serie de limitaciones conceptuales con las que se ha presentado esta aproximación. El conductismo -a nuestro juicio-, no ha logrado superar las insuficiencias de su paradigma explicativo, el cual insiste en definir a la conducta únicamente en términos observables y mensurables. Así como su incapacidad de superar adecuadamente las insuficiencias ontológicas (para el

conductismo lo subjetivo no tiene lugar) y epistemológicas. Por ello, se ha dicho que los principales obstáculos del conductismo están dibujados al "aceptar las características categoriales de un paradigma de la mecánica y la visión atomista de la realidad en una visión de causalidad lineal [que] ha impedido la construcción de una teoría de la conducta humana" (19).

Un tercer aspecto por considerar, es el de la crítica que se ha hecho a las tesis del conductismo acerca de la educación, a raíz de sus reiteradas argumentaciones con respecto a la individualidad y el "control" de la conducta a partir de que concibe al sujeto como un "organismo". Sobre este aspecto, el conductismo ha olvidado al hombre concreto, al hombre histórico, ya que lo reduce al hombre como ser biológico, pero con un grado de complejidad mayor que el de los seres infrahumanos. También, deja de lado múltiples determinaciones que se conjugan para estructurar la personalidad humana, así como los valores y las ideas del sujeto como miembro de la sociedad. En otras palabras, para el conductismo ha sido fácil escindir al individuo como sujeto histórico, y aunque suele preocuparse por la individualidad, ésta es abordada a través de un criterio de orden metodológico (donde lo que más importa es la forma y menos el contenido). El corte ontológico de la Psicología y su relación con los procesos educativos, en nuestra perspectiva debe abordar al individuo concreto a partir de la perspectiva histórica de su vida cotidiana. Nosotros creemos como A. Heller (20) que "la esencia humana no es un punto de partida, ni el "núcleo" al que

se superponen las influencias sociales, sino que constituye un resultado; sobre el supuesto de que el individuo se encuentra desde su nacimiento en una relación activa con el mundo en el que nació y de que su personalidad se forma a través de esta relación. El individuo no puede ser nunca idéntico a la especie humana, pero puede mantener una relación consciente con ella[...]. En cambio, el conductismo hace del individuo un organismo, cuya conducta está dada en 'función' de su interacción con el medio ambiente (cuya presentación se da en forma de estímulos).

El grave riesgo que corre esta aproximación, desde el punto de vista de la concepción del individuo, es caer en la deshistorización, es decir, si el afán del conductismo por conocer el comportamiento humano en todas sus formas parte de una concepción de un sujeto que no existe, por que es concebido sin historia social, entonces se estudiará solamente a un organismo con cualidades biológicas, cuyas capacidades son semejantes a las de los animales. Finalmente, el sujeto es despojado de su estructuración histórica, de su auténtica condición humana.

Otro planteamiento general propio de esta corriente es el de hacer creer que la educación puede reducirse a lo psicológico y lo psicológico al conductismo (21). Con esto se ha pretendido borrar a otras corrientes que no coinciden con las tesis conductistas, en un afán de dominio que no tiene ningún sentido. Pues, además de incurrir en este exceso, se niega implícitamente

el carácter específico del nivel de análisis psicológico en la educación. Considerando lo anterior, pensamos que el conductismo en lo que debiera ocuparse, es en tratar de discutir seriamente sus tesis frente a otras corrientes y evaluar al interior, con elementos de discusión, más allá de lo puramente experimental, la viabilidad de su estrategia metodológica fundamental.

"El conductismo no pone en juicio la lógica que sustenta a la experimentación como práctica de validación: esta lógica es tan sólida que la crítica desde su interior ha presentado una enorme dificultad [...] De ahí que haya sido más frecuente la crítica planteada desde el exterior, es decir, desde otra lógica, desde otras posiciones" (22).

En particular, frente al análisis desarrollado en el ámbito de la educación, el conductismo se ha planteado un modelo con importantes limitaciones, toda vez que intenta llevar su débil metodología al escenario escolar. De acuerdo con la crítica de Fernández Gao (23), en esta corriente subyace "como finalidad de la educación, hacer que se establezcan y conecten ciertas respuestas a condiciones estímulo de la institución educativa, la cual demarca los límites y posibilidades del tipo de contingencia que es posible manejar. Siguiendo esta misma línea, el currículum es visto como el diseño de lo formal, de lo que se prescribe referido a una secuencia de eventos, a una administración de recursos (estímulos) que se incluyen, excluyen y distribuyen de acuerdo con las respuestas de los estudiantes;

la selección del tipo de secuencia de los estímulos es lo que en rigor se acepta como un currículum".

Pensamos que en la medida en que el punto de vista conductista intente aproximarse de esta forma al asunto curricular, las dificultades para la consecución de un abordaje adecuado estarán siempre presentes, sin conseguir ni siquiera ofrecer algunos aportes importantes más allá de lo meramente técnico. b) 'cognoscitivismo'.

Otra aproximación teórica particular de interés para el estudioso del currículum, es la que ha planteado el cognoscitivismo.

En general, se podría decir que la corriente cognoscitivista busca responder a la pregunta: ¿Cómo conoce el ser humano?, es decir, ¿Cómo están conformadas las estructuras cognoscitivas (como constructo hipotético) en el hombre? y ¿Cómo funcionan éstas?.

E. Tolman, en los Estados Unidos (desde 1932) insistió en la "necesidad de estudiar cogniciones y expectativas, a la vez que se ocupó del desarrollo de 'construcciones cognoscitivas', aun cuando reconoce la dificultad de su instrumentación experimental. En ese mismo país, y más tarde en la Gran Bretaña, encontramos de entre a algunos exponentes importantes de esta corriente a Jerome S. Bruner, David P. Ausubel y, más recientemente, a D.E. Rumelhart, D. Norman, A. Ortony y D.

Brensford" (24).

Según D.P. Ausubel, la creación original de la teoría del aprendizaje cognoscitivo, fue desarrollada por él mismo en su obra: "La Psicología del Aprendizaje Verbal Significativo", publicada en 1963, la cual "ha recibido el nombre de 'teoría de la asimilación', para enfatizar una característica principal; la importante función interactiva que las estructuras cognoscitivas existentes desempeñan en el proceso del nuevo aprendizaje" (25).

En particular, dentro del terreno educativo, Ausubel (26) ha señalado que "la esencia del proceso de aprendizaje significativo reside en qué ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria, queremos decir que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición. El aprendizaje significativo presupone tanto que el alumno manifieste una actitud de aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria y no al pie de la letra".

El cognoscitivismo -dicen Glazman y cols.- en fechas más

recientes (1975-1979) "se ha ocupado de investigar las estructuras y procesos mentales, así como el desarrollo de la teoría de los esquemas cognoscitivos y las redes semánticas. Para esto se apoya en los avances y aportaciones de áreas como la lingüística y la memoria artificial. Los esquemas cognoscitivos son unidades de información de carácter general, que representan las características comunes de objetos, hechos y acciones y sus interrelaciones, y que pueden utilizarse para mejorar la comprensión de textos y para la solución de problemas" (27).

En resumen, el cognoscitismo ha desarrollado estudios dentro de áreas consideradas esenciales para el aprendizaje escolar. Inteligencia, percepción, pensamiento, memoria, transferencia, procesamiento de la información y estrategias para la solución de problemas, resultan ser los principales intereses [temáticos] del cognoscitismo" (28).

El esfuerzo de esta aproximación por dar respuestas satisfactorias a las necesidades educativas, ha dado lugar a una interesante revisión y análisis permanentes. De acuerdo con la versión de Javier Aguilar (entrevistado por Glazman y cols., Op. Cit., p. 26), esta corriente ha concretado algunas innovaciones cuya base fundamental se encuentra en la obra de Ausubel, quien "en los años setenta desarrolla lo que vendría a ser el marco conceptual del cognoscitismo, para explicar los procesos de comprensión y retención. Elabora el concepto de estructura cognoscitiva, precisa sus características y señala su

organización de carácter jerárquico, en la cual el conocimiento conceptual ocupa un papel fundamental en el aprendizaje. Descubre además, diferentes clases de aprendizaje de acuerdo con el carácter de las relaciones que se establecen entre ellas y la nueva información".

Pero, ¿Cómo esta corriente atiende el problema del currículum?

De acuerdo con lo expresado por el mismo Ausubel (29), "el currículum (una serie estructurada de resultados de aprendizaje propuestos) es un producto de un sistema de desarrollo curricular en el que los criterios de selección y de ordenamiento son empleados para elegir el conocimiento a partir de la cultura disponible y para organizar este conocimiento dentro de un 'currículum'. El producto del sistema de desarrollo curricular se emplea a su vez en el proceso de diseño de la enseñanza. Un programa de enseñanza se desarrolla derivando actividades y ejemplos específicos de la cultura disponible. Cuando los estudiantes están involucrados en el programa de enseñanza, se espera que ocurra un aprendizaje y puedan evaluarse los 'resultados de aprendizaje reales'. Estos resultados son un producto del sistema de enseñanza tal como lo manifiestan los alumnos. La información obtenida de la evaluación puede usarse a su vez para rediseñar el currículum y-o los componentes de la enseñanza".

En este aspecto, Bruner (30) afirma que: "[...] el hombre

cuenta con un sistema de código y procesamiento de información cuyo producto es la representación; ésta es concebida como la forma de responder al ambiente y es complementaria e inseparable de la estructura, es decir, de la serie de proposiciones por las que un cuerpo de conocimientos puede generarse y relacionarse de modo significativo". En el caso del análisis de la comprensión de lectura, -continúa el mismo Bruner-, por ejemplo, "si el sujeto comprende el principio general, el material específico que pueda relacionarse con él se convierte en significativo" (31). Asimismo, para Ausubel (32) "cuando un material o idea se incorpora a una estructura cognoscitiva previamente formada, dicho aprendizaje se vuelve significativo; cuando esto no sucede se da un aprendizaje mecánico, arbitrario e incoherente porque no hay una base significativa que lo integre".

Cuevas y Escobar (33) resumen así la esencia de la perspectiva cognoscitivista: "Durante el aprendizaje es esencial la estructuración del conocimiento, es decir, la organización del conjunto de experiencias ya adquiridas pues esto funciona como guía para la asimilación y comprensión de otras ideas y conceptos que se van adquiriendo".

Particularmente, en nuestro país, el cognoscitivismismo ha sido introducido a través de la taxonomía de los objetivos de aprendizaje, desarrollada por Benjamin Bloom. Este sistema de jerarquización de objetivos fue utilizado -según Glazman y cols.- a partir de los años setenta, en la mayoría de los currícula

nacionales [quizá con mayor frecuencia que el modelo educativo del conductismo], desde el nivel preescolar hasta el universitario.

Bloom (34) afirma, en torno a la teoría del aprendizaje, que "el conocimiento mejor organizado e interrelacionado es más sencillo de aprender y retener que el demasiado específico y aislado".

Algunos autores califican a Bloom como conductista, por el énfasis que pone a las 'conductas observables', sin embargo, este autor ha mostrado en sus proposiciones conceptuales una acentuada preocupación por analizar y explicar adecuadamente los procesos cognoscitivos, lo cual lo hace más bien partidario de la corriente cognoscitivista.

Para Bloom, por ejemplo, el conocimiento debe ser seleccionado, si se pretende llevarlo como objetivo educacional, y debe considerársele como un conocimiento transitorio, es decir, que el educador debe buscar regularmente su actualización. Pero, según Bloom, esto no implica que el conocimiento se presente desintegrado para llevarlo a la enseñanza.

"Cien sílabas sin significado serán mucho más difíciles de aprender que un poema que contenga esa misma cantidad" (35).

Este autor (Bloom), ofrece un listado de decisiones relativas a los objetivos del conocimiento, dentro del contexto de la construcción del currículum. Desde su punto de vista, quien

deseo organizar un currículo escolar deberá, 1o. Tomar en cuenta la capacidad del educando; 2o. Establecer el grado de precisión del aprendizaje; 3o. Asegurar que el conocimiento sea organizado para facilitar el aprendizaje (en este caso se incluirían una serie de diálogos tanto con profesores como con alumnos) y 4o. Revisar la satisfacción de las necesidades (36).

Por otra parte, a juicio de S. Mercado (37), "el cognoscitivismo se ha centrado en viejos problemas del currículum, tales como la secuenciación y jerarquización de habilidades, al esclarecer el problema de la secuenciación pedagógica mediante el establecimiento de los mecanismos mentales para saber qué enseñar, por lo que las redes semánticas constituyen un avance significativo en la solución de esta vieja preocupación"; y continúa el mismo s. Mercado: "[...] las condiciones intrínsecas de los materiales de aprendizaje y su relación con la motivación interna del que aprende son otras líneas de investigación de las que se ocupa este enfoque, en contraste con otras teorías que consideran a la motivación como algo externo".

Otras líneas de investigación de interés para esta orientación teórica, son: El almacenamiento de la información (a través de computadora); el desarrollo de la teoría de los esquemas y la representación de la estructura del conocimiento en redes semánticas (38).

En México, de acuerdo con la información recaba en el estudio

de Glazman y cols., "se han realizado estudios de esta naturaleza en la enseñanza superior y en el nivel medio superior. Así, pueden mencionarse trabajos teóricos como los de Sandra Castañeda, sobre la comprensión de la lectura, en el Colegio de Ciencias y Humanidades (UNAM); los de Javier Aguilar, sobre la comprensión y retención de contenidos (UNAM) y los de Jesús Figueroa, con estudiantes de Física de la Facultad de Ciencias (UNAM)" (39). Así como también una serie de investigaciones que han intentado ofrecer proposiciones diversas para su aplicación en el sistema educativo nacional, en sus diferentes niveles y modalidades (40). En la misma línea de búsqueda, la epistemología genética elaborada fundamentalmente por Piaget, se ha interesado en estudiar algunos procesos cognoscitivos,

Desde nuestro punto de vista, la obra de Piaget merece estudiarse cuidadosamente, no sólo por lo amplitud, sino también por la complejidad de sus planteamientos, así como por la forma de lograr un grado adecuado de vinculación con los problemas educativos, y dentro de estos los correspondientes al currículum.

Para realizar un esbozo histórico de los aportes de la Psicología y la Epistemología genética en torno al currículum, ha sido necesario reconocer que este tema ya se ha abordado previamente, aunque en realidad los reportes que se tienen suman un número reducido de documentos. Sin embargo, con el afán de concretar en el asunto que nos ocupa, hemos seleccionado algunos

textos de consulta básica.

El biólogo y epistemólogo suizo Jean Piaget, quien en particular, se preocupó por elaborar una serie de ideas explicativas sobre las conexiones psicogenéticas fundamentales generadas en el curso del desarrollo, -terreno en el que radica, según él, el significado de lo psicológico- (41), "es mejor conocido por sus descripciones de la formación de los conceptos en los niños, [...] estuvo interesado toda su vida en la naturaleza del conocimiento tal y como se manifiesta en los procesos y estructuras que supone universalmente observables en los niños" (42).

Piaget estuvo en contra de la realización de "interpretaciones pasivas en el acto del conocimiento; para él, el conocimiento está siempre ligado a acciones y operaciones, esto es, con transformaciones". Además, postuló que "el sujeto requiere de información objetiva para fortalecer sus propias acciones, desde luego, pero también necesita muchos componentes subjetivos". Esto lo dejó perfectamente claro al señalar que "La objetividad no es de ninguna forma una propiedad inicial, pues sus elementos envuelven una serie de constructos sucesivos los cuales le aproximan [a uno] más y más, poco a poco" (43).

"De la Biología, Piaget retoma el compromiso con una teoría de la evolución y con ella la noción de progreso. Asimismo, el concepto de autorregulación y la recapitulación en la ontogénesis de la filogénesis. La continuidad de los mecanismos de

organización, junto con la tesis de que la historia del desarrollo del individuo (ontogenesis) refleja y representa la historia del desarrollo de las especies (filogenesis), dirige la solución del problema del conocimiento hacia el campo de la Psicología del desarrollo" (44).

La visión de Piaget (45) con respecto al aprendizaje difiere ampliamente de la concepción expresada por los conductistas. En particular, él estableció que: "Si otorgamos el nombre de aprendizaje a cualquier forma de adquisición cognitiva, es obvio que el desarrollo sólo consiste en una suma o sucesión de situaciones de aprendizaje. Generalmente, el término es restringido para denotar esencialmente adquisiciones exógenas, donde el sujeto repite respuestas, paralelamente a la repetición de secuencias externas (se da una dependencia sujeto-objeto, como en el condicionamiento); o el sujeto encuentra una respuesta repetible a través del uso de secuencias regulares generadas por algunas señales, sin haber estructurado o reorganizado por sí mismo, a través de alguna actividad constructiva, paso a paso. (aprendizaje instrumental)". Y añade: "si aceptamos esta definición, la cuestión es si el desarrollo es meramente una sucesión de adquisiciones de aprendizaje o si el aprendizaje y el desarrollo constituyen dos causas separadas y distintas de conocimiento".

En resumen, Piaget dejó en claro que las conexiones psicogenéticas fundamentales "no pueden ser consideradas como

reducibles a 'asociaciones' empíricas, más bien consisten en asimilaciones, en el sentido biológico e intelectual" (46).

Volviendo con el breve esbozo de Guevara Niebla y De Leonardo (Op. cit), Piaget se dedicó fundamentalmente a demostrar que el paso de una estructura a otra no es arbitrario, sino que cada estadio es preparativo del posterior.

" [Aunque] la educación no es la preocupación de Piaget, sin embargo, en la organización de algunas prácticas educativas se hace una recuperación de sus aportaciones" (47).

Existen dos momentos del desarrollo, desde el punto de vista de la Epistemología Genética en la educación. Un primer momento es el llamado "Pedagogía de espera", en donde se ve la necesidad de esperar a que los educandos evolucionen espontáneamente. El segundo momento es aquel en el que los discípulos de Piaget se ocupan de los problemas del aprendizaje. En este sentido consideran al aprendizaje como un aspecto particular del proceso del conocimiento, que es más amplio" (48).

"El problema de la inteligencia y de la Pedagogía de la enseñanza están íntimamente ligados con el problema epistemológico de la naturaleza del conocimiento -propone Piaget- y de ahí la importancia de sus estudios para la programación, por ejemplo, del currículum escolar" (49).

En México, la epistemología genética ha logrado consolidarse en dos sentidos: en la instrumentación de líneas escolares de

trabajo dentro del sistema educativo nacional y en la investigación educativa. Se ha señalado (50) que algunos investigadores como Ma. Salud Nuñez, Emilia Ferreiro, Araceli Otero, Margarita Arroyo de Yaschine, Margarita Gómez Palacio, Walter Beller, Rolando García y otros, han planteado nuevas líneas de trabajo que han contribuido a difundir y ampliar el camino trazado por Piaget.

Una síntesis parcial de las aportaciones de la epistemología genética para la construcción, práctica y estudio del currículum, podría ser la siguiente (51):

i).- Fortalecer el proceso de adquisición y construcción del conocimiento. Este, como tema fundamental de la epistemología genética, deberá ser descrito a través de un análisis de sus mecanismos.

ii).- Ofrecer una explicación de los procesos de adquisición de algunas nociones. Hay que aclarar, como lo apunta E. Ferreiro, que "Piaget no trabajó [con] los aspectos instrumentales de la educación, él y sus colaboradores aportan elementos sobre la adquisición de algunas nociones, principalmente las físicas y las lógico matemáticas" (52).

iii).- Dar una explicación de los procesos de desarrollo moral y afectivo. En este sentido, "Piaget considera indisociable la formación cognoscitiva del conjunto de relaciones afectivas, sociales y morales..." (53).

ii).- Reconsiderar el rol del educando y el educador. "El profesor, -nos recuerdan Ferreiro y Gómez Palacio- debe partir de lo que sabe el educando y no de lo que no sabe [...] (similar al planteamiento de Ausubel) su papel es el de facilitador, orientador del proceso y no sólo transmisor".

v).- Contar con la bases para elaborar estrategias, materiales de enseñanza e instrumentos para la evaluación.

Asimismo, estos investigadores de la epistemología genética plantean la ampliación de los temas por estudiar en dos sentidos: "Uno para comprender las adquisiciones en otros dominios (nociones, objetos sociales, etc.), diferentes a los estudiados y otro para investigar los aspectos curriculares e instrumentales de los campos ya estudiados a nivel de desarrollo cognoscitivo" (54).

Por lo que respecta a las aplicaciones educativas de la versión piagetiana, las experiencias curriculares en México han sido diversas. Particularmente, la línea genética ha sido llevada a la educación preescolar (ver por ejemplo, la Guía Curricular de Educación Preescolar, SEP, 1982) y en educación primaria, con la propuesta para la enseñanza de las ciencias (55).

También, se han elaborado propuestas para el aprendizaje escolar, en el ámbito del lenguaje escrito, esto en la Dirección de Educación Especial de la SEP y, con algunos avances sustanciales, se ha tenido una experiencia educativa en el nivel

de educación superior, recuperando esencialmente el concepto de 'objeto de transformación', en la Universidad Autónoma Metropolitana, plantel Xochimilco (UAM-X) (56).

Sin embargo, los investigadores de la Psicología y epistemología genética reconocen las limitaciones conceptuales y metodológicas de este enfoque. Beller (57) por ejemplo, opina que "[...] ante la crítica de la omisión de lo social de los primeros planteamientos, el [estudio del] currículum se aleja de las interpretaciones de Piaget para recurrir a autores como Bachelard, interprete del materialismo histórico, y algunos planteamientos de la escuela de Frankfurt. Esto representa un avance -continúa Beller- en cuanto a que se hace hincapié en los problemas socialmente relevantes como objeto[s] de transformación y se llega a definir la práctica profesional como el hilo conductor del currículum [...]" No obstante, hace una advertencia final: "[...] pero se descuida el aspecto cognoscitivo del asunto". Esto sugiere la necesidad de buscar y esforzarse por lograr un adecuado equilibrio entre los aspectos que son objeto de la reflexión y de los que son producto de los procedimientos técnicos.

En este orden de ideas precisamente, Manacorda -teórico italiano de la educación- (58) ha resumido brillantemente las tendencias recientes que ha tomado la crítica al 'genetismo'. Desde su punto de vista, "en las investigaciones sobre las particularidades psicológicas de los diferentes períodos de

desarrollo del niño y del adolescente, se manifiestan actualmente tendencias que critican todo reconocimiento de hechos experimentados objetivamente y definidos de una vez por todas, que no toman en cuenta las posibilidades concretas de desarrollo del sujeto, posibilidades representadas por el desarrollo objetivo de la realidad. Se tiende, en contacto con la realidad, -agrega Manacorda- a considerar como factible de ser alargado el tiempo de desarrollo, y a criticar como demasiado rígida la idea de una sucesión de fases (fase preoperatoria, fase de operaciones concretas, de operaciones formales o cualquier otro término que las defina) y la idea de ciertas formas privilegiadas en las cuales el sujeto se pone frente a frente con la realidad (como cuando se utiliza, por ejemplo, la globalización)*.

Pensamos que estos conceptos se encuentran enmarcados en lo que constituye un proceso continuo de reflexión en torno a esta aproximación teórica y metodológica (el cognoscitivismo). Lo que se ha intentado mostrar hasta aquí, son las variantes que cada perspectiva presenta en torno al asunto curricular, sin intentar profundizar sobre otros aspectos de la teoría que no están vinculados con los objetivos de esta investigación. Con lo anterior concluimos la descripción de las principales tesis de la corriente cognoscitivista en general y de la epistemología genética en particular.

Por su parte, la tercera de las aproximaciones que hemos seleccionado, -cuya producción ha derivado recientemente en la

elaboración de categorías de análisis pertinentes para la educación-, será desarrollada en lo sucesivo.

c) 'psicoanálisis'.

Para comenzar, quisiéramos señalar que el psicoanálisis es una línea de trabajo que, en menor medida que las aproximaciones expuestas en páginas anteriores, ha contribuido en una forma peculiar a los planteamientos clásicos de la investigación curricular; por esta razón, los puntos considerados para esta breve caracterización han sido los que mayores problemas han presentado en la preparación de este capítulo.

"Las relaciones entre psicoanálisis y pedagogía dieron lugar a numerosos estudios, difíciles de situar con respecto a Freud. En efecto, Freud sólo dedicó breves apreciaciones a esta cuestión. Sin embargo, no por ello dejó de percibir el interés que ofrece la Pedagogía para el psicoanalista, ni el interés que el psicoanálisis presenta para el pedagogo. Diversas corrientes psicoanalistas o psicoanalíticas manifestaron luego una gran curiosidad por la pedagogía (por ejemplo, los adlerianos)[...]" (59).

Efectivamente, la literatura producida por el psicoanálisis (en sus diversas tendencias) con relación a la educación ha sido notablemente escasa. A nuestro juicio, el psicoanálisis no puede estar al margen de un asunto tan relevante como lo es la investigación del proceso curricular. Si bien es cierto, la

participación del psicoanálisis es significativamente menor a la de otras corrientes, esto no debe dar lugar a la omisión de sus tesis. Menos aún, esto podrá impedir que sus puntos de vista sean considerados por los sectores interesados en resolver la problemática actual de la educación.

Por otra parte, coincidimos con lo planteado por Glazman y colaboradores (60) en el sentido de que el psicoanálisis por su origen autocrítico, no ha sido bien recibido en las diversas instituciones sociales (los casos más ilustrativos son los hospitales y las escuelas), debido a que esta orientación teórica "ligada a la experiencia clínica, se produce lejos de las necesidades del aparato estatal o administrativo (a diferencia por ejemplo, de la propuesta de los test, [cuyo origen está ligado] a los requerimientos de la guerra o a la orientación profesional, planteada desde [las] grandes empresas. Esto hace que en sentido estricto, no exista en esta corriente una conceptualización sistemática sobre el problema del aprendizaje enlazado con la función escolar estatal de 'reproducción social' (entrecomillado nuestro), que preocupa a otras líneas dentro de la psicología (esto, a su vez, plantea una dificultad objetiva por parte del psicoanálisis para pasar del aspecto clínico al educativo. No sólo están implicadas cuestiones metodológicas importantes, que clásicamente la teoría no se planteó, sino también otras de contenido, en el sentido de las distancias y contradicciones existentes entre los fines de la educación y los de la terapia)".

Uno de los esfuerzos más serios por elaborar un amplio debate acerca de las divergencias y convergencias entre psicoanálisis y educación, lo constituye el ensayo de B. Almudever (61). A lo largo de este ensayo, la autora plantea los matices que fue tomando el discurso de Freud mismo en relación con los problemas educativos. Desde luego los textos originales se prestan a la elaboración de múltiples y contradictorias interpretaciones. Sin embargo, concluye que un primer paso para situar adecuadamente al Psicoanálisis en la educación, consiste en desenmascarar los prejuicios y las resistencias (de orden filosófico, histórico, político e individual) que constituyen una actitud defensiva en contra de este enfoque.

Zulliger (62), por otra parte, sostiene que "toda la educación tiene como base la capacidad de fijación y de transferencia de los niños".

Al intentar investigar el vínculo existente entre psicoanálisis y educación, y particularmente entre el primero y el proceso curricular, no pudimos evitar una serie de dificultades conceptuales unidas a estos dos campos del conocimiento. En realidad la preocupación fundamental de los psicoanalistas se ha concentrado en la ejercitación de la crítica, lo que los ha orillado a presentar sólo proposiciones conceptuales pero no proposiciones específicas en el plano curricular; a pesar de ello, esta aproximación teórica, desarrollada principalmente en el contexto clínico ofrece algunas tesis en torno a la

'intervención institucional' (análisis institucional) a través de diversos procedimientos y técnicas, como el grupo 'T', original de G. Lappassade (63); las diferentes formas de aprendizaje; la represión (autoritarismo); el rol del profesor y un agudo cuestionamiento a la concepción de 'normalidad', desde la antipsiquiatría, con los trabajos de M. Mannoni (64).

Pero, ¿Por qué el psicoanálisis se ha desligado de los problemas que entraña el proceso curricular?. Practicamente, esta concepción ha manejado una serie de afirmaciones que en su conjunto constituyen una postura completamente alejada a aquella que señala la necesidad de sistematizar, objetivizar y homogeneizar los contenidos y métodos de la educación ["la formalización del currículum halla su origen en escuelas opuestas al psicoanálisis", según Follari (65)]. De hecho la participación de los psicoanalistas en el debate curricular es incipiente -como ya se dijo antes-, por lo que los estudios que se tienen hasta el momento pueden calificarse como productos del esfuerzo de sus iniciadores. Estos son los casos de O'Neill, Mannoni, Devereaux y Bion, además de otros contemporáneos como Pichón-Rivière, Bleger, Bauleo y otros, quienes se han encargado de elaborar algunas ideas, como resultado de múltiples experiencias logradas con grupos escolares. "En el primer caso, (O'Neill), señalando la necesidad de dar sitio en la actividad escolar al placer y no cerrar la práctica en una planeación establecida; en el segundo, (Mannoni) para plantear la importancia de la liberación de la palabra de los educandos en la práctica de aula y en la

organización general de la institución educativa; y en tercero (Bion, sobre todo), para establecer las posibilidades que brinda el trabajo en grupos para el mejoramiento de las capacidades de relación y manejo de las ansiedades básicas" (66).

Además, de acuerdo con el marco psicoanalítico, existen otros estudios que ofrecen una panorámica innovadora para el estudio curricular. Podemos mencionar, dentro de los casos nacionales, los trabajos de algunos investigadores del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE de la UNAM); de psicoanalistas como Ma. Luisa Brohman P. y Juan Tuber-Oklander, en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) (67); así como los de la UAM e instituciones privadas como la Universidad Iberoamericana (UIA) y la asociación TAIGO, quienes han trabajado fundamentalmente la técnica del 'grupo operativo'; la participación de profesores e investigadores de la Facultad de Filosofía y Letras (carrera de Pedagogía, particularmente), quienes han indagado sobre la relación entre inconsciente y educación, por ejemplo, retomando la reflexión de promover una 'educación imposible', desde una lectura lacaniana; de la escuela de Psicología de la Universidad Veracruzana (UV), sobre diversos aspectos del aprendizaje; de la UAM, plantel Azcapozalco, (con gente como Follari hace algunos años), donde se ha intentado "reconceptualizar la función estructural del aparato escolar y, a su interior, el currículum. Plantean a éste como eje de la actividad académica, el cual debe cambiar sus funciones de formación y disciplina por otras que den cabida a un

procedimiento donde lo subjetivo y la comunicación interactiva ✓
adquieran lugar. En este caso, como en el de J. de Tressant
(UV), se plantea una crítica global de la tarea educativa (esto
es, implica un rescate del 'sentido', o sea, la intencionalidad
del sujeto en la actividad del aprendizaje), que no ha encontrado
espacio institucional para desarrollarse como experiencia en
todos sus términos". Y el estudio del "rol del maestro a partir
del psicoanálisis, en este caso la versión lacaniana, de la ENEP
Acatlán, (D. Gerber)" (68).

Por otro lado, existen algunas aportaciones del psicoanálisis
para la educación, las cuales han sido enlistados por Glazman y
colaboradores (69), y que aparecen a continuación:

1. El psicoanálisis deja de lado la planeación como punto central.
2. Plantea como problema fundamental, no tanto los procedimientos, sino los fines educativos y su relación con la estructura de lo psíquico (lo psíquico, desde una lectura psicoanalítica).
3. Relativiza el rol del docente y presenta [como denuncia] un autoritarismo implícito (característico del currículo 'oculto').
4. Ofrece medios técnicos para tener presente lo inconsciente en el proceso mismo del aprendizaje.
5. Revaloriza el trabajo grupal, (aunque con algunas técnicas

derivadas de diversas teorías, teniendo como base al psicoanálisis) tanto para el aspecto de relaciones interpersonales como para el aprendizaje de contenidos.

6. Ofrece puntos de vista para 'incluir' lo inconsciente dentro del proceso cognoscitivo (70).

Una caracterización del punto de vista psicoanalítico para la educación exige mayor espacio, sin embargo, una panorámica general es suficiente para introducir las ideas globales que esta corriente teórica expone con relación al proceso educativo y en curricular en particular.

A continuación, expondremos algunos comentarios producto de la reflexión, en torno a estas tres corrientes teóricas expuestas en este capítulo, a través de algunos elementos de análisis.

d) Comentarios sobre corrientes psicológicas y currículum.

Una vez hecha la caracterización de estas tres corrientes psicológicas, nos dispondremos a comentar, a manera de reflexión, algunos aspectos que, a nuestro juicio, son sin duda relevantes:

1. Un primer punto de reflexión está relacionado con la lógica con que el conductismo y algunos precursores del cognoscitivismo (en particular Ausubel) abordan el problema educativo. Si bien es cierto, tanto la corriente conductista como la cognoscitivista presentan un discurso filosófico, como ocurre con todo enfoque particular de la Psicología, en general anteponen, en el caso de

la educación, los criterios técnicos a un conjunto de problemas particularmente relevantes. Esto tiene gran relación con un aspecto curricular que en esta ocasión investigamos : el currículo escolar "oculto".

En otras palabras, una primera consideración que se puede hacer tanto a cognoscitivistas (excepuando a Piaget) como a conductistas, es el abandono del fenómeno social concreto de la vida escolar.

No podemos dejar de reconocer las aportaciones técnicas, que fundamentalmente han contribuido a la 'optimización' de los sistemas de enseñanza, sin embargo, estas corrientes han descuidado aspectos tales como la relación afectiva profesor-alumno, la monotonía que trae consigo la labor escolar, las formas espontáneas de conocimiento promovidas por los propios alumnos, etc.

2. Desde luego, ninguna orientación teórica de la Psicología que esté preocupada en asuntos educativos, niega abiertamente la existencia, en su cuerpo de conocimientos, de nociones de la vida escolar ordinaria. Sin embargo, cabe señalar que la mayor parte de las investigaciones no han intentado dar cuenta de las consecuencias que tiene sobre la educación, el conjunto de aprendizajes que se desarrollan en el curriculum "oculto" (ver capítulo 4). Los únicos acercamientos percibidos en esa dirección están representados por las propuestas de la Epistemología genética, por una parte, y por algunas ideas del psicoanálisis,

por la otra.

Este aspecto es fundamental como base de los argumentos que durante esta investigación presentamos, debido a que, desde nuestro punto de vista, los aspectos informales del proceso educativo son imprescindibles para el adecuado examen de dicho fenómeno. Considerando estos rasgos, pensamos que no es posible dejar pasar por alto los elementos de aprendizaje informal que caracterizan a una parte del proceso educativo; esto es, todo aquello que el profesor y el alumno aprenden en medio de su participación como sujetos de un grupo escolar, dentro del contexto general de una institución educativa. A nuestro juicio, estos aspectos han sido descuidados y hasta olvidados por la mayoría de las corrientes teóricas.

3. Fuera de las coincidencias conceptuales tecnicistas que presentan el conductismo y el cognoscitivismo, existen diferencias esenciales entre estas dos corrientes. Mientras que el cognoscitivismo elabora y diseña propuestas teóricas, como es el caso de la comprensión de lectura, en donde la estructuración del conocimiento y la asimilación se fundamentan en los grados de significación que para el sujeto tienen los materiales de aprendizaje (por ej., un texto); el conductismo, por su parte, requiere tan sólo del cumplimiento mínimo de un repertorio conductual (cuyo criterio es establecido a través de un objetivo), que a su vez tiene como base criterios estrictamente operacionales. Dicho repertorio (conjunto de respuestas) es

evaluado, según el conductismo, a través de métodos de cuantificación convencionales (tasa de respuesta del éxito o fracaso, por ej.).

4. Las diferencias fundamentales entre cognoscitivismo y conductismo están marcadas por la calidad que se otorga al sujeto de la educación. Esto, sin duda alguna, está representado particularmente en la idea que sobre la educación presenta cada uno de estos enfoques. Uno de los cambios observados en el tratamiento de estos asuntos, es el manejo de "técnicas de instrucción" en vez de educación. Particularmente el conductismo ha abusado de una terminología técnica, descartando toda preocupación humanística, esencial en los procesos de la educación. Para el cognoscitivismo al menos, el sujeto es tomado en consideración como un ser que puede tener afecto, valores morales, y puede establecer fronteras entre aspectos cognoscitivos (grados de significación) y aspectos afectivos (como la subjetividad misma, expresada a través de valoraciones emocionales del particular). Y donde inclusive, el sujeto educativo es capaz de percibir una relación entre lo cognoscitivo y lo afectivo, que no necesariamente estén siempre separados.

5. En particular, con respecto a la línea 'genetista' se "confirma explícitamente que las particularidades psicológicas de los períodos evolutivos, constatadas hasta el momento, van a ser radicalmente reexaminadas, y que por intermedio de nuevas experiencias didácticas se va a aportar una contribución concreta

a las formas de aceleración y de intensificación de los programas de estudio, motivadas por consideraciones de orden sociológico y psicológico. De orden psicológico porque se comprueba que las normas tradicionalmente admitidas, relativas a los períodos evolutivos, son considerablemente inferiores a las posibilidades reales, y que se apoyan en la necesidad de orientarse no por las características ya formadas, sino por aquellas que están en vías de formación, fundamentándose no solamente sobre las investigaciones tradicionales, efectuadas a propósito de la psicología del aprendizaje en situaciones establecidas, sino también sobre la dinámica que se realiza en el proceso mismo de la enseñanza. Cabe preguntarse al respecto: ¿El proceso de transferencia no permite, en efecto, el mejoramiento y la adquisición de los conocimientos y las capacidades, y estas últimas no implican un desarrollo intelectual posterior?. Y las capacidades, ¿son tal vez, no solamente cualidades a poner en evidencia, sino la suma de experiencias y de adquisiciones precedentes de la historia de cada individuo? * (71).

Esta amplia cita, indudablemente valiosa, sugiere por lo menos dos ideas a propósito de las orientaciones teóricas que en los puntos anteriores hemos revisado. Por una parte, en relación con la línea de la epistemología genética, el análisis está centrado en la crítica de la continuidad del desarrollo del individuo, cuya argumentación está dada por los rasgos fundamentalmente genéticos (tanto en su sentido biológico como intelectual, como diría Piaget). Esta línea particular de los estudios



cognoscitivistas, propone un esquema de desarrollo marcado por leyes provenientes del estudio de la filogenia. Por ello mismo, el escaso énfasis puesto en los aspectos de la ontogénesis, demuestra que esta versión deja supeditados en la biología algunos procesos esenciales de la educación, que difícilmente podrá explicar. Por otra parte, se sugiere, una reconsideración de las formas específicas que toman las capacidades en el terreno de la educación como realidad concreta, donde se debiera destacar la relación entre el individuo y los otros, a través de las mediaciones que se estructuran en el seno de su 'pequeño mundo' escolar, es decir, de su vida cotidiana en la institución educativa.

IZT. 1000656

6. Sobre el psicoanálisis, en particular, la crítica más contundente en relación con sus planteamientos, es el de la inexistencia de alternativas globales derivadas de sus tesis a favor de una educación diferente, compatible con las exigencias sociales de nuestro tiempo. Es evidente, que los teóricos del psicoanálisis que se han dado a la tarea de 'trabajar' conceptualmente algunos aspectos del currículum, deberán hacer un mayor esfuerzo por desarrollar nuevas líneas de análisis, que fundamentalmente deberán estar acompañadas de otros nuevos proyectos de aplicación, siempre y cuando esta elaboración sea el resultado de la interacción con las ideas y los proyectos de otras disciplinas y perspectivas que se propongan superar los graves problemas que enfrenta la educación.



7. Ahora bien, sería injusto dejar de mencionar las principales aportaciones que han traído como consecuencia tanto las tesis de Piaget, en particular, como del psicoanálisis, en general.

A nuestro juicio, tanto el psicoanálisis como la epistemología genética han intentado dar un lugar activo al sujeto en el contexto de la educación. No solamente en lo que se conoce generalmente como "escuela activa" (a lo cual nadie se opone en la actualidad), sino en una noción más profunda de la participación del educando. En efecto, sus tesis están formuladas sobre la base de criterios globales de reivindicación del sujeto en los cuales la consideración de lo moral, lo afectivo, lo monótono, lo ideológico, lo político, lo rutinario, lo paternal, lo subjetivo, etc. se encuentran plenamente reconocidos. Es indiscutible, que esta serie de manifestaciones están prácticamente alejadas del esquema que sugieren otras aproximaciones.

8. Después de todas estas consideraciones relativas a la posición adoptada por las distintas aproximaciones de la psicología en el terreno educativo, puede decirse que el currículum, por lo tanto, es abordado de diferente manera. De acuerdo con la lógica del discurso conductista y cognoscitivista, en general, el currículum es un producto que puede ser reformado o refuncionalizado, en base a un conjunto de técnicas y procedimientos 'sistemáticos', en caso de que éste empiece a mostrar sus limitaciones. (a pesar de algunos puntos de vista

que desde el conductismo hablan de "proceso" curricular (72)). Por el contrario, los psicoanalistas y los 'genetistas', piensan que éste (el currículum) efectivamente es un proceso cuyas características son las siguientes:

× El currículum entraña la participación de los diferentes sectores involucrados en su elaboración (no solamente un grupo de especialistas y expertos).

× El currículum como proceso contradictorio (donde intervienen intereses de carácter político, académico, económico, ideológico, etc.) es una instancia de organización de los fines educativos.

× Particularmente en México, las versiones psicoanalítica y 'genetista', han sugerido que los procesos que se involucran en la construcción de un currículum merecen de un análisis específico en donde participen los sujetos, es decir, existe una necesidad por cuestionar la pertinencia de cierto tipo de contenidos, el perfil de los profesores, el análisis riguroso de los medios y los procedimientos que se emplean, etc.

× Pero fundamentalmente, estas visiones teóricas han contribuido, en lo que se conoce como currículo "oculto", al ofrecer categorías de análisis como son la 'transferencia', 'las resistencias', las 'represiones', el 'vínculo de dependencia', la 'evaluación subjetiva', los 'mensajes implícitos', las formas de 'dominio', el rol invertido que pueden jugar los profesores y los alumnos, el paternalismo, los aspectos afectivos y la

consideración metodológica de estudiar la vida cotidiana en las aulas, tomando en cuenta las múltiples contradicciones, objetivas y subjetivas, por las que atraviesa el particular en la escuela.

Y asimismo, estas posiciones, han elaborado diferentes caminos para analizar el proceso de aprendizaje más allá de los esquemas convencionales (sin el manejo de variables, por ej.), descartando el esquematismo con el que se ha abordado tradicionalmente al fenómeno educativo en general y al proceso de aprendizaje, en particular.

En fin, pensamos que no se trata de aplaudir acríticamente lo que a nuestro juicio ha sido el conjunto de aportaciones de algunas tesis dentro del ámbito curricular, sino que por el contrario, lo que se pretende es mostrar al lector las amplias posibilidades de abordaje existentes, sin las cuales nos veríamos obligados a decir que la investigación curricular goza de un amplio consenso entre las diversas aproximaciones teóricas específicas -en este caso de la Psicología, concretamente-. Pero, en realidad esto no ocurre, por ello en este estudio hemos señalado que es fundamental reconocer, a través de la existencia de un conjunto de debates teóricos, que los asuntos relativos al estudio y comprensión del currículum aún no están agotados. Por ello, se considera necesario y urgente contribuir conceptualmente a favor de esta importante discusión.

Para lograr un consenso, por fortuna, todavía falta esperar mucho tiempo (o quizá ni siquiera jamás se logre); sin embargo,

en la actualidad una de las prioridades, en el concierto de las discusiones teóricas entre las diferentes orientaciones psicológicas en torno al asunto curricular, es desarrollar un sistema de descripción y explicación conceptual del currículo escolar que sea capaz de dar cuenta de los procesos específicos y generales que constituyen este fenómeno.

Este sistema de organización teórica metodológica del currículo escolar debe contemplar las vicisitudes de la educación específica que examine, considerando el momento y el lugar en el que se desarrolla. En México, por ejemplo, será necesario considerar las características de la inminente educación de masas, la dualidad de ofertas educativas (escuelas públicas y privadas), el privilegio de ciertas tendencias metodológicas y la marginación de otras, la disminución de perspectivas y oportunidades de desarrollo educativo, la falta de apoyo hacia proyectos de investigación educativa, los bajos niveles de aprovechamiento, el impacto de la burocratización en contra de la optimización del servicio educativo, los bajos salarios de los trabajadores de la educación en general, el corporativismo en las universidades e instituciones de educación superior, etcétera, que en su conjunto constituyen una realidad educativa nacional contradictoria y compleja.

Justamente, con ese propósito (el de la elaboración conceptual), hemos ofrecido una panorámica breve y resumida de las perspectivas teóricas de la Psicología que guardan una

relación estrecha con los problema educativos y del curriculum en particular; la tarea que se propone para el siguiente apartado es desarrollar un análisis conceptual, producto de la discusión de las ideas expuestas en esta primera parte, alrededor de una modalidad específica del currículo escolar, el currículo 'oculto'. Notas. (Capítulo 2).

1. R. Glazman y M. de Ibarrola, "Diseño de planes de estudio: 'modelo' y realidad curricular", CINVESTAV-DIE, IPN, México, 1983 (mimeo). También en: Foro Universitario, 1984, No. 38.

2. *Idem.*

3. E. Ribes; C. Fernández G.; M. Talento; M. Rueda y F. López, Ejercicio, Enseñanza e Investigación de la Psicología, Trillas, México, 1981.

4. R. Glazman; R. Follari; M. Figueroa y G. Rodríguez, "Corrientes psicológicas y curriculum", Foro Universitario, 1984, No. 44, (p. 20).

5. *idem*, (entrevista a E. Ribes).

6. *Idem.*

7. B.F. Skinner, Sobre el Conductismo, Fontanella, Barcelona, 1975, (p. 14).

8. *ibid*, (p. 23).

9. *ibid*, (p. 25).

10. G. Quejano Niebla y P. De Leonardo, Introducción a la Teoría de la Educación, Tercer Nivel y UAM, Mexico, México, 1994, (p. 56).
11. *idem*.
12. B. F. Skinner, *op. cit.*, (p. 25).
13. *ibid.*, (p. 131).
14. La literatura al respecto es diversa, pero un caso ilustrativo es el de R.W. Malott, "Conductismo y enseñanza universitaria", en: Arredondo, M.; Ribes, E. y Robles, E., Técnicas Instruccionales Aplicadas a la Educación Superior, Trillas, México, 1979; quien han descrito algunas diferencias teóricas y metodológicas entre conductistas.
15. R. Glazman y cols., *op. cit.*, (entrevista a Sánchez Coss, p. 21-22).
16. *idem*.
17. Con respecto al documento citado y algunas reflexiones, puede revisarse el libro de Escalante, E., Neoconductismo y Evaluación, Ediciones de Cultura Popular, México, 1994.
18. R. Glazman y cols., *op. cit.*, (entrevista a E. Rayek, p. 22).
19. *ibid.*, (p. 20).

20. A. Heller, Sociología de la Vida Cotidiana, Península, Barcelona, 1977, (p. 7).
21. R. Glazman y cols., *op. cit.*, (entrevista a C. Fernández Geos).
22. *ibid.*, (p. 23).
23. *ibid.*, (p. 24).
24. *ibid.*, (p. 26).
25. David P. Ausubel; J. Novak y H. Hanesian, Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo, Trillas, México, 1983, (prefacio).
26. *ibid.*, (p. 48).
27. R. Glazman y cols., *op. cit.*, (p. 26).
28. *idem.*
29. D. Ausubel, *op. cit.*, (pp. 310-311).
30. J.S. Bruner, citado por Cuevas A. y Escobar, M., "Aproximaciones teóricas para el análisis de la comprensión de la lectura", Foro Universitario, 1984, No. 44, 49-63.
31. *dem.*
32. D.P. Ausubel, citado por Cuevas, A. y Escobar, M., *op. cit.*
33. A. Cuevas y M. Escobar, *op. cit.*

34. B. Bloom, Taxonomía de los Objetivos para el Aprendizaje, El Ateneo, Buenos Aires, 1975, (p. 32).

35. *ibid.*, (p. 34).

36. *ibid.*, (pp. 34-35).

37. R. Glazman y cols., *op. cit.*, (entrevista a S. Mercado).

38. *ibid.*, (p. 27).

39. *ibid.*, (p. 27-28).

40. Un ejemplo representativo es el trabajo de F. Tirado, "La estructura integrativa, una propuesta psicoeducativa para programas de educación básica", Investigación Educativa, 1985, No. 5, (SEP).

41. J. Piaget, "Piaget's Theory". En: Museen, P.H. (ed.), *Carl Michael's of Child Psychology*, Vol. I, Wiley and Sons, New York, 1970, (chapter 9).

42. G. Guevara N. y P. De Leonardo, *op. cit.*, (p. 59).

43. J. Piaget, *op. cit.*, (p. 704).

44. R. Glazman y cols., *op. cit.*, (p. 29).

45. J. Piaget, *op. cit.*, (p.706).

46. *idem.*

47. R. Glazman y cols., *op. cit.*
48. *idem.*
49. G. Guevara N. y P. De Leonardo, *op. cit.*, (p. 59).
50. R. Glazman y cols., *op. cit.*, (p. 30-31).
51. *idem.*
52. *ibid.*, (entrevista a E. Ferreiro).
53. *ibid.*, (p. 30, 31 y 32).
54. *idem.*
55. *ibid.*, (retomando los comentarios de A. Otero, p. 32).
56. *ibid.*, (entrevista a W. Beller, p. 33).
57. *ibid.*, (misma entrevista, p. 34).
58. M. Manacorda y B. Suchodolski, *La Crisis de la Educación*, Ediciones de Cultura Popular, México, 1983.
59. R. Lourau, *El Análisis Institucional*, Amorrortu, sin fecha.
60. R. Glazman y cols., *op. cit.*, (p. 35-39).
61. B. Almudever, "Qu'est-ce que la psychanalyse peut apporter à l'éducateur", *Les Dossiers de L'Éducator*, 1983, #3, 43-59.
62. H. Zulliger, *Les Enfants Difficiles*, L'Arche, Paris, 1950.

Citado por Lourau, R., *Op.Cit.*, (p. 238).

63. G. Lappassade y otros, *La Intervención Institucional*, Folios Ediciones, México, 1981, (p. 125-167).

64. M. Mannoni, *La Educación Imposible*, Siglo Veintiuno, México, 1982.

65. De acuerdo con la parte escrita por R. Follari en: R. Glazman y cols., *op. cit.*

66. *Ibid.*, (p. 38).

67. Ma. L. Brohman y J. Tubert-Oklander, "Grupos operativos y psicoanálisis grupal", *Psicología y Sociedad*, 1983, No. 1, 25-28, (UAQ).

68. Ambas citas tomadas de R. Glazman y cols., *op. cit.*, (p. 37-38).

69. *idem.*

70. T. Wuest et al., *El Actual Programa de Educación reescolar, un caso de racionalidad teórica, aplicada a la educación*, México, 1982.

71. M. Manacorda, *op. cit.*, (p. 88-89).

72. E. Ribes y cols., *op. cit.*; o bien puede revisarse el artículo de V. Arredondo, "Implementación de nuevos sistemas instruccionales", en: Arredondo, V. y cols., *op. cit.*, (p.

La realidad de otra persona no está en lo que te revela, sino en lo que puede revelarte. Por lo tanto, si quieres entenderla, no escuches lo que dice, sino lo que calla.

GIBRAN JALIL GIBRAN.

A lo mejor por eso, por la forma en que perdíamos el tiempo, la escuela nos parecía medio rara a Nito y a mí, nos daba la impresión de faltarle algo que nos hubiera gustado conocer mejor. No sé, creo que también había otra cosa, por lo menos para mí la escuela no era tan normal como pretendía su nombre. •

JULIO CORTAZAR

"La escuela de noche"

PARTE II ANALISIS CONCEPTUAL DEL CURRICULO ESCOLAR 'OCULTO'.

Capítulo 3.

Breve historia de la investigación curricular.

A lo largo de los capítulos que forman la parte I de este reporte, se revisaron tanto las tesis generales, (en donde se examinaron algunas concepciones ideológicas, filosóficas y sociológicas) como las tesis particulares, (donde se analizaron algunas orientaciones específicas de la psicología) alrededor de los conceptos de educación y aprendizaje vinculados con el estudio curricular.

En esta segunda parte, presentaremos concretamente un análisis conceptual de una modalidad específica del currículum, a saber, el currículo 'oculto'. De esta modalidad, intentaremos explorar diversos aspectos generales y específicos que han permanecido sin estudiarse. Entre los que destacan, la historia de su desarrollo conceptual, las aproximaciones y los intentos contemporáneos de definición, el papel que este concepto juega en la investigación curricular y su metodología de estudio.

a) Antecedentes.

A fin de explicar de manera clara los orígenes del estudio de este 'fenómeno', nos hemos remitido a la comprensión de algunos momentos de la historia de los Estados Unidos, lugar donde se identificó y propuso como categoría, por primera vez. Para

lograrlo ha sido pertinente entender la evolución de las diferentes luchas que se desarrollaron en ese país, entre los diferentes grupos sociales que impulsaban sus propios 'proyectos de sociedad'.

Para hablar del currículo 'oculto', hemos partido del concepto de 'currículum', de sus orígenes y de las condiciones específicas en las que fue posible crear este concepto.

El interés por el 'currículum' nació a principios del presente siglo. Durante ese tiempo tuvo origen un movimiento cultural de importante influencia en aquel país, el llamado "Movimiento de Educación Progresivo", (El "Movimiento Progresivo" no es más que la primera manifestación cultural del capitalismo industrial en los Estados Unidos).

Este movimiento social, inherente al crecimiento y fortalecimiento del capitalismo industrial norteamericano, buscaba atender las necesidades particulares derivadas de la producción, es decir, la educación tenía un "compromiso" con las demandas del sistema productivo; esto marcaba una importante distinción de las tendencias 'tradicionales' (propias del siglo XIX), las cuales impulsaban una educación cuya base moral definía los métodos y contenidos.

El movimiento progresivo tuvo lugar en medio de una intensa lucha de dimensiones políticas, económicas y culturales; este hecho permitió que se generaran una serie de ideas en torno al

papel que juega la educación en el contexto mismo de la sociedad industrial. "[...] la enseñanza era considerada por los reformadores como un problema clave para el logro del progresismo, ya que se había difundido mucho la idea de que la base para resolver todos o casi todos los problemas sociales era la educación" (1).

Las propuestas que se crearon en aquel entonces condujeron a diversos sectores intelectuales a trabajar a favor de una gran reforma educativa que debía estar acorde con los recientes cambios de la economía de aquel país.

De esta forma, el progresismo se propuso "humanizar a la sociedad industrializada, capacitar operarios para el trabajo industrial, formar científica y creativamente a los agricultores, administrar eficientemente a las escuelas, etc." (2). Lo que se tradujo en un interés creciente por organizar 'científicamente' la labor escolar y dotarla de procedimientos técnicos y sistemas de control a través del diseño preciso -no especulativo- del 'currículum'. Así empezaba un nuevo capítulo en la historia de la educación: La planeación.

Por otra parte, no obstante los propósitos generales y la fuerza que tenía en la llamada clase media americana, el movimiento progresivo no fue un movimiento unificado. En su interior surgieron tres corrientes principales: El progresismo radical, cuyo fin era lograr la transformación estructural de la escuela y la sociedad; el progresismo democrático, que se inclinó

a favor de la difusión de los ideales tradicionales de la democracia decimonónica estadounidense y dio cabida a los métodos pragmáticos de la educación; y el progresismo científico, que se pronunció por la elaboración de formas y procedimientos de trabajo cuya característica era la eficiencia tanto para los profesores como para los alumnos (quizá en este enfoque este el origen de la concepción 'enseñanza-aprendizaje', como proceso técnico). Como veremos más tarde, este esquema obligó a los psicólogos estadounidenses a promover más investigaciones en esa dirección.

En este contexto, la educación y la producción tuvieron por primera vez un acercamiento sin precedentes; para ello, la tradición científica jugó un papel fundamental, ya que esta actividad representó un avance para el esquema de acumulación de capital.

El impacto que para la sociedad capitalista incipiente tuvo el progresismo, se aprecia claramente en las líneas programáticas que éste provocó durante el crecimiento de las universidades en los Estados Unidos.

Sin embargo, el progresismo se vió esencialmente reflejado en la educación a través de dos de sus corrientes: la demócrata y la tecnócrata. Ambas "[...] compartían el interés por conservar la organización económico social de Estados Unidos, lo que provocaba inclusive que los integrantes de un polo, en ocasiones aceptaran los proyectos del otro grupo [...]. Se fue convirtiendo en un

movimiento que no cuestionaba ni la organización política ni la industrialización del país" (3).

Así, con estas características se dieron los intentos pioneros para la elaboración de las primeras propuestas curriculares. Precisamente de esta forma, tanto los 'demócratas' como los 'tecnócratas' hicieron una labor separada y autónoma al promover sus propias tesis, es decir, cada quien 'llevaba agua para su molino'. Los intereses tan divididos, y en ocasiones antagónicos acerca de lo que debía ser el currículum y en especial, sobre qué currículum corresponde a qué institución, condujo la lucha y las discusiones de los diferentes proyectos sociales al terreno de la discusión de los proyectos educativos.

Para lograr estos fines, ambas tendencias acordaron formar comisiones nacionales, auspiciadas por iniciativa de diversos sectores involucrados en la disputa de diferentes proyectos educativos, que tuvieron la misión de estudiar y proponer nuevas ideas para darle cuerpo al asunto del currículum. Los resultados preliminares fueron presentados entre 1917 y 1918. La propuesta curricular para la escuela secundaria, por ejemplo, incluía nuevos criterios como el rechazo de aquellas materias inútiles que provocaban pérdida de tiempo; en su lugar, se sugirieron algunas alternativas; a los profesores, por ejemplo, se les pidió trabajar más eficientemente.

Esto marcó, evidentemente, un cambio con relación a las viejas formas de atención de los asuntos educativos.

Con relación al 'eficientismo' naciente, se podría decir que éste es una manifestación particular de la influencia que los administradores imprimieron a la educación básica (primaria y media). Sin embargo, otro sector importante de educadores, directores de escuela, padres de familia e intelectuales de diversas ramas, impulsaron las tesis democráticas en el seno mismo de las comisiones.

De esta manera, las diferencias y las contradicciones se fueron agudizando en el terreno educativo; por un lado, el proyecto eficientista -con la influencia de las propuestas técnicas de los administradores-, por el otro, el proyecto democrático, realizaron esfuerzos por consolidarse en un sitio de poder. Esto sugiere que el origen del estudio curricular tuvo su gestación en medio de una lucha que se inició al interior de estas comisiones, e incluso en el seno mismo de la Asociación Nacional de Educación ('NEA', fundada en 1857), máximo órgano de consulta y organización de los asuntos educativos en los Estados Unidos.

Como primera conclusión, "[...]hemos visto que el currículum como ámbito especializado en la educación no surgió como una preocupación teórica o como un procedimiento técnico de diseño, lo fundaron gentes involucradas en la práctica educativa, que organizados en comisiones diversas buscaban imponer sus valores a los contrincantes [...] Asimismo, los reportes de las comisiones fueron aportando las experiencias y las bases teóricas que posteriormente cristalizarían como métodos de diseño curricular"

(4).

Con la cita anterior, podemos advertir a manera de análisis, que la creación de 'lo curricular' como un asunto importante en la educación, tuvo como escenario una lucha social que estuvo siempre presente. De esta forma solamente se podría entender que el currículum, como asunto específico y delimitado de investigación, tiene una historia social perfectamente identificada en el contexto específico de una sociedad, en este caso de la estadounidense. La evolución de esta lucha social a nivel nacional en aquel país, es también un rasgo fundamental que creemos debe considerarse a fin de comprender el estado actual que guarda la investigación curricular, ya que estas comisiones se convirtieron en instrumentos para la definición de las políticas educativas (5).

Debido a la naturaleza de esta investigación, no abordaremos con mayor detalle dicha cuestión. Sin embargo, deseamos puntualizar en torno a algunos aspectos de la trayectoria que siguió el estudio del currículum, una vez que éste fue 'instituido' y concebido como un problema específico en el ámbito educativo.

Durante la segunda década del presente siglo los diferentes sectores sociales interesados en el asunto curricular se vieron obligados a retomar algunas de las conclusiones emitidas por las comisiones; entre las múltiples conclusiones figuraban las principales tesis tanto de la racionalidad 'eficientista' como de

la nacionalidad 'democrática'. Por lo tanto, la primera forma que tomó la organización de los investigadores del currículum, estuvo estructurada casi de la misma forma en que estaban organizadas las comisiones nacionales, es decir, la lucha ideológica por establecer una orientación específica para la formación de las políticas educativas generales, fue el motivo de inspiración para la organización de los diferentes grupos que se propusieron por primera vez estudiar al currículum.

De acuerdo con la interpretación de Pasillas (6), J.F. Bobbitt, autor de "The Curriculum" (1918) y de "How to Make a Curriculum" (1924), fue el iniciador y el principal promotor de la llamada corriente 'eficientista' del estudio curricular. Por otra parte, J. Dewey, autor de "El niño y el Programa Escolar" (1903) y de "Las fuentes para la Ciencia de la Educación" (1929), entre otras obras clásicas de educación, está considerado como el principal exponente de la corriente 'democrática', la cual se propuso defender el desarrollo integral del individuo para la 'democracia y la libertad'.

Estas dos concepciones globales de concebir el currículum tuvieron un crecimiento desigual y en ocasiones contradictorio. Esto es, en momentos determinados, aprovechando coyunturas favorables, se efectuaban importantes alianzas entre ambas corrientes a fin de conquistar los espacios esenciales en la definición de los contenidos y los métodos de la educación; de tal suerte que el equilibrio guardado entre ambas corrientes

corria a cargo de las circunstancias específicas de lucha y del control que podían ejercer sobre algunos otros grupos de menor fuerza. Pero también, en otros momentos de crisis se evidenciaban abiertas manifestaciones de oposición y enfrentamiento. Sin embargo, a pesar de esta dinámica contradictoria (lo cual no quiere decir que haya sido nefasta, sino que debe entenderse que este fenómeno corresponde perfectamente a la forma que asumen las luchas sociales en cualquier terreno del conocimiento), nadie era capaz de negar entre sí una presencia determinante en la construcción, todavía incipiente, de la teoría curricular.

Ahora, si bien es cierto el asunto del currículum nació como consecuencia de la lucha social librada por diferentes grupos intelectuales, ¿cómo fue entonces posible la instrumentación de las primeras proposiciones curriculares? y ¿cuál fue, por lo tanto, la influencia que ejercieron ambos modelos en lo sucesivo, dentro de las líneas de investigación curricular recientes?. A resolver estas preguntas nos abocaremos en la siguiente sección.

b) Evolución histórica de las primeras tesis en torno al currículum.

La pertinencia de trabajar los aspectos evolutivos, característicos de las tesis originales en torno al currículum, se justifica parcialmente al intentar despejar algunas preguntas como las expresadas arriba. Sin embargo, resulta comprensible que para lograr una revisión completa de estos aspectos no

podemos quedarnos en el nivel de la respuesta fácil, sino que es necesario desarrollar algunas categorías de análisis que permitan acceder a una mejor apreciación de estos factores. Por esa razón, hemos tomado dos niveles de análisis que pueden ser útiles para estos fines. Uno es el nivel 'ideológico' y otro es el nivel 'político'.

Iniciemos con el primer aspecto.

A nuestro juicio, la evolución de la teoría y la práctica curricular esta ligada estrechamente a la historia de la legitimidad del discurso científico, cuya estructura empírica es tomada a menudo como un paradigma universal. Es decir, la forma que toma el discurso del currículum es la misma forma que presenta el discurso científico, particularmente el de las llamadas ciencias naturales. Estos aspectos ya han sido comentados por Apple (7) quien afirma que el proceso de la educación y otros aspectos como la evaluación son mucho más complejos que el simple hecho de reducirlos al rubro específico de 'ciencia' y en especial a una pobre representación de la actividad científica. Para este mismo autor, por lo tanto, el educador en general se ha apropiado de la lógica 'reconstruida' de la ciencia (como ideología) más que de la lógica en uso de la investigación científica real, (p. 478).

La mayor parte de la historia del estudio curricular está orientada por este razonamiento científico (véase el capítulo 2, para el caso de algunas corrientes psicológicas). En

consecuencia, el saber producido alrededor de esta problemática, de ninguna manera ha estado al margen de una visión general del mundo. Esta tesis encuentra su propio sentido toda vez que las diferentes corrientes de investigación curricular se asumen como defensoras de determinados segmentos de discurso de perspectivas filosóficas y científicas más generales, como ha sido mostrado en el capítulo I.

Desde nuestro punto de vista, la incorporación de la racionalidad científica en la teoría curricular ha sido un fenómeno que apareció en forma simultánea en otros campos del conocimiento (la administración, la sociología, la psicología, etcétera). Esto, en parte, tuvo su origen en el planteamiento de las demandas de la producción de bienes en el contexto de la sociedad capitalista. Por consiguiente, el impacto que la 'cientificidad' tuvo en el desarrollo de la investigación curricular ejerció, al mismo tiempo, una enorme influencia en la definición de metodologías, estrategias, lenguajes y proyectos educativos específicos. Asimismo, las condiciones de crecimiento teórico en el terreno educativo recibieron, sin dificultad alguna, dicha racionalidad.

Por lo que respecta a los ensayos teóricos en los cuales se hace un balance analítico de estos aspectos, se ha podido observar en general, un crecimiento cada vez mayor de las tesis de la racionalidad técnica en áreas como la de evaluación curricular y el análisis del discurso sobre la planeación

educativa (8).

Ahora bien, ¿qué papel jugó la 'racionalidad científica' en la configuración del abordaje de lo curricular? La participación de esta lógica de pensamiento fue esencialmente de mediación. Esto es, el discurso 'cientificista' hizo el papel de conciliador de intereses encontrados entre los diferentes grupos de investigación, de manera que los proyectos educativos que surgieron posteriormente a las comisiones nacionales en los Estados Unidos, son un resultado equilibrado de los diferentes puntos de vista, debido a la mediación de la racionalidad científica. De esta forma, las expresiones más cercanas de estos resultados son los usos de la planificación escolar, la administración de los recursos humanos, el diseño de metas y objetivos, la metodología para la evaluación, etcétera. Justamente, en esta dirección se orientaron los trabajos de investigadores curriculares contemporáneos como Gagné (9), Popham y Mager (10), Taba (11) y Tyler (12), entre los más importantes.

Con relación al segundo aspecto, el aspecto 'político', podemos mencionar que éste no está desligado del anterior; por el contrario, creemos que todo momento de organización del saber está acompañado de un complejo proceso de instauración de poder (13). Pero, desde nuestro punto de vista, en la historia social de la investigación curricular los aspectos políticos no están siquiera estudiados ampliamente, por lo que se plantea la necesidad de tomar esta línea de investigación, como una tarea

urgente. No obstante este vacío teórico, sí es posible señalar que en la literatura existen intentos de incorporación de la categoría política como elemento de análisis.

No debe resultar sorprendente que entre los trabajos que hemos revisado existan importantes diferencias conceptuales. Un punto de vista en particular expresa, por ejemplo, que 'lo político' es un aspecto determinante en la construcción del currículum escolar (14). Por el contrario, otras concepciones plantean que en la definición de la estructura curricular, coexiste una serie de determinaciones, entre las que destaca -sin pretender que esto signifique determinismo-, el aspecto 'político'. Esta última versión del análisis político es con la que mejor nos identificamos. Otras determinaciones importantes son la ideológica, la histórica, la psicológica, las que indudablemente no están separadas, pero que sin embargo es necesario distinguir (15).

c) Modelos "cientificistas" del currículum escolar.

Veamos en lo que sigue, cómo este esquema combinado y complejo de modelos y concepciones originales del currículum tomaron forma años más tarde.

En 1945, H. Taba (16) sintetizó por primera vez los elementos de la planificación 'científica' para la elaboración del currículum, a través de sus obras "General Techniques of Curriculum Planning" y "Curriculum Development" (esta última se

público hasta 1962); con estos trabajos, la autora inició una nueva etapa en la historia del estudio curricular. Particularmente, fue la pionera de la 'sistematización' de los procedimientos para la construcción del currículum. Más tarde, R.W. Tyler (17), elaboró una propuesta para hacer del trabajo de planeación curricular una disciplina razonada y precisa, similar a los principios expuestos por Taba. Esta propuesta se publicó en forma de libro con el título: "Basic Principles of Curriculum and Instruction", en 1949.

Esta nueva fase en la historia del discurso curricular, representó un avance significativo con relación a la producción de los años anteriores. Fase que a su vez estuvo caracterizada por el contenido de sus discursos técnicos y la reelaboración de los principales ideales funcionalistas.

Después de Taba y Tyler, la investigación curricular no observó importantes cambios, pues las tendencias técnicas buscaban principalmente acumular experiencias educativas, más que hacer reformulaciones al modelo "cientificista" dominante.

El auge de la investigación curricular durante los años de la posguerra estimuló la necesidad de construir un aparato conceptual, el cual debía dar respuestas satisfactorias a las múltiples exigencias prácticas que se derivaban de la experiencia educativa misma. Así, tuvo su justificación la producción editorial y la instauración de centros de investigación curricular. Esta infraestructura tuvo como consecuencia, la

elaboración de una serie de libros y revistas especializadas dedicadas a analizar el tema del currículum. La etapa dominante de los "Modelos Cientificistas" tuvo un impacto enorme no solamente en el territorio estadounidense, sino también más allá de sus límites fronterizos, como es el caso particular de la Gran Bretaña, Canadá y países latinoamericanos como Brasil, Venezuela y México, entre otros.

Para mostrar la magnitud de este crecimiento, bastaría mencionar tan sólo, la serie de revistas especializadas en el tema curricular; ejemplos de éstas son:

× Journal of Curriculum Studies. × Curriculum Inquire. × Curriculum Theory Network. × Curriculum (Venezuela). × Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Brasil), entre otras.

A partir de la aparición de los "Modelos Cientificistas", el análisis del currículum quedó virtualmente instaurado como un tema fundamental y un área imprescindible de la investigación educativa. Asimismo, esta área se ha logrado colocar con una dinámica propia, puesto que en la actualidad el asunto del currículum está estructurado sobre la base de una terminología propia, con categorías y definiciones particulares e innovadoras al interior de las ciencias de la educación, así como también, con el apoyo y el reconocimiento otorgado por las autoridades educativas de todas partes del mundo, debido al papel tan sobresaliente que juega esta área del conocimiento en particular. La que indudablemente también, no está al margen de

las determinaciones impuestas por la dinámica social exclusiva de la construcción del conocimiento.

d) El currículum: intentos de definición.

Dentro de la comunidad de investigadores curriculares hay quienes consideran al currículum de la escuela como "[...] una manera de preparar a la juventud para participar como miembro útil en nuestra cultura [...] y] todo lo que se conozca sobre el proceso de aprendizaje y el desarrollo del individuo tiene aplicación para elaborarlo" (18). Pero también hay quienes piensan que el currículum debe concebirse como "[...] la presentación del conocimiento y comprende una pauta, instrumental y expresiva, de experiencias de aprendizaje destinadas a permitir que los alumnos puedan recibir ese conocimiento dentro de la escuela [...] implica un cierto número de componentes entre los que se cuentan propósitos, contenidos, tecnología (metodología), distribución temporal (orden) y evaluación, que surgen como el currículo mismo, de los sistemas normativos y de poder de la sociedad" (19). O bien, como "[...] el centro del proceso por medio del cual cualquier sociedad maneja sus existencias de conocimiento" (20).

Debemos advertir, antes de continuar con los intentos de definición del diseño y la función del currículum en la sociedad, que a menudo se corre el riesgo de confundir o de manejar al "currículum" como sinónimo de "plan de estudios". Con respecto a esta cuestión, Glazman e Ibarrola (21) han intentado aclarar que

se trata de conceptos diferentes, puesto que el plan de estudios es sólo un aspecto del currículum; es decir, aquel y no éste, implica un 'paquete' de contenidos a enseñar, mientras que el currículum es un concepto totalizador, mucho más amplio que la propuesta de contenidos.

"El plan de estudios [...] es una de las dimensiones de la realidad curricular y no necesariamente la más importante. De hecho en el devenir de las instituciones todos hemos encontrado situaciones o épocas en las cuales la realidad curricular tiene una concordancia mínima con lo que señalan las estructuras formales del plan, pero otras en las que esa concordancia se da finalmente sólo en la forma; y el plan de estudios se reduce a una mala caricatura de la realidad" (22). Más tarde abordaremos detenidamente el concepto de 'realidad curricular'. Por ahora, deseamos centrar nuestra atención en otras definiciones sobre el currículum.

En el contexto latinoamericano, las propuestas de definición, en general, están ligadas de manera directa al esquema funcionalista norteamericano. El discurso curricular de los 'planeadores' o "expertos" de los ministerios de educación de algunos países de esta región, es muestra de ello. Veamos algunos ejemplos:

"El currículum es un conjunto de experiencias basadas en el diagnóstico de una realidad, que constituyen el patrón organizacional de la estructuración del aprendizaje. Como

currículum pleno se entiende a la compatibilización del patrón organizacional de la Unidad de Federación [Estado] con la realidad de una escuela. Es el conjunto de todas las experiencias que un alumno vivencia y realiza bajo la responsabilidad de la escuela en función de la consecución de los objetivos educacionales propuestos" (23).

"Conjunto integrado de actividades y medios del proceso enseñanza-aprendizaje, en el que participan alumnos, maestros y comunidad, para alcanzar los objetivos de la educación" (24).

"Conjunto de experiencias que las escuelas proporcionan al estudiante a fin de que éste alcance los objetivos propuestos" (25).

Recientemente en México, la concepción funcionalista del currículum ha logrado colocarse en un lugar privilegiado dentro del discurso educativo oficial. En la SEP se considera al currículum como: "El conjunto de áreas o asignaturas que se incluyen en un nivel determinado del aprendizaje. En él se especifican las relaciones que existen entre área y área, así como las correlaciones que pueden permitirse. Dentro del currículum se consideran los fines, objetivos, contenidos, actividades, sugerencias didácticas, métodos de organización de contenidos, evaluación, consideraciones técnicas y administrativas, que comprenden aspectos como los de supervisión escolar y actualización del magisterio, así como las experiencias de los educadores, la distribución de los contenidos en

grados..." (26).

Por su parte, la UNESCO ha definido al currículum como: "Un conjunto de experiencias de aprendizaje y de los diversos factores que las condicionan y determinan, en función de los objetivos básicos generales o finales de la educación" (27). Con fines de análisis, hemos dividido las coincidencias observadas en las definiciones anteriores a través de cuatro puntos:

a)- Los fines: El currículum -según el discurso oficial de algunos países latinoamericanos- es la "guía" de la actividad escolar, o sea, el currículum es el "gran proyecto".

b)- La organización: El currículum tiene sentido en la medida en que traza el camino a seguir para el logro de determinados fines.

c)- La tecnología: El currículum es un instrumento para el diseño y la creación de actividades y procedimientos.

d)- El aprendizaje: Todo currículum, implícitamente, debe tener una perspectiva 'científica' del aprendizaje.

Con relación a los puntos a y b, cabe señalar que los intentos de definición mencionados, no son suficientemente precisos en ambos aspectos. El currículum como "gran proyecto" puede asemejarse a la elaboración de un conjunto de leyes y principios como es el caso de una Constitución Política. Al mismo tiempo, estas definiciones no son claras, al otorgar al currículum un

papel multifasético, una veces como proyecto, otras veces como serie de procedimientos a seguir. Entonces, ante estas imprecisiones cabe preguntarse: ¿El currículum está concebido como medio o como fin?. Por otra parte, se observa que los textos oficiales presentan una dimensión tecnologicista del currículum (punto c), pues está concebido como un instrumento que permite diseñar y construir situaciones, tiempos, actividades, formas de evaluación, etcétera. Lo que equivaldría al laboratorio de física, en donde sólo basta preparar, diseñar y calcular debidamente diversos elementos y condiciones, para conseguir algún efecto.

En palabras de los teóricos funcionalistas, el currículum es "[...] una síntesis instrumental mediante la cual se accionan, organizan y ordenan para fines de enseñanza-aprendizaje, todos aquellos aspectos de una profesión [en el caso de la educación superior] que se consideran social y culturalmente valiosos y profesionalmente eficientes [...]" (28).

Finalmente, en relación con la perspectiva de aprendizaje que estos discursos exponen (punto d), pensamos que el reconocimiento superficial del "aprendizaje como proceso" deja implícita la idea de que este fenómeno ya está resuelto completamente por la teoría. Esto no es solamente un enunciado falso, sino que también establece una noción particular y reducida de lo que es el "aprendizaje", en la cual se excluye prácticamente la noción de aprendizaje "informal", considerando únicamente las formas de

aprendizaje tradicionalmente aceptadas por la comunidad científica. Con la siguiente cita podría ilustrarse esta tendencia:

"Los objetivos de aprendizaje son la formulación explícita y precisa de los cambios que se esperan en los estudiantes como resultado de un proceso determinado de enseñanza-aprendizaje.

"Los siguientes principios son recomendables para la formulación de objetivos:

"a) Enunciar las finalidades del currículum en función de los resultados de aprendizaje que deberán alcanzar los alumnos.

"b) Enunciar esos resultados en la doble dimensión de contenidos y comportamientos.

"c) Enunciarlos de manera explícita y en términos precisos y unívocos de preferencia.

"Por lo demás, los objetivos de aprendizaje de un currículum se enuncian en varios niveles de generalidad. Por lo menos parecen ser importantes tres niveles: general, intermedio y específico. En estos tres niveles se establece una relación de estrecha interdependencia.

"La selección de unos objetivos de aprendizaje y la exclusión de otros, que le es correlativa, es uno de los determinantes más importantes del valor social del currículum. Por lo mismo resulta fundamental [saber] de dónde se obtienen dichos

objetivos, cuáles son los fundamentos en que se apoya su selección y cómo hacer para que respondan en forma objetiva y completa a las necesidades sociales que debe satisfacer el currículum" (29).

Desde nuestro punto de vista, el aprendizaje no puede plantearse de una manera tan esquemática. Por el contrario, la tarea del educador, del pedagogo, del psicólogo y de los profesionales de la educación, es encontrar las verdaderas dimensiones del proceso educativo. Comprenderlas y retomarlas en un sentido más flexible. "Lo que el estudiante aprende del contenido curricular formalmente sancionado es mucho menos importante que lo que el aprende de las consignas ideológicas impuestas por el sistema de triple mensaje en la escuela (sistema del currículum, sistema de estilos pedagógicos en el aula y sistema de evaluación)" (30).

Asimismo, la insuficiencia conceptual de una parte del universo discursivo de los países latinoamericanos, está dada por la noción de sujeto que manejan. Puede verse, con toda certeza, que en las definiciones a las que nos referimos, existe una alusión del sujeto de la educación fuertemente despojada de sus valores, creencias, juicios, ideales, emociones, etc. Es decir, el currículum está dado por el contexto -según nos dicen- del trato con "alumnos", "profesores" y "la comunidad", sin permitirse una sola consideración del sujeto social que existe dentro de esas etiquetaciones. Los excesos de esta forma de pensar han sido

expuestos sin ninguna consideración crítica; el siguiente párrafo es una muestra clara de esta soberbia:

"Algunos, han incluido tanto al contenido como al proceso en su sistema de currículum [los 'cibernéticos', p. ej.]; pero el hecho de que consideren que el sistema está integrado por personas, como unidades básicas y que su producto o resultado es transmitido al ambiente de la enseñanza, hace difícil identificar el currículum mismo como parte del sistema. Es evidente que el currículum no está formado por personas" (31).

A nuestro juicio, esta serie de imprecisiones deben ser retomadas si se desea verdaderamente ofrecer una perspectiva global del proceso curricular. No consideramos pertinente ampliar aún más el análisis en virtud del propósito de este capítulo en particular, que es el de sugerir categorías y formulaciones teóricas a fin de contribuir en la construcción de una historia de los discursos curriculares.

En el capítulo que se presenta a continuación intentaremos dar cuenta de algunos aspectos específicos del debate curricular; destacando la modalidad del currículum 'oculto'.

Notas (Capítulo 3).

1. M.A. Pasillas U., El currículum, un campo de controversia bre el quehacer educativo en Norteamérica. Tesis, licenciatura en Pedagogía, ENEP-Acatlán, UNAM, 1985, (p. 167).

2. *ibid.*, (p. 170).

3. *ibid.*, (p. 176).

4. *ibid.*, (p. 199).

5. *idem.*

6. *ibid.*, (p. 201 +), [el signo + significa: "y págs. siguientes"].

7. M.W. Apple, "The process and ideology of valuing in educational settings", en: Apple, M.W.; Subkoviak, M.J. & Lufler, H.S. (eds.), *Educational Evaluation: Analysis and Responsibility*. Mc Cutchan Pubs. Co., Berkeley, CA., 1974, (pp. 3-34).

8. A. Furlán y P. Aristi, "Razón técnica y currículum", en: *Encuentro sobre diseño curricular*, (memorias), ENEP Aragón, UNAM, Coordinación de Pedagogía, 1985, (pp. 33-44).

9. R. Gagné, *Principios Básicos del Aprendizaje para la Instrucción*, Diana, México, 1975.

10. R. Mager, *Objetivos para la Enseñanza Efectiva*, Salesiana, Caracas, 1967.

J. Popham y E. Baker, *El Maestro y la Enseñanza Escolar*, Paidós, Buenos Aires, 1972.

11. H. Taba, *Elaboración del Currículo*, Troquel, Buenos Aires, 1974. [Edición en español].

12. R.W. Tyler, Principios Básicos del Currículum, Troquel, Buenos Aires, 1979. [Edición en español].
13. M.W. Apple, Ideology and Curriculum, Routledge and Kegan Paul, London, 1979.
- Para una lectura complementaria recomendamos: M.W. Apple, Education and Power, Routledge and Kegan Paul, Boston, 1982.
14. A. Guerrero T., "Lo político en la teoría del currículum", Foro Universitario, 1981, 10, 17-24.
15. M.W. Apple, *op. cit.*, (Education and Power).
16. H. Taba, *op. cit.*
17. R.W. Tyler, *op. cit.*
18. H. Taba, *op. cit.*, (p. 25).
19. J. Eggleston, Sociología del Currículo Escolar, Troquel, Buenos Aires, 1980, (p. 17).
20. P.W. Musgrave, "Factores sociales que afectan el currículum, en: Hughes, P.W. (ed.), The Teacher's Role in Curriculum Design, Augus ó Richardson, London, 1972.
21. R. Glazman y M. de Ibarrola, "Diseño de planes de estudio, 'Modelo' y realidad curricular", Foro Universitario, 1984, 38, 49-67.
22. *idem.*

23. Coloquio Internacional sobre Diseño Curricular Aplicado a la Formación de Técnicos de Nivel Medio, (Memorias), CEDeFT, Cuernavaca, Mex., 1981, (anexo 1). Esta definición fue presentada por el Depto. de Enseñanza Fundamental, Comisión Central de Currículum, Ministerio de Educación, Brasil.
24. Depto. Nacional de Currículum, Ministerio de Educación y Cultura, Bolivia, en: Coloquio, *op. cit.*
25. Depto. de Currículum y Administración Educativa, Universidad de Oriente, Venezuela, en: Coloquio, *op. cit.*
26. Consejo Nacional Técnico de la Educación, México, en: Coloquio, *op. cit.*
27. UNESCO, Boletín de Educación, 1974, 15 y 16, (Chile).
28. Coloquio, *op. cit.*, (Ver anexos, p. 5).
29. *ibid.*, (p. 6-7).
30. B. Bernstein, Class, Codes and Control, (vols. 1, 2 and 3), Routledge and Kegan Paul, London, 1977.
31. Coloquio, *op. cit.*, (documentos base II, p. 1 y anexos).

El concepto de Currículo "oculto".

En la actualidad, el debate teórico del currículo escolar está integrado por dos concepciones específicas; estas dos versiones teóricas presentan formas diferentes de apreciación del fenómeno. La primera, ... "visualiza al currículum en su carácter de 'producto' de una planeación, en el que se atienden los elementos y las fases que permiten la derivación de un modelo curricular [...] postulan una fundamentación teórica del funcionamiento y justificación del currículum, a partir del análisis profundo de los factores sociales, económicos y políticos que lo condicionan. El propósito de este tipo de tratamientos es la construcción de un marco de referencia que sitúe teóricamente al currículum como fase inherente al diseño curricular" (1). Este primer enfoque o concepción específica, se identifica plenamente con las propuestas de los psicólogos conductistas (2), (ver capítulo 2 de este reporte).

La segunda concepción es la que "interpreta [al currículum] como un proceso en constante desarrollo, que no termina en el momento en el que se obtiene un producto (es decir, el plan), sino que se propaga a la realidad misma. El currículum resulta ser (según esta versión), por lo tanto, un reflejo de la totalidad educativa, [en] donde converge e interactúa una enorme variedad de relaciones y procesos que conforman la realidad educativa" (3).

Nuestro punto de vista se inclina por esta segunda concepción. Pensamos, en ese orden de ideas, que una definición amplia del currículum, requiere de una visión global y flexible de la realidad educativa, en la cual los procesos involucrados sean abordados con instrumentos de análisis general, que permitan aproximarse completamente a los momentos específicos del proceso educativo en movimiento. Justamente, por que no creemos que un acercamiento teórico, que parta de una concepción estática y reduccionista, y tome al currículum como resultado o bien como sistema funcional, permita entender adecuadamente a éste.

Existe pues, un importante debate en el centro mismo de las aproximaciones curriculares actuales. En efecto, todavía prevalecen las tendencias provenientes de los 'Modelos Cientificistas', que por cierto en México tienen un lugar privilegiado, así como aquellas concepciones radicales que piensan al currículum sin que necesariamente se incluya en él, alguna noción de 'sistematización' (4).

Por lo mismo, los investigadores del currículum están conscientes de que entre sus colegas solamente priva un acuerdo unánime: Las "verdades universales" no caben en el análisis curricular.

Si aceptamos, además, que la investigación educativa está caracterizada por sus múltiples contradicciones, entonces no debe sorprendernos que en su seno existan todavía áreas específicas

sin explorar.

El tema del currículum, por lo tanto, puede abarcar distintos niveles de análisis y categorías de explicación, de acuerdo con las necesidades y exigencias educativas de la sociedad.

Por consiguiente, entre las tareas de investigación curricular que aún no han sido iniciadas, se encuentra la del análisis conceptual del currículo 'oculto'. En lo que sigue intentaremos iniciar dicha labor.

a) ¿Qué es el currículo escolar 'oculto'?

El concepto de currículo o currículum escolar "oculto" se propuso recientemente (aproximadamente a finales de los años sesenta), y aunque se ha dicho mucho en Estados Unidos y Gran Bretaña al respecto, aún no hay una definición convencionalmente utilizada.

Podría decirse, en términos llanos y esquemáticos que el currículo 'oculto' hace referencia a la parte de la vida escolar en la que se involucran diversas mediaciones (formas de comportamiento, juicios de valor, ideas, proyectos, concepciones del mundo, sentimientos, etcétera), en el contexto de la cotidianidad escolar. La noción de 'oculto', le viene de su condición marginal, debido a la escasa atención que le han puesto los educadores en general. En otras palabras, lo "oculto" se refiere, en el ámbito de los estudios curriculares, a aquello que los planeadores de la educación "no ven" o no contemplan (por su

obviedad quizá), en los proyectos curriculares oficiales.

Para iniciar el debate acerca de este concepto, decidimos retomar tres ideas generales propuestas por Vallance (5), para quien el currículo 'oculto', puede ser referido como:

1. " [...] cualquiera de los contextos de la escolaridad, incluyendo la unidad de interacción profesor-alumno, la estructura del aula, los patrones globales de organización del estado escolar como un microcosmos del sistema social de valores.

2. " [...] un número de procesos operando en las escuelas, incluyendo la adquisición de valores, la socialización, el mantenimiento de la estructura de clase, etcétera.

3. "puede, asimismo, abrazar cierta diferenciación en el grado de intencionalidad y de la profundidad de lo 'oculto' percibida por el investigador, ordenada inintencionalmente por una producción del arreglo curricular para [obtener] resultados parciales en la función sociohistórica de la educación", (p. 7).

En otras palabras, el currículo 'oculto' ha sido un concepto pensado para hacer alusión a "lo que es aprendido en la escuela; lo que permite enseñar la educación moral; las consecuencias secundarias de la escolaridad; o bien, como el conjunto de relaciones entre profesor y alumno y el rol de sus reglas de gobierno" (6).

Para identificar perfectamente al currículo 'oculto' en los diversos discursos que no emplean el mismo concepto, pero que hacen referencia al mismo fenómeno, basta recurrir a las "etiquetas periféricas" sugeridas por Overly (?):

- * El currículo no estudiado;
- * El currículo encubierto o latente;
- * Los resultados no académicos de la escolaridad;
- * Lo producido por la escuela;
- * Los residuos de la escolaridad; o
- * Lo que la escolaridad hace a la gente.

Inclusive, a esta lista podrían agregarse algunas otras etiquetas como: el curriculum implícito o la parte verdadera (real) del curriculum.

Como puede observarse, las acepciones de curriculum 'oculto' que existen en la literatura son diversas, esto da cuenta de la dificultad teórica que este fenómeno ha representado para los investigadores curriculares.

Pero entonces, ¿Qué es el currículo escolar 'oculto'? Desde nuestra perspectiva, el currículo 'oculto' debe ser considerado como un conjunto de prácticas derivadas del proceso interactivo puesto en marcha a través de las relaciones sociales escolares. Sin embargo, dichas prácticas deben ser perfectamente definidas,

puesto que se trata de relaciones sociales escolares cuya estructuración está dada en función de las condiciones particulares (historia de la institución educativa, condición social de los sujetos de la educación, organización institucional, fines y medios propuestos por la legislación, aspectos laborales, etc.) del tipo de sociedad en la que se dan.

Las relaciones sociales escolares, (escenario y motor de las prácticas específicas que constituyen el currículo 'oculto') son sólo un momento de la compleja realidad educativa. Asimismo, las relaciones sociales generadoras de prácticas no prescritas por el currículo "oficial", deben ser diferenciadas de las que sí lo son. Porque indudablemente, los 'diseñadores' del currículum preparan en forma esquemática una serie de prácticas ordinariamente académicas, sin tomar en consideración a todas aquellas prácticas o formas de comportamiento tanto grupal como individual, que constituyen una estructura fundamental para la supervivencia, dentro del universo de las prácticas escolares. Estas prácticas son legitimadas por parte de los sujetos que participan cotidianamente (significativamente) en la institución educativa. (En el siguiente capítulo se discutirán con mayor detalle estas ideas).

Por otra parte, pensamos que el currículo 'oculto' puede interpretarse, al menos, a través de dos lecturas opuestas, que son:

i)- Interpretación marginal: En la cual la vida escolar, que se desarrolla a través de procesos sociales de intercambio de experiencias, no es atendida como un aspecto de interés tanto para el discurso oficial (los planificadores) como para los actores mismos de la educación, y

ii)- Interpretación comparativa. Donde la puesta en marcha de un proyecto curricular muestra sus limitaciones. De esta manera, dicho proyecto es rebasado estructuralmente por una serie de prácticas cotidianas que nada tienen que ver con el proyecto original. Con este tipo de interpretación se identifican los trabajos de Furlán (8), por ejemplo, cuando se refiere a "lo pensado y lo vivido" del currículum, o bien, toda la corriente que ha intentado analizar y evaluar el currículum (9).

Definitivamente la polémica sobre qué debe incluirse en una caracterización (puesto que una definición sería muy ambiciosa) del currículum 'oculto', sigue sin agotarse. Por ello mismo, en las próximas páginas, analizaremos los orígenes de esta modalidad curricular y más adelante intentaremos discutir alrededor de las distintas aportaciones relativas a este concepto.

b) Origen del concepto currículum escolar 'oculto'.

Aun cuando Jackson (10) es considerado el creador (en 1968) del concepto ('hidden' curriculum, así entre comillas); tres años más tarde, apareció un volumen publicado por Snyder (11), intitulado "The Hidden Curriculum". Esto, sugiere al menos un par de

interpretaciones: a). Jackson dió la idea a Snyder para que éste desarrollara ampliamente el tema y b). Snyder ya había preparado desde años atrás su libro, pero éste fue dado a conocer años más tarde.

En conclusión, no se conoce con precisión quién fue el primer autor que acuñó o propuso originalmente este concepto.

Sin embargo, independientemente de esta conjetura, cualquiera podría hacerse la siguiente pregunta: ¿Cómo habrá sido posible, entonces, que se pensara en un currículo 'oculto'?

Nuestra versión, -siempre discutible-, además de otorgar los créditos a Jackson como autor original, (debido a que en su libro "Life in Classrooms" hace referencia a diez largos años de trabajos previos a su publicación), plantea que este concepto fue inicialmente propuesto por éste como resultado de los cambios que experimentó a través de los años y de los múltiples cuestionamientos que recibiera su esquema conceptual original. Existen evidencias de que Jackson recibió importantes influencias de educadores, historiadores y filósofos de la ciencia, de la Universidad de Chicago y de las escuelas que visitó en 1962 en Palo Alto, lo que, a nuestro juicio, provocó una transformación de su visión tanto de la Psicología como de la educación.

Delamont y Hammlton (12), por ejemplo, señalan que Jackson y otros colegas de su generación están ubicados como disidentes o "convencios" de la corriente conductista de la Psicología. Esto

revela, a manera de hipótesis en torno a los orígenes del concepto que estamos analizando, que la manera en que se concibió teóricamente al currículo 'oculto' estuvo marcada por una serie de discusiones conceptuales protagonizada por educadores, pero fundamentalmente por psicólogos. (No queremos decir con esto que el psicólogo debe ser el profesional autorizado o privilegiado para hablar de currículum, sino que por el contrario esto da cuenta del papel que en un momento determinado puede jugar el psicólogo en la educación). Debe anotarse además, que la disidencia de Jackson con relación al conductismo, guarda un significado mayor, en la medida en que las categorías utilizadas por éste contienen una aguda crítica a los modelos de aprendizaje y de educación provenientes del corte ontológico y epistemológico del "análisis conductual" (13).

Sin duda alguna, la participación de otros profesionales de la educación, ha sido de gran trascendencia. Existen diversas fuentes y orientaciones derivadas de disciplinas como la antropología, la pedagogía y la sociología, principalmente, las cuales han intentado estudiar esta modalidad curricular, a partir de la segunda mitad de la década de los 70.

Al respecto, por ejemplo, desde la Sociología, Eggleston (14) señala lo siguiente:

"Los sociólogos han llegado así [tomando en cuenta aspectos sociales, claro está] a interesarse no solamente por los contenidos, el método y la evaluación del currículo, sino por los

orígenes y el apoyo de los valores implícitos y explícitos que en él se corporizan. Les interesa [saber] cómo se legitima el currículo, por qué se toman las decisiones aparentes y encubiertas y cuáles son los factores sociales que determinan la elección de las materias, su contenido y sus métodos".

De esta forma, pensamos que el origen de una visión que intentó ir "más allá" del mero proyecto educativo que es el currículo oficial, fue consecuencia de un complejo proceso de análisis y reflexión en cuya participación crítica y creativa destaca fundamentalmente, la de un grupo de educadores, psicólogos y sociólogos.

c) Rasgos que caracterizan a las primeras concepciones del currículo 'oculto'.

Ahora bien, para entrar en detalle, cabe preguntarse:

¿Qué rasgos se incluyen en los intentos de definición, y a qué se refirieron los primeros autores cuando hablaban de currículo 'oculto'?

Antes de tratar de responder, quisiéramos marcar que nuestro discurso estará ordinariamente elaborado sobre la base del concepto de aprendizaje, debido a que todos los estudiosos del currículo "oculto" han recurrido a él tanto en forma directa como indirecta. (Desde luego, el aprendizaje no es un fenómeno a estudiar exclusivo de la disciplina psicológica, sin embargo, es menester reconocer que este es un aspecto que ha sido

profundamente abordado por los psicólogos).

Jackson (15) originalmente expuso un conjunto de ideas perfectamente fundamentadas acerca del currículo escolar "oculto" en el nivel de educación básica (o educación primaria). Para él, "[...] Los padres se interesan más por la superficie de la vida escolar (o sea, por los aspectos extraordinarios) que por su contenido real [...] los profesores también centran su atención en aspectos del buen o mal comportamiento, cosa que ocupa un lugar mínimo de la experiencia del niño [...] los profesores como los padres, raras veces se detienen a considerar la importancia de miles de episodios insignificantes que, unidos, constituyen la rutina de la clase". Y agrega: "Ambos aspectos de la vida escolar, los que destacan y los que pasan desapercibidos nos son familiares a todos, pero los últimos, aunque sólo sea por la oscuridad en la que los sumergimos, parecen merecer más atención de la que les dedican hasta ahora los profesionales de la educación".

Pensamos que un rasgo importante, dentro del universo de valiosas aportaciones ofrecidas por Jackson (y más tarde por otros investigadores), es el haber puesto al descubierto el proceso de participación simultánea de profesores y alumnos, dentro de dos currículos: el oficial y el 'oculto'.

Para él, la vida escolar -aunque no solamente en las aulas-, comprende aspectos tan simples y a la vez tan complejos como la estructura de los tiempos oficiales o extraoficiales, el diseño

de los espacios físicos, los aromas y olores característicos de las aulas escolares, la decoración de los sitios de recreo, el control de ciertas actividades (como ir al baño), la concentración de los alumnos en cierto tipo de actividades, las abreviaturas, el entorno estable, la obligatoriedad, y en general el conjunto de normas y reglas informales que entran en acción durante el proceso educativo, etcétera. Las que en su totalidad constituyen una compleja red de situaciones.

El mismo Jackson señala además que el currículo 'oculto' comprende otros aspectos igualmente esenciales, como son:

* El grupo (es decir, las condiciones de la educación que están organizadas conforme a las exigencias de la masificación);

* Las evaluaciones (sistema de medición objetiva y subjetiva de los niveles de "aprovechamiento" de cada sujeto de la educación);
y

* El poder (según Jackson, entendido como el conjunto de efectos provocados por la autoridad del profesor).

En otras palabras, la propuesta conceptual de Jackson, entre otras cosas, consiste en plantear un currículo 'oculto' que no sólo contemple un conjunto de situaciones, sino que además incluya una importante red de relaciones sociales, las cuales están protagonizadas por los sujetos, en las condiciones que éstos imponen como escenario escolar. Lo que a su vez se convierte en la infraestructura de los "aprendizajes

informales".

Para complementar, Eggleston (16) ha señalado que el currículo 'oculto' está caracterizado por un "aprendizaje para la sobrevivencia". Según él, "[...] todos los alumnos y todos los docentes deben aprender este currículo esencial si quieren sobrevivir en el salón de clase y lograr siquiera un principio de participación en el currículo 'oficial'".

Pero es necesario aclarar lo siguiente: Las prácticas educativas no pueden ser reducidas conceptualmente a lo que ha sido considerado como Currículo 'Oculto', porque este concepto hace únicamente referencia a una serie de aspectos (como los aprendizajes informales), que no pueden equipararse al universo de todos los aspectos de la realidad de la educación. Dichos aspectos están englobados en lo que se conoce como "Realidad Curricular". A nuestro juicio, aquel (el currículo 'oculto') es sólo una parte específica de ésta.

A este respecto, veámos qué tipo de actividades y comportamientos forman parte del currículo 'oculto'. El siguiente enlistado fue tomado de un estudio desarrollado en el contexto de la educación básica. Vale la pena atender y reflexionar detenidamente en torno a este enlistado a fin de ubicar adecuadamente al núcleo de prácticas que corresponderían a un planteamiento curricular 'oculto'.

La red de "aprendizajes informales", comprendería:

1. Aprender a "vivir en multitudes". Lo cual incluiría la postergación o represión de deseos personales. Un ejemplo generalizado es el de 'no interrumpir al profesor cuando éste se ocupa de otros alumnos'.

2. Aprender a "perder el tiempo". O sea, quien no es paciente en la escuela, fracasa.

3. "Aprender a aceptar las evaluaciones de los demás, no sólo de los maestros, sino también de los otros alumnos".

4. "Aprender a competir para agradar a los docentes y a los compañeros, (aunque en ocasiones esta competencia puede producir el efecto contrario: desagradar).

5. "Aprender a vivir en una sociedad jerárquica y a diferenciarse dentro de este proceso".

6. "Aprender a limitar las velocidades y los avances o retrocesos del currículo 'oficial'.

7. "Aprender códigos propios y comportamientos específicos tanto de los compañeros alumnos como de los profesores" (17).

En síntesis, retomando las palabras de Jackson (18): "No hay duda de que el aprendizaje del currículo 'oculto' es esencial tanto para el alumno como para el maestro y sin él el funcionamiento del currículo 'oficial' se vendría abajo". Por su parte, el docente, en este mismo proceso, juega un papel sin duda relevante, debido a que la institución le impone una función

docente la cual le exige implícitamente "interiorizar" ambas dimensiones curriculares.

d) Dos enfoques opuestos acerca del currículo 'oculto'.

Pero, ¿cómo están relacionados ambos currícula -el oficial y el oculto-?

A continuación se analizarán dos enfoques opuestos que han intentado contestar a esta cuestión.

* El currículo 'oculto' como elemento de mediación con del currículo oficial.

La proposición, virtualmente original, de analizar dos currícula que actúan simultáneamente, supone la confrontación entre dos momentos distintos. Uno, que se encuentra materializado a través de un conjunto de actividades prescritas en el proyecto curricular "oficial". Y Otro momento, que corresponde al proceso educativo real, no prescrito, que también está puesto en marcha, como el anterior, pero que no es atendido debido a su carácter "no oficial".

Para ilustrar concretamente estos dos importantes momentos del proceso curricular, hemos elegido un pasaje de la obra de Eggleston (19), donde el autor logra, virtualmente, poner en evidencia dicha distinción:

"Podría sostenerse que el propósito del currículo de Matemáticas -por ejemplo- consiste no solamente en permitir que

los alumnos aprendan esa materia, sino en lograr que algunos de ellos comprendan que no pueden aprenderla y lleguen a adquirir el respeto debido hacia quienes sí pueden hacerlo".

Claro está que el hecho de que el alumno "comprenda que no puede aprender las Matemáticas", -siguiendo este mismo ejemplo-, no quiere decir que esto se haya contemplado previamente -en forma por demás ventajosa- en la elaboración del currículo 'oficial', sino que, por el contrario, significa que la participación de un currículo 'oculto' en la escuela es inobjetable. Dicho currículo, producto de múltiples determinaciones, es a su vez un elemento de confrontación. Es decir, las prácticas propias de la vida escolar permiten desarrollar un ejercicio crítico de la estructura y la dinámica de la institución educativa, la cual tradicionalmente estaba concebida para cumplir fines predeterminados por los "planificadores".

Esta confrontación abierta entre dos currículos, nos permite introducir diversas interpretaciones acerca de las amplias dimensiones comprendidas en el proceso educativo. Así como de las contradicciones de este y de su papel social.

En un breve paréntesis, quisiéramos retomar el asunto de la "Realidad Curricular". Hemos encontrado algunos manuscritos en los cuales el currículo 'oculto' es concebido como sinónimo del concepto de "realidad curricular" (20). En esa dirección, cabe preguntarse: ¿esta generalización conceptual supondría que el

proceso de elaboración del proyecto curricular o currículo "definitivo" no es parte de la realidad?. Nosotros consideramos que este currículo -como lo señala Furlán (21)- "es uno de los puntos de partida en una primera etapa, sin que necesariamente signifique la totalidad de la práctica histórica".

Desde nuestro punto de vista, el término "Realidad Curricular" deberá ser desechado como sinónimo del concepto currículo "oculto", por el hecho de describir un proceso de naturaleza distinta, además porque representa un obstáculo teórico para la adecuada comprensión del fenómeno. Por el contrario, pensamos que la existencia de todo proyecto curricular tiene una historia: el proceso social de su construcción. Este proceso está caracterizado por una serie de debates colectivos emprendidos por sujetos concretos, cuya concepción ideológica y político-académica se expresa abiertamente al elaborar el proyecto. De esta forma, la construcción del currículo -como proyecto- es el producto de distintas formas de concebir no solamente el aprendizaje y la educación, sino también del mundo. Esta concepción, es atravesada por intereses, valores, creencias, sentimientos, etcétera, que no siempre entran en armonía, sino más bien se manifiestan en contradicción. Lo cual, evidentemente, jamás deja de ser "real".

Pero, ¿por qué este paréntesis?. En este caso, nos interesó mostrar el manejo que se hace de la evolución histórica de un momento determinado del proceso curricular. Pero además, porque

el proyecto curricular como tal, (contenidos, procedimientos, secuencias de actividades, criterios de evaluación, perfil del docente, caracterización de la institución, etc.) comúnmente esconde el proceso histórico (social) de su construcción (manifestación de múltiples intereses y en ocasiones, hasta llega a convertirse en escenario de álgidas disputas entre distintas fuerzas políticas); lo cual ha su vez provoca el desconocimiento de este importante proceso, entre quienes ejercen la práctica curricular en sus distintas formas (oficial y 'oculto'). Además, este 'ocultamiento' implícito se proyecta de tal forma que se desconoce, en casi todos los casos, al famoso "documento oficial", (expresión material del currículum) situación que se da con frecuencia en los distintos niveles educativos, sin excepción alguna.

En conclusión, pensamos que el currículo 'oculto' en el contexto de la realidad educativa, -por lo tanto curricular-, juega un papel fundamental como confrontador de los procesos educativos prescritos por el currículo 'oficial', ya que permite poner en evidencia, a través de la confrontación, los distintos momentos del proceso curricular; lo que no debe significar que se estén buscando las 'disfunciones' de la institución para hacerla 'armónica y estable', sino que este proceso da cuenta del carácter movilizador de este currículo.

Por otra parte, el currículo 'oculto' establece un nexo de mediación, porque es a través de su estructura informal donde los

alumnos (y los maestros) entran en contacto con el currículo 'oficial', debido a que pocas veces lo hacen a través del "documento escrito".

En este sentido, a nuestro juicio, el currículo 'oculto', más que ser un currículo de comparación, es un currículo tanto de confrontación como de mediación.

Con una apreciación similar, Tedesco (22) ha señalado que la importancia de este concepto está en el hecho de "introducir una contradicción entre la teoría y la práctica que debilita el nivel de legitimidad del orden social que se pretende imponer". Incluso, agregaríamos nosotros, por el cuestionamiento del proceso mismo de elaboración de la teoría, por una parte, y la forma en que se integra la práctica, por la otra.

Por su parte, existe otra interpretación del papel que juega el currículo 'oculto' en la escuela, la cual está basada en las tesis "reproductivistas" de la educación.

× El currículo 'oculto' como instrumento del control y del consenso social.

Muchos teóricos del currículum han planteado, con escasas diferencias, que el currículum 'oculto' funciona como un instrumento que garantiza el control social y el mantenimiento de la estructuras de poder político (tesis del reproductivismo) (23). Algunos de los principales precursores de esta interpretación son: Aronowitz; Bowles y Gintis; Giroux y Penna;

Aristi y Miklos; entre otros (24).

Para la versión reproductivista, el currículo 'oculto' contribuye al logro del consenso. Apple (25), en este sentido, afirma que "el carácter ideológico del currículum deriva de los mecanismos utilizados para ocultar el conflicto en todas sus expresiones".

El planteamiento más elaborado de esta tendencia está contenido en la obra de Bourdieu y Passeron, "La Reproducción" (26), para quienes la educación organiza múltiples formas particulares de reproducción social. En general, estos autores proponen categorías como 'capital cultural' y 'violencia simbólica', las cuales hacen referencia a los procesos de incorporación de los valores e intereses que la clase social dominante impone al resto de la sociedad, través de la escuela.

A nuestro juicio, ésta es una forma completamente fatalista de interpretar al proceso educativo. Difícilmente con los argumentos del movimiento reproductivista, podrían explicarse los movimientos estudiantiles universitarios, fundamentalmente los desarrollados en la década de los sesenta.

Con los mismos argumentos reproductivistas, Eggleston (27) también se identifica con esta interpretación; veamos un fragmento de su discurso:

"[...] el currículo es un instrumento valioso, si no el más valioso, dentro del proceso por medio del cual la escuela ayuda a

los jóvenes a asumir roles adultos. Y más importante todavía, también se le ve como un factor central en el establecimiento y la conservación de las estructuras de poder y autoridad tanto en la sociedad como en la escuela".

Vallance (28), por su parte, manifiesta una notable influencia reproductivista al señalar que "la educación durante el siglo pasado, en los Estados Unidos, ha pasado a ser cómplice del control social. Primero, abiertamente; luego, en forma sutil". Y añade: "Aun cuando la función de control social no ha sido abiertamente reconocida, sin embargo está mostrando que puede ser más efectivo que la enseñanza deliberada de contenidos y habilidades intelectuales, función que usamos para justificar explícitamente la escolaridad". Para ella, "las funciones del currículo oculto están mostradas abiertamente, en ocasiones por las más mundanas y venerables prácticas escolares. Si estas prácticas constituyen un currículum oculto, es oculto sólo en el sentido de que la función del control social va desconocida en la conciencia nacional de la educación pública. La función del control social de la escuela ha sido oculta del lenguaje de la justificación. En verdad, se ha desvanecido de ese lenguaje, para muchos de lo que hoy se llama 'una función oculta de las escuelas', que originalmente fue uno de los pilares de la escolaridad, hasta fines del siglo XIX", (p. 6).

La línea reproductivista ha recibido gran aceptación entre los teóricos mexicanos del currículo 'oculto'. Un ejemplo lo

constituye la obra de Guzmán (29) y el artículo publicado recientemente por Ruiz (30). Esta investigadora en especial, concibe al currículo como promotor de una "influencia negativa", con la que se ha llegado a desvirtuar al proyecto educativo original. De esta suerte, si el curriculum 'oculto' es llevado a sus extremos, puede dar lugar a una desviación o puede llegar a "deformar" los objetivos originales. Según esta versión particular, esta "deformación" puede manifestarse a través de un bajo nivel académico, alto índice de deserción, reprobación estudiantil, etc.

En nuestra perspectiva, esta interpretación del currículo 'oculto' es limitada y poco acertada, ya que tanto el proyecto educativo original (currículum 'oficial'), como la red de aprendizajes y conocimientos que constituyen el currículum 'oculto', no son los causantes de la crisis de la educación de nuestro tiempo, tal como se afirma. Evidentemente, aún sin contar con elevados índices de reprobación y deserción estudiantil, el currículo 'oculto' sigue en movimiento.

Esta interpretación -del control y del consenso- es similar a la versión funcionalista del consenso, discutida en el capítulo 1. Pero lo más importante, es que ésta es la versión de mayor influencia entre las distintas fuentes teóricas relativas a esta dimensión curricular.

Las críticas y autocríticas más recientes acerca de esta última interpretación provienen, paradójicamente, de los teóricos no

curricularistas. Una fuente esencial para la crítica del reproductivismo, se puede encontrar en la obra de Snyder (31), para quien el reproductivismo significa dar la espalda a las escuelas, negando el carácter eminentemente crítico y movilizador de la educación.

Asimismo, Tedesco (32) ha planteado, con la misma lógica, que si bien es cierto el reproductivismo contribuyó a superar serias limitaciones de la teoría educativa (como las pretensiones de la neutralidad y el desconocimiento de los análisis sociológicos en los procesos pedagógicos), "en este giro conceptual y metodológico, los reproductivistas provocaron una notoria mimetización de los procesos pedagógicos y los procesos sociales, perdiendo de vista la especificidad que caracteriza al proceso educativo como tal. Esta mimetización puede advertirse tanto en el plano de los contenidos como en las formas metódicas de enseñanza.

"Con respecto a los contenidos, los enfoques reproductivistas tienden a concebirlos como pura ideología, como mero saber aparente y arbitrario y como patrimonio exclusivo de las clases dominantes [...] el reproductivismo pierde de vista el hecho de que importantes porciones del conocimiento no son producto de un grupo o clase determinado sino de las relaciones entre los hombres y de estos con la naturaleza. El problema del conocimiento, desde una perspectiva social, es también un problema de apropiación y de distribución.

"En cuanto a los procedimientos pedagógicos en sí mismos, las teorías reproductivistas tendieron a analizar la relación maestro-alumno en el marco de los modelos de algunas formas de relaciones dominantes de explotación. Así, las metáforas del amo y del esclavo, del opresor y el oprimido, etc. fueron utilizadas frecuentemente para explicar el vínculo pedagógico.

"El resultado ha sido concebir las relaciones pedagógicas en los mismos términos de autoritarismo y explotación que caracterizan a las relaciones laborales. El docente fue, de esta manera, identificado como agente de las clases dominantes. Tanto la especificidad del vínculo escolar -el proceso de aprendizaje- como su producto -el conocimiento- tienden a desaparecer".

Este mismo autor, ha formulado una serie de observaciones críticas a los enfoques curriculares reproductivistas, que según su punto de vista, "basaron la efectividad de la imposición ideológica en el currículo oculto entendido como aquellas prácticas que tienen lugar dentro de la experiencia escolar pero que no figuran explícitamente como propuesta curricular" (p. 62).

Para Tedesco (op. cit.) por eso, "la contribución del currículo oculto al logro del consenso es el punto central de la obra de M. Apple".

"Sin embargo, sea cual sea, -continúa Tedesco-, el enfoque del cual se parte para definir el currículum oculto, lo cierto es que la eficacia de su imposición está asentada en el hecho de que los

aprendizajes efectuados en su ámbito se verifican en la realidad. Existe una suerte de confirmación de lo aprendido que constituye el núcleo del proceso mediante el cual se van consolidando aprendizajes. En este sentido los componentes "ocultos" del currículum tienden a ser los que efectivamente se aprenden, precisamente por su alto grado de verificación en la realidad" (p. 62).

Esto plantea por lo menos un par de reflexiones con las cuales nos identificamos plenamente (Tedesco, *op.cit.*):

"a)- En primer lugar, la importancia de la apelación al currículo oculto no puede ser subestimada. Significa introducir (como ya se comentaba en páginas anteriores), una contradicción entre la teoría y la práctica [además...] Toda contradicción supone un espacio de conflicto y de tensión que puede asumir mayores o menores niveles de intensidad según la correlación de factores en un momento histórico determinado. En el planteamiento reproductivista existe, en cambio, una negación de la contradicción efectuada por la vía de subestimar la importancia de lo explícito (los contenidos curriculares, la teoría pedagógica, etc.), y poner el acento exclusivamente en la eficacia [reproductivista] del currículo oculto [y...]

"b)- En segundo lugar, los planteamientos reproductivistas no pueden explicar la crisis hegemónica que caracteriza a la situación de América Latina en las últimas décadas, particularmente a partir de la crisis de la hegemonía oligárquica

tradicional" (p. 62 y subsiguientes).

Estas son algunas críticas y argumentaciones que sirven de apoyo a la "distancia que nos guardamos" con relación a las aparentes bondades de la versión reproductivista de la educación, tan difundida en nuestros días. Y, si bien es cierto, el planteamiento reproductivista tiene algún sentido, sobre todo en fenómenos educativos perfectamente identificados, esta perspectiva no puede ser aceptada más allá de estas fronteras.

Hemos visto, a lo largo de este capítulo las múltiples dificultades que enfrenta la teoría curricular, particularmente la relativa al currículo escolar 'oculto'. Como se pudo observar, las acepciones acerca de este concepto son diversas, así como las interpretaciones que, desde el punto de vista educativo en general, le acompañan.

Por tal razón, el siguiente capítulo está dedicado a analizar con mayor detalle, el conjunto de argumentos que puede asumir una propuesta teórica del currículo 'oculto', a través de un debate acerca de las bases descriptivas y explicativas que hasta el momento se han presentado.

Notas. (Capítulo 4).

1. E. Ruiz Larraguivel, "Reflexiones sobre la realidad del currículum", Perfiles Educativos, 1985, 29-30, 65-77, (CISE-LNAM).

2. Ver en este caso el libro de: F.S. Keller and J.G. Sherman
The Keller Plan Handbook, W.A. Benjamin, Inc., Menlo Park, CA.,
1974.

3. E. Ruiz Larraguivel, *op. cit.*

4. J. Cowan, "Is systematic curriculum design always
feasible?" *Programmed Learning and Educational Technology*, 1980,
17 (2), 115-117.

5. E. Vallance, "Hiding the hidden curriculum: An
interpretation of the language of justification in
nineteenth-century educational reform", *Curriculum Theory Network*,
1973-74, 4 (1), 5-21.

6. *ibid.* (p. 7).

7. N. Overly, (ed), *The Unstudied Curriculum*, (Washington, D.C.
Association of Curriculum and Supervision), 1970.

8. A. Furián, "El currículum pensado y el currículum vivido",
Depfo. de Pedagogía ENEP-Iztacala, UNAM, (mecanograma). Trabajos
de las V Jornadas sobre Problemas de Aprendizaje en el Area de la
Salud, México, 1981.

9. Otro documento que sintetiza una suma de experiencias, a
partir de este enfoque en la ENEP Iztacala, por ejemplo, es el
texto denominado: "Taller para el diseño de un proyecto de
evaluación", ENEP Iztacala, UNAM, Nov. de 1980.

10. P.W. Jackson, *La Vida en las Aulas*, Maroña, Madrid, 1975.
(el texto original en inglés, *Life in Classrooms*, fue publicado en 1968).
11. E.R. Snyder, *The Hidden Curriculum*, Knopf, New York, 1971.
12. S. Delamont y D. Hamilton, "Investigación en el aula: una crítica y un nuevo planteamiento", en: Stubbs, M. y Delamont, S. (eds.), *Las Relaciones Profesor-Alumno*, Oikos-Tau, Barcelona, 1978.
13. Es pertinente leer el capítulo 5 del libro de Jackson, *op. cit.*, intitulado: "La necesidad de nuevas perspectivas", (p. 185-207.), donde expone una amplia crítica al 'conductismo'.
14. J. Eggleston, *Sociología del Currículo Escolar*, Troquel, Buenos Aires, 1980, (p. 17).
15. P.W. Jackson, *op. cit.*, (pp. 14 y 15, respectivamente).
16. J. Eggleston, *op. cit.*, (p. 135).
17. *Ibid.*, (pp. 135, 136 y 137).
18. P.W. Jackson, *op. cit.*,
19. J. Eggleston, *op. cit.*, (pp. 27 y 28).
20. Ver por ejemplo, el documento de R. Glazman y M. de Ibarrola, "Diseño de planes de estudio: 'Modelo' y realidad curricular", CINVESTAV-DIE-IPN, Oct. 1985, (mimeo); o bien, la

Falta página

N° 145

25. M. Apple, *Ideology and curriculum*, Routledge and Kegan Paul, London, 1979.
26. P. Bourdieu y J.C. Passeron, *La Reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Laia, Barcelona, 1981.
27. J. Eggleston, *op. cit.*, (p. 17).
28. E. Vallance, *op. cit.*, (p. 5).
29. J.T. Guzmán, "El currículum escondido y los métodos educativos universitarios", ponencia presentada en: *Symposium Internacional sobre Currículum Universitario*, Mexico, 1979; y publicado en: *Medios y Recursos: Unidad I, lectura No. 6* (Área docencia, maestrías), Universidad Pedagógica Nacional.
30. Ver lo expresado por Ruiz, *op. cit.*, (p. 69).
31. G. Snyders, *Escuela, Clase y Lucha de Clases, Comunicación*, Madrid, 1978.
32. J.C. Tedesco, *op. cit.*, (pp. 61 +).

"La vida cotidiana sería 'sensu stricto' 'lo que sucede cotidianamente', es decir, sería sinónimo de gris, convencional. A ella se contraponen lo que no sucede todos los días. Pero si la vida cotidiana es considerada como la reproducción del hombre particular, forma también parte de ella y en muchos aspectos precisamente lo que no sucede todos los días; por ej., un nacimiento o una muerte...El que sea cotidiano o no, no depende del hecho en sí y ni siquiera de la circunstancia de que se verifique o no todos los días, sino del contenido, de lo que se moviliza"

AGNES HELLER

"Sociología de la vida cotidiana".

Capítulo 5.

Fundamentación teórica y bases explicativas del concepto currículo 'oculto': Algunas proposiciones teóricas.

El interés por describir y explicar, a través del análisis y la síntesis teórica, los diferentes intentos de elaboración conceptual del currículo 'oculto', ha planteado la necesidad de estudiar las bases explicativas de tales intentos.

En este capítulo abordaremos con mayor detalle, a manera de análisis, los distintos elementos que los autores han utilizado para lograr fundamentar el concepto de currículo 'oculto'. La naturaleza de este análisis pretende despertar en el lector la inquietud de estas necesidades teóricas. Asimismo, se propone reanudar el debate de las categorías curriculares a través de la proposición de algunos elementos conceptuales, que esperamos sean pertinentes.

A lo largo de este estudio hemos hablado de importantes diferencias entre quienes conciben al currículo 'oculto' como un mediador de contradicciones propias de la vida escolar y quienes lo ven como un instrumento de control social. Pero, ¿qué otros aspectos son particularmente relevantes para una completa caracterización de este fenómeno?

En las siguientes páginas se analizará en forma detallada, la lógica con la que se sustentan algunas aproximaciones

conceptuales revisadas en capítulos anteriores, así como una serie de ideas que desde nuestro punto de vista, pretenden ofrecer un intento de elaboración teórica de esta modalidad curricular.

a) Las relaciones sociales escolares, el punto de partida.

Como ya se comentó en el capítulo 4, desde nuestra perspectiva, el currículo "oculto" debe considerarse como un conjunto de prácticas derivadas del conjunto de relaciones sociales escolares. Estas prácticas, a nuestro juicio, no deben tomarse vagamente, sino que deben apreciarse en su justa dimensión. Es decir, deben ser perfectamente caracterizadas, puesto que se corre el riesgo de hacer referencia a un sin fin de fenómenos.

Las relaciones sociales escolares -ubicándonos en cualquier contexto de educativo escolarizado-, están organizadas sobre la base de una serie de condiciones particulares (historia social de la institución educativa, condición social de los sujetos que actúan en ésta, formas que asume tanto el discurso oficial y como de la población docente, estudiantil, administrativa, etc., características de la legislación, formas de organización social de los grupos sociales de la escuela, hábitos, costumbres, lenguajes, normas morales, etc.), con un sello característico que las distingue de otras instituciones de la sociedad civil, (por ejemplo, las relaciones sociales organizadas en un hospital, una cárcel, etc.).

Estas relaciones sociales escolares, escenario y motor de las distintas prácticas y formas de comportamiento específico que constituyen el núcleo del currículo 'oculto', representan solamente un momento de la compleja realidad educativa.

Por consiguiente, el currículo 'oculto', de acuerdo con nuestra versión, es un conjunto de prácticas no prescritas por el currículo 'oficial'. Las que a su vez, deben ser separadas -conceptualmente- de las que sí lo son.

Así, las formas de comportamiento grupal e individual que conforman el currículo 'oculto', pueden estar acompañando o complementando y contradiciendo, en forma independiente, las prácticas y actividades prescritas por los "diseñadores" del currículo 'oficial'.

Pero, ¿cómo están organizadas estas relaciones sociales y cómo se diferencian del resto?. Desde nuestro punto de vista, están organizadas conforme a las prácticas históricas concretas de su vida cotidiana, o sea, a través de la "reproducción del particular", entendida como "el conjunto de actividades que constituyen su pequeño mundo" (1).

Por otra parte, es importante reiterar que estas prácticas pueden presentarse tanto en forma individual como grupal. Esta reiteración la hacemos, porque existen fuertes críticas e impugnaciones en contra de las tesis de algunos psicólogos sociales quienes han examinado tradicionalmente las relaciones

sociales entre los alumnos a través del grupo. Para ellos, la categoría clave, en el análisis del aula, es la de "grupo informal", en la que se sugiere que la interacción está dada en función de la afiliación a grupos.

En este sentido, Fullan (2) ha señalado algunas objeciones de esta perspectiva, las que presentamos a continuación:

i). "La interacción no 'acontece' fortuitamente en los grupos de amistad, sino que es 'forjada' por los individuos", es decir, independientemente de la voluntad del grupo.

ii). "No hay una cultura congruente para un grupo de amigos". En este aspecto, es posible observar grupos de amistad con diferencias ideológicas y culturales entre los miembros que lo forman.

iii). Por consiguiente no "[...] hay una presión [fatal] sobre los miembros del grupo". O sea, "los participantes han de crear su respectiva línea de conducta sobre la marcha".

En síntesis, debemos pensar que "la identidad del sujeto es multifacética e incoherente, y que los sujetos son heterogéneos entre sí aunque pertenezcan al mismo grupo social y se considere que están 'determinados por las mismas estructuras'" (3).

Por lo que toca a otras características que deben atribuirse a esta modalidad curricular, está la capacidad de 'soporte' o infraestructura que ejerce a fin de dar sentido y forma al

universo de prácticas que la institución (los sujetos organizados) establece. No es, por lo tanto, descabellado afirmar que el currículo 'oculto' representa a una especie de "estructura orgánica" o "columna vertebral" del proceso educativo.

No obstante, la especificidad y lo bien definido que puedan estar estas relaciones sociales escolares, hemos de señalar que no todas las prácticas cotidianas van a aparecer iguales en todas las aulas de todas las escuelas. Por el contrario, estas prácticas presentarán una serie de características propias, según el nivel de educación del que se trate, el grado, la escuela, e incluso pueden darse notables diferencias dentro de una misma escuela. Este aspecto sería de interés para el investigador, pero además éste debe buscar las formas comunes que puedan identificar perfectamente al currículo 'oculto' en cualquier institución educativa. Es decir, a pesar del caos que representa la complejidad de la realidad educativa, es posible identificar núcleos de comportamientos típicos y atípicos que se desarrollan en la escuela, (en el siguiente capítulo se abordarán estas y otras cuestiones, a través del un breve debate acerca de la metodología para el estudio de este currículum).

Debemos cuidar que, entre los elementos que hemos presentado, no exista la "más mínima" confusión, ni una mala interpretación. El papel "esencial" que juega el currículo en cuestión, no está planteado desde la lógica de las tesis reproductivistas, sino más

bien desde una perspectiva en sentido contrario. El currículum no prescrito, como posibilitador de múltiples formas innovadoras de ejercicio y práctica educativas. Precisamente por ello, en el terreno escolar (y no en otros) es donde el currículum 'oculto' se expresa a través de comportamientos particulares que asumen los sujetos de la educación; siempre en complicidad con el proyecto curricular 'oficial'.

b) Problemas conceptuales de las definiciones originales.

Al retomar los orígenes y el desarrollo del concepto 'currículo oculto' (capítulo 4), hemos podido observar que en los intentos de definición y en algunos argumentos conceptuales no existe suficiente claridad, ni especificidad adecuadas. La literatura ha sido producida a través de la elaboración de nociones generales de la vida escolar, particularmente en el nivel de educación básica. Este nivel, como muchos otros niveles de la educación escolarizada, presenta determinadas características que de ninguna manera se pueden compartir con otros grados de educación "formal". Un ejemplo de ello, es la relación maestro-alumno, en la cual el profesor juega un papel fundamental en la educación básica, lo que no ocurre en la educación universitaria, por sólo tomar un caso.

Si bien es cierto, los autores e investigadores que han estudiado al currículum han propuesto valiosos conceptos, -algunos con una gran capacidad innovadora, por cierto- la mayor parte de estos (conceptos) no ha logrado dotar a la teoría de una serie de

categorías adecuadas para este propósito.

Lo anterior no significa que intentemos soslayar los esfuerzos de teóricos como Jackson, (quien dio origen a una nueva forma de pensar "lo curricular"), sino que nuestro interés está centrado en introducir elementos para la elaboración de un modelo conceptual explicativo, en particular del currículo "oculto".

Los vacíos teóricos nos han obligado a considerar insuficientes las categorías de los autores clásicos, principalmente la perspectiva jacksoniana, por lo siguiente:

1. Jackson se limitó a describir el fenómeno de la vida escolar, a través de tres categorías que hacen referencia a núcleos de relación social, a saber: la autoridad, el grupo y las evaluaciones.

El tratamiento teórico que hace acerca de estas tres categorías no está ligado con un conjunto de causas históricamente determinadas, a saber, las significaciones que tienen los aprendizajes "informales" para el sujeto, en otros contextos en que se establecen relaciones sociales. La autoridad, el grupo y las evaluaciones son particularmente importantes para este autor por lo que representan en frecuencia y no por el papel que juegan en la influencia que pueden tener en la estructuración de la personalidad del sujeto. Es decir, el interés por desarrollar dichas categorías, se fundamenta en el análisis de "las veces que se da" un mismo fenómeno (lo cual es importante), sin embargo, no

se hace un tratamiento de orden cualitativo, a través de un criterio estructural de la organización escolar y su repercusión en la organización particular. Este análisis evidentemente, requiere de la incorporación de las nociones de sujeto, grupo y sociedad, sin los cuales un examen cualitativo del fenómeno educativo sería insuficiente.

A fin de apreciar claramente la crítica anterior, retomemos una muestra del discurso de Jackson:

"Para apreciar la importancia de los acontecimientos triviales de la clase hay que tener en cuenta la frecuencia con que ocurren, la uniformidad del entorno escolar y la obligatoriedad de la asistencia diaria [...] tenemos que reconocer que los niños pasan mucho tiempo en la escuela, que los locales en los que se desenvuelven son muy parecidos entre sí y que se encuentran allí lo quieran o no" (4).

Lo mismo ocurre con la caracterización que Jackson hace de la rutina escolar, veamos un ejemplo:

"Los profesores, como los padres, raras veces se detienen a considerar la importancia de miles de episodios insignificantes que, unidos, constituyen la rutina de la clase [...] Por otro lado, fuera de dormir, y quizá jugar, no hay otra actividad que ocupe tanto el tiempo del niño como la asistencia a la escuela" (5).

2. Vallance (6), por su parte, ubica al currículo 'oculto'

"como el conjunto de relaciones entre profesores y alumnos". Esta concepción es a todas luces inaceptable, ya que se pierde de vista el universo de relaciones sociales entre alumnos y la riqueza de la percepción que estos tienen del proceso educativo a través de la vida escolar cotidiana. Creemos que la tendencia tradicional de ubicar al profesor como actor protagónico del proceso educativo, debe abandonarse; en su lugar, deben retomarse algunas propuestas que ofrezcan la "infraestructura para un estudio más detallado del conocimiento del alumno" (7).

Es preciso aclarar que desde nuestra perspectiva, estamos de acuerdo con hacer nuestra la consideración de que la escuela está organizada a través de una "unidad funcional", representada por la relación profesor-alumno, sin embargo, no creemos que esta relación sea la más importante en el conjunto de las prácticas escolares. Es esencial mirar y analizar con detalle la relación profesor-alumno, pero es también fundamental entender por qué los juicios, los valores y las expectativas del alumno son radicalmente diferentes a las de los profesores.

En este sentido, surge una pregunta fundamental: ¿cómo podemos dar respuesta al hecho de que "[...] la exposición razonada que los alumnos aplican a las actividades escolares es muy diferente a cualquier argumentación a la que los profesores están acostumbrados"? (8).

3. Otra concepción equivocada, es aquella que sostiene que el currículo "oculto" está integrado por "los resultados no

académicos de la escolaridad" (9).

Si, en efecto, algunos aspectos que se expresan dentro de la dinámica particular "escolar" son productos no académicos, pero, no obstante esta verdad superficial, la propuesta antes mencionada debe superar, al menos, dos objeciones: La primera, se refiere a que lo "no académico" puede estar referido a "cualquier" actividad de sujetos o grupos de sujetos, lo cual solamente deja terreno abierto para la confusión. La segunda, nos sugiere que existen prácticas cotidianas indirectamente académicas, las cuales forman parte de lo que a nuestro juicio entendemos como "aprendizajes informales"; un ejemplo valioso es el caso de los alumnos que al imponer un ritmo distinto a la dinámica de la clase que menos les interesa, prefieren "matar clase" para asistir, individualmente o en grupo, a un evento de difusión cultural, deportiva, o a algún otro evento académico extracurricular.

En resumen, es claro que estas críticas, en torno a las distintas dificultades conceptuales de los discursos originales, reflejan una necesidad indiscutible: ampliar el conjunto de ideas acerca de este concepto, y, lo más importante, que las perspectivas clásicas son producto de una reflexión, que presentó su mayor esfuerzo, sin haber logrado resolver completamente los problemas teóricos. Consideramos, por lo tanto, que las nuevas proposiciones deben mostrar fundamentalmente interés en superar dichas dificultades.

c) El currículo 'oculto': elementos para su caracterización.

A manera de proposición global, nos hemos permitido desarrollar (sin desvirtuar a nadie) algunas ideas en torno a las categorías conceptuales que debe encerrar -a nuestro juicio- una teoría del currículo 'oculto'. Para ello, hemos considerado cuatro categorías generales, las cuales son representativas de las prácticas o comportamientos que conforman este currículo. Dichas categorías son: lo político, lo rutinario y lo psicológico. En las líneas siguientes desarrollaremos con detalle estas categorías.

Es pertinente aclarar que las categorías que a continuación presentaremos, como producto de un "corte" conceptual genérico (para cualquier nivel de educación escolar), tienen como finalidad contribuir con algunos elementos teóricos específicos, cuyo propósito es explicar el conjunto de prácticas escolares cotidianas que forman parte del llamado currículo 'oculto'. Aunque, es pertinente advertir que este "corte" es arbitrario y puede ser tomado o desechado, según el nivel de correspondencia que tenga con el fenómeno a estudiar.

Nuestro interés es el de participar en la construcción de una infraestructura teórica que responda adecuadamente a las exigencias prácticas, sin que para ello se pierda de vista el nivel de análisis y la dimensión concreta del currículum. Pensamos, en consecuencia, que lo más relevante de este planteamiento está en el 'esfuerzo de reflexión' que sugiere.

Dicho lo anterior, pasemos a revisar las categorías propuestas:

1. Lo político. Esta categoría hace referencia al conjunto de formas de gobierno que se establecen en el aula escolar. Como es sabido, la escuela, como institución de la sociedad civil, está organizada por distintos niveles de interrelación social, hecho que sucede, evidentemente, en la institución escolar. Particularmente en el aula, este hecho se convierte en un espacio de "movilización" (existe la defensa de intereses distintos) entre los actores del proceso educativo. Así, las negociaciones, las alianzas, las imposiciones o usos de fuerza legal, etc., forman parte de lo político. Las relaciones de poder, ejercidas en el curso de las prácticas cotidianas, son propias de esta categoría.

Delimitar "lo político" en el sistema educativo del nivel superior, no es una tarea fácil; sin embargo, dejar de señalarlo, en cualquier intento serio de teorización, además de incurrir en una irresponsabilidad, significaría construir un discurso sin bases firmes en lo que toca a la caracterización de las formas que toman los procesos sociales.

Sin duda alguna, este nivel de análisis está sobredeterminado por aspectos ideológicos, económicos y culturales en general, las cuales constituyen núcleos típicos de uso común entre los investigadores de las "ciencias sociales". Sin embargo, esta categoría es fundamental para el análisis de la educación, desde cualquier punto de vista.

El hecho de que "lo político" se evidencie con mayor énfasis en la educación superior, no significa que estas prácticas cotidianas estén ausentes en otros niveles de educación; en general se dan en cualquier nivel, pero en cada uno se presentan con características distintas. Esto ya ha sido ampliamente discutido por Apple (10), Snyders (11) y Manacorda (12). Además, existe un conjunto de autores quienes han considerado que el ejercicio del poder está presente en el discurso (13), y en el control de los códigos, actitudes y expresiones particulares de los miembros de la institución (14). Estos discursos y modalidades de comportamiento están a cargo no sólo por parte de los profesores, sino también por parte de los propios estudiantes.

El punto relativo a "las relaciones de poder", es en sí mismo un asunto polémico, toda vez que puede verse involucrada una "toma del poder", por parte de determinados sujetos. Sin embargo, "lo político" en la escuela sólo está visto, en esta perspectiva, más bien como una categoría que se distingue de la categoría de poder que se estudia a nivel de Estado (15).

Por nuestra parte, y es justo precisarlo, al hablar de "lo político" hacemos referencia a la forma en que se toman las decisiones de las actividades escolares cotidianas; cómo se encuentran mediadas; e impulsadas por qué tipo de circunstancias sociales, etc. A nuestro juicio, este es un asunto más cercano al concepto de democracia y autoridad, y sus formas de

legitimación, que al ejercicio del poder a nivel de Estado. Sin embargo, debe aclararse que no estamos planteando desvirtuar la categoría de "lo político" como entidad genérica fundamental para comprensión de la historia social, sino más bien, pretendemos incorporar una categoría descriptiva que nos permita entender los eventos que se expresan en el currículo "oculto".

Para los sociólogos, politólogos y antropólogos dedicados a la educación, esta categoría toma significado porque es una categoría de uso común en esas disciplinas, sin embargo, en la medida en que se logren unificar criterios en torno a las características específicas que puede asumir "lo político" en las instituciones de la sociedad civil, muy en especial las instituciones de educación, entonces se podrán construir elementos menos ambiguos y más propicios para el análisis de este tipo de fenómenos.

2. Lo rutinario (y la contrarrutina). Otro aspecto de interés es el de la rutina escolar. Aun cuando Jackson ya se había referido a esto como la parte de la "monotonía cotidiana" de la vida escolar -como se puede observar al inicio de este mismo capítulo-, en nuestra perspectiva "lo rutinario-contrarrutinario" hace referencia a una serie de aspectos (algunos sí jacksonianos) que forman parte de la vida cotidiana de la escuela. Entre los aspectos que hemos seleccionado, tenemos los siguientes: La reducción de la escuela como sitio exclusivo de la "enseñanza y el aprendizaje", es decir, todo lo que representa la escuela para

los sujetos, como único espacio legítimo del "saber", (todo lo cual, al desglosarse nos remite al examen de las implicaciones del espacio escolar), las contradicciones de la estructuración del tiempo, la aceptación o rechazo del entorno escolar uniforme, el significado que guarda la escuela como sitio de encuentro con los amigos o enemigos, el significado de la escuela como lugar "aburrido" o lugar "donde se va a trabajar", etc.

Sobre el primer aspecto -la escuela como espacio exclusivo para la construcción o reproducción del saber-, para ilustrar lo rutinario, hemos seleccionado algunos fragmentos del artículo de Trilla (16) para quien "La escuela es por definición 'un lugar aparte'; asumir una vocación contraria a ello representará, en última instancia, su negación". Y agrega, "Más que una vocación, el aislarse es para la escuela una necesidad inherente a su cometido. Si tal es el educar en función de, o para algo que no existe en su presente, está claro que deberá desvincularse del entorno en que está enclavada. Si, por el contrario, lo que se pretende es partir de la propia circunstancia de los sujetos, parece en principio que el aislamiento de la escuela no ha de tener lugar". Para él, esto responde a un "paradigma aislacionista" tradicional de la educación, el cual "es necesario siempre que se reniega de la realidad presente sea cual sea el modelo propuesto: se crea un mundo aparte que intenta reproducir algo que pertenece al pasado o bien producir la imagen de un futuro".

Falta página

N° 162

como individuales, esto es, cada quien asiste a la escuela, únicamente "a lo que va", porque está comprometido consigo mismo a cumplir una meta (en el mejor de los casos). Este hecho, tan simple y complejo a la vez, es lo que marca las formas de participación que los individuos asumen en el contexto escolar. Salvo una ruptura con esta lógica, el sujeto en la escuela es víctima de una serie de ordenes, mandatos e imposiciones que debe cumplir, si es que quiere lograr lo que se ha propuesto, y para ello debe lograr aprender un conjunto de códigos de comportamiento sin los cuales sería imposible sobrevivir en la vida escolar.

La lógica de la rutina y la ruptura de ésta (la contrarrutina) son expresiones de un proceso contradictorio en el cual los tiempos, los lugares, las formas de relación social, las situaciones, etc., son aceptados más por obligación que por convicción. De ahí que las múltiples actividades diarias de la vida escolar, se encuentren caracterizadas por este aspecto fundamental del currículo 'oculto'.

Asimismo, este aspecto es esencial para la comprensión del trato (estereotipo) que se otorga a los sujetos en la escuela. Si bien, la escuela es una institución de la sociedad civil, ésta, en un momento histórico determinado, otorga un sitio único a la institución escolar y a los sujetos que en ella participan, de tal forma que sólo se puede hablar de 'escuela', como aquel lugar en donde sólo actúan "profesores" y "alumnos". De esta

forma, la escuela como parcela tanto del "espacio social y del tiempo global que establece cierta pedagogía [...], implica un status específico para sus usuarios. Tales usuarios propios y legítimos son [en el contexto de la primaria] los niños y el rol que ejercen cuando se encuentran dentro de este tiempo y lugar es el de 'escolares'. El otro rol que adopta la infancia es el de 'hijo', que resulta de su dependencia de la otra institución fundamental: la familia. El niño es alternativamente 'hijo' y 'escolar', y tal alternancia se repite periódicamente; por lo general, diariamente, varias veces al día" (17). Esto, al ser traducido, con sus matices diferentes, es completamente válido, por ejemplo, para el nivel de educación superior.

Por su parte, otro aspecto de indudable valor ilustrativo acerca de "lo rutinario", lo constituye "la puntualidad" y la asignación de horarios. En algunos casos, no debe ser casual que los profesores se sientan en el derecho de llegar tarde a una clase y que los alumnos condicionen o no el alargamiento de la clase cuando lo primero ocurre. Es decir, pueden presentarse dos caminos: El primero sería que un sector del grupo escolar llegue igualmente tarde porque "ya se sabe" que el profesor lo hace; o bien, otro sector que ordinariamente llega temprano, se sienta con el derecho de exigir que dicha clase no se extienda más de lo debido. En fin, una serie de combinaciones que pueden darse en casos semejantes. Con esto, sólo queremos mostrar una representación esquemática de lo que constituye la rutina de la clase por lo general.

Pasando a otra cosa relativa a lo rutinario, pensamos que por más esfuerzos que haga la pedagogía funcionalista y otros enfoques que se dicen ser defensoras de la "objetividad y la sistematización", las rutinas que constituyen parte de la vida escolar cotidiana llegan a establecer una composición infinita de posibilidades en el accionar escolar que rebasan completamente las metas "oficiales". La misma Psicología conductista no ha logrado desprenderse de etiquetaciones que son de uso común entre los profesores para asignar un calificativo a un grupo escolar; por lo general, el profesor separa a los grupos "buenos" de los "malos" (hecho que por cierto da cuenta del impacto que las categorías del sentido común tienen sobre los criterios que el docente aplica en la actualidad en la realidad escolar).

En este sentido, cabe mencionar que existen profesores que prefieren pasar más tiempo con los grupos "buenos", porque satisfacen sus expectativas. Pero también es frecuente encontrar las etiquetas de grupos "conflictivos" y grupos "apáticos", o bien, en el sentido contrario, profesores "buenos", "malos", "conflictivos", "distraídos", etc.

La rutina escolar por lo general es atribuida a las consecuencias que la monotonía impone a los sujetos, este hecho se presta para la confusión en aquellos casos en los cuales se pretende imponer el criterio cuantitativo (pensar que la rutina o lo cotidiano es "lo que más se repite"). A nuestro juicio, y en abierta oposición a tales criterios, la rutina de la vida

cotidiana en la escuela se acerca más a la concepción que nos ofrece H. Heller (18) a propósito de la reproducción del particular:

"[...] La vida cotidiana sería 'sensu stricto' 'lo que sucede cotidianamente', es decir sería sinónimo de gris, convencional. A ella se contraponen lo que no sucede todos los días. Pero si la vida cotidiana es considerada como la reproducción del hombre particular, forma también parte de ella y en muchos aspectos precisamente lo que no sucede todos los días: p. ej. un nacimiento o una muerte [...] El que sea cotidiano o no, no depende del hecho en sí y ni siquiera de la circunstancia de que se verifique o no todos los días, sino del contenido, de lo que se moviliza".

3. Lo psicológico. Si coincidimos en la idea de que todo acto educativo (sea escolar o no) es un acto social -como se señaló en el capítulo I-, entonces todo proceso social, organizado en forma compleja y múltiple, produce una serie de efectos en los sujetos particulares, entre los que destaca el aspecto psicológico.

A nuestro juicio, las formas que deben tomarse en consideración de 'lo psicológico' del currículo 'oculto', son aquellas que adopta el sujeto educativo como síntesis de su relación objetiva y subjetiva con los 'otros' sujetos. Lo psicológico, visto desde esta perspectiva, rechaza todo intento conceptual de escisión entre sujeto y sociedad, debido a que el sujeto es un momento de ésta y no un 'organismo' ajeno de la misma. De esta forma, lo

Falta página

N° 167

diferentes líneas teóricas de la psicología, no ha sido suficiente y basto como quisiéramos en el ámbito educativo. Sin embargo, existen algunos reportes -muy pocos, por cierto- en los cuales se ofrece una panorámica de la importancia de estos aspectos, sobre todo en el terreno de la relación profesor-alumno (19).

Sería inútil tratar de negar las múltiples manifestaciones emocionales que se expresan individualmente en el seno de la escuela. En unos casos, como sucede en la escuela primaria, el papel del maestro ha sido comparado con la figura paterna (o materna, según sea el caso); o bien, los reportes que describen una relación amorosa implícita entre alumno(a)-profesor(a) (20); asimismo se han descrito algunos procesos de transferencia contratransferencia, -desde el psicoanálisis- entre los actores de la educación (21).

ii) Lo cognitivo. Otra forma de expresión de 'lo psicológico' dentro de las prácticas cotidianas de la vida escolar, es la cognitiva.

En este sentido, cabe preguntar: ¿De qué forma se estructura el conocimiento en las relaciones sociales escolares?

El proceso de estructuración del conocimiento también está sobredeterminado socialmente. Y está integrado por la interrelación permanente del sujeto, tanto con la naturaleza como con las formas de apropiación que la sociedad hace de sí misma, a

través de las instituciones y de los sujetos particulares.

Es preciso mencionar, que en su forma técnica lo cognoscitivo ha sido estudiado ampliamente a través también de diversas nociones y categorías que han buscado explicar apropiadamente este fenómeno (ver capítulo 2 de este reporte). Sin embargo, la modalidad de lo cognitivo, atravesado por algunos procesos propios de la vida escolar, se ve a menudo alterado. En este caso, lo cognitivo se expresa a manera de "interacciones informales" (22). Por consiguiente, la parte cognitiva del currículo 'oculto' está dada por la manera en que los sujetos adoptan distintos tipos de conocimientos a la luz del saber cotidiano. Lo cual nada tiene que ver con el "plan de estudios" o "esquema de contenidos" que propone oficialmente la institución escolar.

Existen formas de estructuración del conocimiento que jamás han sido prescritas en el currículo "oficial", las cuales son producto de las prácticas cotidianas de la escuela, pero, invariablemente, estas formas de estructuración del conocimiento se presentan también como producto de la búsqueda individual (23).

En efecto, la organización de los conocimientos informales creados en el contexto de la relación social escolar, debe ser un aspecto de interés, no sólo para la comprensión de los comportamientos sociales, sino también de las formas de organización subjetiva del conocimiento. Ambos, como procesos

inclusivos, no están dados por separado, pero sí es necesario distinguirlos para fines de análisis. Por ello, el nivel de lo cognitivo en el currículo 'oculto' representa un eje importante de investigación y ofrece perspectivas que pueden desembocar en nuevas aproximaciones relativas a este proceso.

En este mismo sentido, el aspecto cognitivo "informal", por decirlo de alguna manera, abre la posibilidad de sentar nuevas formas de aproximación del fenómeno educativo. Así, lo psicológico, visto desde una perspectiva que toma en consideración las relaciones sociales, igualmente permite un mayor acercamiento que facilita la comprensión del currículo 'oculto'.

Ahora bien, antes de concluir, es necesario establecer con precisión el alcance de la propuesta conceptual que aquí se ha presentado. Por una parte, es importante reconocer que las categorías no están suficientemente desarrolladas ni han sido sometidas a un proceso de confrontación empírica; por el contrario, han sido el producto de los vacíos teóricos encontrados a lo largo del análisis de los conceptos clásicos. Por otra parte, la existencia de un currículo 'oculto', como parte fundamental de la realidad educativa, no puede ser agotada con sólo unas cuantas categorías, como las que se han presentado aquí; será necesario, por lo tanto, incorporar otras nuevas categorías -e incluso desechar parte de esta propuesta, de ser conveniente-, en el afán de lograr una mejor apreciación de esta

modalidad curricular. Algunas categorías alternativas pueden estar inscritas en áreas del conocimiento como la Ética, (los valores éticos, los juicios morales, etc.), la Comunicación (las formas no verbales, el lenguaje, etc.), la Antropología (las costumbres arraigadas, la tradición cultural, el papel de los grupos cohesionados de acuerdo con la edad, etc.), entre otras, las cuales podrían ser motivo de una investigación posterior.

Consecuentes con estas ideas, el siguiente capítulo está dedicado a ofrecer una panorámica de las formas de abordaje empírico o metodologías relativas al estudio práctico del currículo oculto, así como a resaltar las virtudes y las limitaciones de cada una de ellas. Notas. (Capítulo 5).

1. A. Heller, Sociología de la Vida Cotidiana, Península, Barcelona, 1977, (p. 12).
2. U. Furlong, "Esferas de interacción en el aula: Hacia un estudio del conocimiento del alumno", en: Stubbs, M. y Delamont, S., (eds.) Las Relaciones Profesor-Alumno, Dikos-Tau, Barcelona, 1978, (p. 40-41).
3. U. Edwards R., Los Sujetos y la Construcción Social del Aprendizaje Escolar en Primaria: Un Estudio Etnográfico, Tesis de Maestría, CINVESTAV, DIE, IPN, México, 1985, (p. 9).
4. P.W. Jackson, La Vida en las Aulas, Marova, Madrid, 1975.
5. ibid., (p. 14 y 16, respectivamente).

6. V. Furlong, *op. cit.*, (p. 40-41).

7. Ver la concepción que a este respecto tiene H. Gannaway, en su artículo: "Comprender la escuela", en: Stubbs, M. y Delamont, S. (eds.), *op. cit.*

8. *Ibid.*, (p. 78).

9. N. Overly, (ed.), *The Unstudied Curriculum*, (Washington, D.C. Association of Curriculum and Supervision), 1970.

10. M. Apple, *Education and Power*, Routledge and Kegan Paul, Boston, 1982.

11. G. Snyders, *Escuela, Clase y Lucha de Clases, Comunicación*, Madrid, 1978.

12. M. Manacorda y B. Suchodolsky, *La Crisis de la Educación*, Ediciones de Cultura Popular, México, 1980.

13. M. Foucault, *El Orden del Discurso, Cuadernos Marginales*, No. 36, México, 1983.

14. B. Bernstein, *Class, Codes and Control*, (vols. 1, 2 y 3). Routledge and Kegan Paul, London, 1977.

15. N. Poulantzas, *Poder Político y Clases Sociales en el modo Capitalista, Siglo XXI Editores*, México, 1985.

16. J. Trilla, *Negación de la escuela como lugar*, *El Viejo Topo*, sin fecha, Extra 5, 68-74, (Barcelona).

17. *ibid.*, (p. 73).

18. A. Heller, *op. cit.*, (p. 20-21).

19. R.S. Prawat, "Teachers perceptions of student affect", *American Educational Research Journal*, 1980, 17(1), 61-73.

20. C. Millot, *Freud Antipedagogo*, Paidós, Buenos Aires, sin fecha.

21. R. Bohoslavsky, "Psicopedagogía del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante", en: Arzeno, M.E. y otros, *Problemas de Psicología Educacional, vista de Ciencias de la Educación*, Axis, Rosario, Argentina, 1975, (pp. 84-114).

22. U. Edwards R., *op. cit.*

23. *idem.*

Capítulo 6.

Cómo estudiar empíricamente el currículo 'oculto'.

Sin duda alguna, los intentos teóricos de caracterización que han sido revisados en capítulos anteriores, no son únicamente valiosos por su contribución teórica, sino que también dichas proposiciones son valiosas porque están acompañadas por un conjunto de nociones metodológicas y herramientas prácticas que han permitido estudiar esta modalidad curricular.

Dada la relevancia que tienen los aspectos metodológicos en este asunto particular, nos hemos propuesto revisar los distintos procedimientos o caminos trazados por los investigadores curriculares, con el propósito de mostrar al lector una panorámica de las líneas de trabajo con las cuales ha sido posible estudiar empíricamente el currículo 'oculto'. Justamente con este fin hemos preparado el presente capítulo.

La parte relacionada con los métodos de estudio de esta modalidad curricular, al igual que la parte conceptual, no han sido todavía resueltos satisfactoriamente, sin embargo es factible retomar las propuestas metodológicas que hasta el momento se han elaborado, para que sobre esa base tengamos una idea general de estos aspectos. En ese mismo sentido, hemos encontrado que la aceptación generalizada de la existencia de un currículo 'oculto' (como concepto) ha tenido que enfrentar múltiples dificultades (que ya hemos visto en capítulos

anteriores), pero los aspectos metodológicos no sólo enfrentan una problemática similar, sino que además no ha recibido la debida atención. No es casual que los teóricos del currículum en general actualmente estén en la búsqueda de fórmulas metodológicas acordes con las necesidades reales de la educación. Por estas razones y por las circunstancias propiciadas por el escaso desarrollo metodológico en este ámbito, los investigadores se han visto obligados a promover líneas de trabajo en torno a cómo estudiar este currículum.

a) El método de Philip W. Jackson.

El currículo 'oculto', con todo y la discusión teórica que lleva consigo, ha tenido lugar gracias a las múltiples y variadas experiencias educativas, mismas que han sido analizadas a través de la reflexión teórica. Por ello, no debe resultar sorprendente que el nacimiento de el currículo 'oculto', como concepto, haya tenido lugar en el contexto real de la educación.

Originalmente, las formas creadas para el estudio del currículo en cuestión, dieron origen a su "descubrimiento", de tal forma que su formulación teórica dependió casi totalmente de los métodos que, previo a su planteamiento, fueron utilizados. Aunque en lo sucesivo, la parte conceptual fue desarrollada más ampliamente.

El método que Jackson (1) propuso originalmente para el estudio del currículo 'oculto' puede resumirse de la siguiente forma:

i). La observación directa. En la cual el investigador tomaba nota de los acontecimientos producidos por los sujetos escolares. Este método ha sido común en diversas áreas del conocimiento como la Psicología, la Antropología, la Sociología, la Pedagogía, etc.; y

ii)- La entrevista personal. El investigador, en este caso particular, diseñaba un cuestionario semiestructurado, con el cual reunía diversas informaciones tanto de profesores como de alumnos.

Jackson (2), pionero en el estudio de este tipo de currículo, fue quien utilizó durante la mayor parte de sus investigaciones, estos dos procedimientos. El mismo lo señaló así en su obra cumbre: "La Vida en las Aulas". En esta obra el autor describe en forma general una método de trabajo, el cual estaba basado en la observación directa. Tal observación se efectuaba dentro de las aulas, donde se le permitía sentarse "en el último banco de sus clases" a lo largo de todos los días del año escolar; asimismo, esta observación se efectuaba en compañía de una serie "de interrogatorios durante las comidas y las horas de recreo" que particularmente se aplicaban a los profesores.

En realidad, Jackson (op. cit.), siempre manifestó la convicción de que el procedimiento de observación directa y la entrevista personal representaban formas adecuadas de estudiar el fenómeno educativo en cuestión. Esta convicción está claramente reflejada en las conclusiones expresadas en la obra arriba

citada. Sin embargo, de acuerdo con su punto de vista, para decirlo en forma resumida, "existe la evidencia de que varios investigadores escolares comienzan a volverse hacia otras disciplinas aparte de la Psicología y la evaluación pedagógica en busca de métodos para analizar los fenómenos de clase. Las técnicas de observación participante y el estudio de campo antropológico son las que más atención reciben por parte de los investigadores de la pedagogía [...] Pero, aunque mucho se pueda ganar con el aumento de observadores participantes en nuestros colegios, el crecimiento de nuestra comprensión respecto a lo que sucede en estos ambientes no se debe limitar a la información recopilada en los apuntes de los observadores profesionales de profesores. Además de los observadores participantes, sería juicioso fomentar el aumento de los participantes observadores en nuestros colegios -profesores, directores e incluso alumnos-, que tengan la capacidad de separarse de sus experiencias propias, considerarlas analíticamente, y hablar de ellas de forma articulada" (3).

Lo que sugería este autor, en pocas palabras, era una estrategia organizada en la cual los propios sujetos de la educación tomaran parte como 'investigadores' a través de lo que Jackson denominó: "críticos internos del proceso didáctico", los cuales solamente podrían involucrarse en el contexto de una metodología que se encontraba en un punto de arranque, es decir, los observadores "críticos" permitirían reunir un conjunto de puntos de vista para analizar y considerar la complejidad de la

vida en el aula. "esta perspectiva, en caso de triunfar, hará que los profesores y otros hagan preguntas acerca de las actividades del colegio que de otra forma no hubieran hecho" (4). De esta forma, cada interrogante podrá ofrecer una estrategia particular para examinar los asuntos pedagógicos.

Como puede verse, el método 'jacksoniano' -por decirlo de alguna manera-, estaba perfectamente diseñado más para elaborar preguntas, que para resolverlas. Y desde esa lógica investigativa, el edificio teórico-metodológico que propuso este autor, obtuvo resultados y contribuciones fundamentales a favor de una más completa comprensión del fenómeno curricular en cuestión; los cuales indudablemente son todavía vigentes dentro del contexto de la investigación curricular.

El espíritu crítico que caracterizaba al discurso jacksoniano (el primero en apreciar conceptualmente un currículo 'oculto' en la escuela primaria), era al mismo tiempo, una convocatoria al compromiso pedagógico y educativo en general. Según su propia expresión: "Debe tenerse en cuenta que los términos descriptivos que se derivan de los estudios de observación pueden ofrecer un idioma de crítica pedagógica que podría resultar útil [...] " (5).

Asimismo, para Jackson, una de las preocupaciones más importantes de su trabajo en las escuelas, fue la de ligar en un mismo proyecto educativo a profesores con investigadores. Esta idea fue ampliamente reiterada en varios pasajes de su obra. El

siguiente párrafo muestra un ejemplo de esta tendencia:

"Cuando los profesores y los investigadores comienzan a hablar el mismo idioma, por así decirlo, los posibles beneficios que cada uno pueda sacar al escuchar al otro aumentarán considerablemente. Actualmente, los profesores en especial, carecen de una colección de términos descriptivos para hablar sobre lo que hacen. Como resultado caen en el empleo de frases hechas y eslogans cuando describen. Quizá no se pueda evitar este estado de cosas. Quizá cuando se haya generalizado una colección de términos críticos, estos se hayan convertido ya en frases hechas. Pero resulta aparente la necesidad de un idioma fresco y vibrante para hablar de los asuntos pedagógicos" (6).

Pero, ¿De qué manera el método propuesto por Jackson guardaba distancia en relación con los métodos anteriores?

Las metodologías previas a Jackson se enfocaron principalmente hacia los aspectos formales ("el nexa aparentemente lógico entre los procesos abstractos de la enseñanza y el aprendizaje" (7).) que nada tienen que ver con el planteamiento teórico del currículo 'oculto'; sin embargo, la lógica con la cual se pretendía abordar el contexto real de la educación estaba diseñado sobre la base de algunas suposiciones acerca de lo que debía ser la escuela; fórmula que se encontraba lejos de recoger los reales procesos nucleares de la escuela y la dinámica de la estructura de la clase.

Ahora bien, no obstante las virtudes del método jacksoniano para estudiar el currículo 'oculto', -que de ninguna manera puede soslayarse debido al valor histórico que este método representa-, pueden destacarse algunas limitaciones de dicho método.

En especial, quisiéramos hacer referencia a un par de aspectos que no fueron tomados en cuenta por Jackson, y los que, a nuestro juicio, son fundamentales para la mejor comprensión del fenómeno.

Si bien es cierto, las categorías descriptivas del currículo 'oculto' hacían referencia tanto a las situaciones como a las relaciones sociales, esta caracterización no logró acompañarse de un método adecuado para su cuantificación. Esto quiere decir que, a pesar de las reiteradas manifestaciones de preocupación que el autor tuvo acerca de la frecuencia de los acontecimientos triviales, el planteamiento metodológico no llegó a romper con la inercia de los procedimientos tradicionales, puesto que lo único que permitía "ver" su método acerca de tales acontecimientos, era el número de veces que se repetían ciertas conductas, sin llegar a concretar una forma con la cual se accediera a examinar aspectos más sobresalientes, como son los cambios efectuados en el proceso de evaluación subjetiva, las formas de autogestión auspiciadas por los propios estudiantes, los tipos de lenguaje que intentaban romper con la formalidad impuesta por la institución, etc.

Esta consideración, a su vez, está pensada conjuntamente con

una segunda, de orden genérico, en la cual puede advertirse un abandono de un procedimiento mínimo de seguimiento, con el que pudieran obtenerse algunas observaciones e informaciones acerca de los tipos de comportamiento que presentan los estudiantes en grados escolares más elevados. Estos sugiere un análisis prospectivo de las relaciones sociales en el aula.

Esta segunda consideración, pensada en general para el sistema educativo escolarizado, plantea la necesidad de cuestionar el concepto de "adaptación" que Jackson maneja a lo largo de toda su obra.

A nuestro juicio, esto no solamente es un asunto de carácter conceptual, sino también metodológico puesto que queda abierta una cuestión fundamental: ¿Son el contexto y las relaciones sociales tan rígidas e inflexibles durante la educación inicial, como para lograr que se desarrollen "los mecanismos de adaptación que tendrán influencia decisiva en otros contextos y en otras etapas de la vida" (8)? Creemos que para lograr contestar parcialmente esta interrogante será necesario producir métodos innovadores e imaginativos -sin dejar de ser críticos- que correspondan a las demandas de un fenómeno como el que está en cuestión. Pero además, lo más relevante, es que el criterio de base para la argumentación de las tesis "adaptativas", no son del todo convincentes, toda vez que el autor jamás hizo un intento de aproximación en esa dirección.

Otras perspectivas han marcado una línea de trabajo, desde el

punto de vista metodológico, cuya influencia ha sido fundamental en nuestros días, las cuales abordaremos a continuación.

b) El método de la microetnografía.

Recientemente, en Gran Bretaña, un grupo de investigadores ha logrado conjugar experiencias y reflexiones teóricas alrededor de las formas de estudio que pueden ser pertinentes para un fenómeno conocido como: las relaciones profesor-alumno. Dicho fenómeno constituye uno de los aspectos más sobresalientes de lo que, en nuestra concepción proponemos como, currículo 'oculto'. Por tal razón, la línea metodológica que a continuación describiremos es considerada de gran valor para los propósitos de esta sección.

En Inglaterra durante el año 1970, fue organizada una conferencia sobre investigación en las aulas, de la cual un grupo de investigadores británicos renunció debido a la ortodoxia con la que se seguían tratando los asuntos educativos. La mayor parte de ellos "decidió escribir una serie de ensayos presentando alternativas", los que en su oportunidad pudieron reunirse en un volumen. Este libro, publicado con el título: "Explorations in Classroom Observations" (9), reúne una serie de textos que se caracterizan por las coincidencias metodológicas que en general encierran con un sentido sin duda innovador.

A fin de evitar desviaciones en la exposición, transcribiremos en lo que sigue la propuesta metodológica de los "investigadores disidentes de Edimburgo".

Dada la complejidad de la investigación en el aula, ha sido totalmente reconocido, en principio, que "no hay una metodología aislada, aceptada para los estudios de observación de ambientes sociales [...]. por ello se utilizan una variedad de distintos métodos de recopilar datos: grabación, filmes, observación y anotación, programas de observación preparada, y entrevistas formales e informales con maestros y alumnos" (10).

En uno de los ensayos expresamente dedicados a la cuestión metodológica que contiene el volumen citado, Delamont y Hamilton (11), plantean una crítica de las investigaciones previas cuyo estructura está dada en función de la observación en el aula. "La crítica principal de Delamnt y Hamilton apunta a la adopción exclusiva e irreflexiva del tipo de investigación en el aula, conocida como 'análisis de interacción', que se ha convertido en una tradición predominante en Estados Unidos. (Esta es una técnica de investigación por medio de la cual un observador se vale de una serie de categorías previamente especificadas para 'cifrar' o clasificar el comportamiento de maestros y alumnos). Aquellos arguyen que el análisis de interacción contiene un cierto número de graves prejuicios y limitaciones cuando se utiliza como instrumento de investigación" (12).

La propuesta de los autores establece que "el análisis de interacción debería complementarse -no siempre y necesariamente reemplazarse- por un espectro de técnicas 'antropológicas' tales como observación participante, tomar notas sobre el terreno,

grabaciones y entrevistas en profundidad, [etc...]. Por otra parte, sustentan que la naturaleza del problema de la investigación debería determinar la elección del método y que habrá necesidad de analizar una amplia gama de métodos" (13).

Para entrar en detalle dejemos que los propios autores expongan sus ideas:

"En Norteamérica [...] una década de investigación en el aula no ha producido la revolución en comprensión educativa que sus proponentes habían previsto [...] arguimos que este 'fiasco' es debido a una reiteración excesiva sobre un tipo de observación, el análisis de interacción, a expensas de los restantes tipos, que llamaremos 'antropológicos'" (14).

La crítica que, en torno al primer tipo de observación, hacen los autores es el siguiente:

"El análisis de interacción (sistema desarrollado por N. Flanders), es una tradición investigadora cara a los supuestos fundamentales del comportamiento de la Psicología norteamericana. Característicamente, la investigación de este tipo implica usar un sistema de observaciones para reducir el caudal del comportamiento de la clase a unidades a pequeña escala, adecuados a la tabulación y computación" (15).

En forma resumida, Delamont y Hamilton consideran que el análisis de interacción es inconveniente por las siguientes razones:

1. Existe una enorme simplicidad de la mayoría de los sistemas de observación, (que en ocasiones llegaron a acompletar más de 67 sistemas categoriales).

2. "La mayoría de los sistemas se valen de datos reunidos durante períodos de observación muy breves (es decir, medidos en minutos, y lecciones aisladas mejor que horas o días) [...] Disociados de este modo de su contexto social y temporal (o histórico), los datos recopilados pueden glosar aspectos pertinentes a su interpretación" (16).

3. "Al concentrarse en rasgos superficiales, el análisis de interacción corre el riesgo de desdeñar rasgos subyacentes pero posiblemente más significativos" (17). Lo cual obliga al observador a ignorar las causas esenciales de determinados comportamientos.

4. "Los sistemas de análisis de interacción incumben muy expresamente a todo aquello 'suseptible de ser categorizado o medido' " (18).

5. Estos sistemas se "enfocan sobre pequeños 'fragmentos de acción' o comportamiento, mejor que sobre conceptos globales" (19).

6. Se utilizan categorías preestablecidas.

En resumen, los autores sugieren que "si semejantes sistemas han de usarse, no deberá permitirse que estas limitaciones se

conviertan en implícitas, sino que deben ser abiertamente admitidas en todas las ocasiones. Los métodos no han de ser vistos de otro modo de como son. Para que sean valideros como métodos para estudiar la problemática del aula, habrá que escrutar constantemente las técnicas, no aceptarlas en seguida, y darlas luego por supuestas" (20).

Asimismo, cabe mencionar que "pese a los 'méritos' que admitimos en el análisis de interacción, sus proponentes alardean de otros que nosotros ponemos en tela de juicio. Primero, el análisis de interacción pretende ser objetivo. Sus proponentes arguyen que comparado con otras formas de observación, los sistemas de análisis de interacción brindan datos inequívocos y nada ambiguos, incontaminados de los 'prejuicios' del observador. Sin embargo, el precio pagado por semejante 'objetividad' puede ser elevado. Creemos que rechazando como inválidos, no científicos o 'metafísicos' tales datos, como relatos del actor ('subjetivos'), o informes descriptivos ('impresionistas') de acontecimientos en la clase, el enfoque de análisis de interacción corre el riesgo de proporcionar solamente una descripción parcial. Por añadidura, al justificar el rechazo de semejantes datos con argumentos operativos mejor que teóricos, o incluso educativos, el enfoque de análisis interactivo puede desviar la atención del problema inicial hacia inquietudes más 'tecnocráticas', tales como la búsqueda de 'objetividad' y 'fiabilidad' [...] Todos nosotros desconfiamos de la exclusión de los llamados datos subjetivos en favor de un afán por una

objetividad superficial" (21).

Otro rasgo, que se puede sumar a la lista de limitaciones de este método, es el de la asignación de rol pasivo que se otorga a los observadores, a los cuales se les considera como "ojos" que están completamente 'despegados' de los acontecimientos de la clase.

Finalmente, se ha señalado que el análisis de interacción, ha obligado a muchos investigadores -por intereses de 'objetividad'-, "a examinar un gran número de aulas", dentro de la lógica que establece un porcentaje mínimo como muestra representativa de una población total. Esto lo que propone no es más que desechar todas aquellas 'perturbaciones locales' o 'efectos excepcionales' que no se ajustan a las tendencias generales. Tales aspectos marginales, "son [también] llamados 'promedios borrosos' y malogrados para la discusión" (22).

Por su parte, Delamont y Hamilton describen una modalidad de investigación que les resulta más adecuada para la complejidad del fenómeno de estudio. De hecho, este método ha sido propuesto con otros nombres y ha recibido gran aceptación por parte de muchos investigadores educativos; se trata de la observación antropológica (que también es conocida como 'microetnografía', observación 'naturista', o bien, como observación 'ecológica').

"A diferencia de la tradición de análisis de interacción, cuyos orígenes están claramente arraigados en la Psicología del

comportamiento, la tradición antropológica carece de raíces profundas. Algunos de sus partidarios son antropólogos 'lisa y simplemente' (Jules Henry), algunos son sociólogos (Howard Becker), algunos son psiquiatras (Zachary Gussow) y algunos son 'conversos' de la psicología conductista (behavioural psychology) (Philip Jackson, Malcolm Parlett y Louis Smith)" (23).

Según Delamont y Hamilton (24), la orientación antropológica, ha obtenido mayor éxito en investigaciones relacionadas con la vida escolar universitaria.

Pero, ¿En qué aspectos se diferencia este método en contraste con el de análisis de interacción?

"Si bien tanto el análisis de interacción como la investigación antropológica del aula guardan relación con 'metalenguajes' en evolución [...] adecuados a la complejidad del comportamiento que fomentan, la última emplea un enfoque basado en la etnografía en lugar de la 'psicometría'; y un marco conceptual que considera a la educación en amplios términos socioculturales, mejor que, pongamos por caso, en términos 'cognoscitivos' o 'afectivos'. En cada caso, el 'conocimiento', el 'plan de estudios', e incluso el 'aprender', son abordados distintamente. Metodológicamente, los estudios 'antropológicos' del aula se basan en la observación participante, durante la cual el observador se suma (o incorpora) él mismo en la nueva cultura. A saber, estos estudios implican la presencia de un observador (o observadores) para períodos prolongados en una sola o en un reducido número de aulas.

Falta página

N° 189

considera más resaltantes.

X No acepta el reduccionismo a priori.

Y Aludiendo es un método descriptivo, permite elaborar nuevas categorías, es decir, no sólo acepta la elaboración de categorías preestablecidas.

Y Evita las generalizaciones estadísticas. Esto es, no se propone imponer 'normas'.

Además, los autores recomiendan, que si existe la posibilidad de contar con instrumentos audiovisuales para el registro de los acontecimientos y conductas en el aula, se asigne, simultáneamente, un observador participante.

Al igual que la posición metodológica jacksoniana, la microetnografía se ha propuesto construir nuevos modos de mirar (que no es lo mismo que simplemente ver) el aula, sobre la base de supuestos, principios y observaciones no comunes.

Para concluir, los autores afirman lo siguiente:

"Nosotros abogamos [...] por una nueva actitud hacia la investigación, en la cual las combinaciones eclécticas de los métodos de investigación puedan ser abordadas por métodos diferentes y mutuamente apropiados. En vez de optar por una solución para todos los problemas, sugerimos que se preste más atenta consideración a la naturaleza de los problemas específicos que nos acechan y, por lo tanto, elegir una particular estrategia

c) Consideraciones generales en torno a los aspectos metodológicos.

A pesar de que los aspectos metodológicos acerca del currículo 'oculto' cuentan con una literatura escasa, las aportaciones existentes dan una idea de la riqueza y de las infinitas posibilidades de acción que son factibles de realizar a favor de la mejor comprensión de un fenómeno de enorme complejidad como es éste.

Desde nuestra perspectiva, el método microetnográfico en la investigación del currículo 'oculto' representa una mejor opción como forma de abordaje y herramienta de indagación. En especial, consideramos que esta opción metodológica se ajusta en forma satisfactoria a las exigencias requeridas por la investigación de las relaciones sociales escolares.

Asimismo, pensamos que el valor metodológico de esta opción estriba en la manera en que plantea "observar" al fenómeno escolar. El currículo 'oculto' como tal, exige un conjunto de criterios que, a nuestro juicio, pueden ser cubiertos mínimamente, por esta estrategia de investigación. De otra forma, tanto con los métodos rudimentarios como con el método de análisis de interacción, sólo se podría tener acceso a determinados aspectos aislados, sin lograr tener una aproximación global del fenómeno. Debe aclararse que nosotros no planteamos

desechar los métodos anteriores, sino que sobre la base de su crítica, deseamos superar algunas dificultades que éstas aún no han podido rebasar, a través de algunas propuestas complementarias.

En nuestra visión metodológica, cabe la argumentación que ofrece el método microetnográfico, en la cual se establece un amplio reconocimiento de los elementos subjetivos que se efectúan en el contexto escolar.

En general, con estas consideraciones quisiéramos dar por finalizado esta fase de la investigación, no sin antes señalar que la metodología de estudio del currículo 'oculto' es todavía inacabada. Las opciones que se han presentado arriba, pueden ubicarse como "ideas de discusión necesaria", como parte de un ejercicio en el terreno de nuestro 'objeto educativo para sí', sin embargo estas ideas enfrentan algunas limitaciones, debido a la carencia de elementos tomados de nuestro 'objeto educativo en sí'. Sostenemos, por lo tanto, que el investigador del currículo 'oculto' puede contar, a partir de los métodos descritos, con una infraestructura técnico-metodológica suficientemente útil como para emprender distintos proyectos de investigación. Esta tarea urgente en nuestro país, se perfila -siendo optimistas- como una de las tareas prioritarias en el ámbito de la investigación educativa.

Es evidente, que el currículo 'oculto' que hemos intentado analizar aquí, es un terreno de investigación completamente nuevo

en nuestro país; por lo mismo, no es apropiado pensar en un modelo teórico y otro metodológico que nos den cuenta de manera completa y satisfactoria de este fenómeno. Por el contrario, el presente ensayo ha tenido como propósito central, ofrecer una panorámica en este campo del conocimiento, a fin de conocerlo, pero además para retomarlo como un aspecto esencial para la investigación educativa actual. Asimismo, el objeto de este ensayo ha sido el de exponer una serie de ideas, relativamente desconocidas en el ámbito educativo en general, que permitieran llamar la atención sobre la necesidad de tomar en consideración aspectos de interés, como los que están relacionados con este tipo de currículo.

Pensamos que cuando se logren comprender los mecanismos del comportamiento que operan en la vida cotidiana de las aulas (y otros contextos afines), -tanto en los individuos como en los grupos-, estaremos a penas colocados en un lugar favorable para la construcción de un modelo de investigación adecuado a las características nacionales.

Notas. (Capítulo 6).

1. P.W. Jackson, La Vida en las Aulas, Marova, Madrid, 1975.
2. *ibid.*, (prefacio).
3. *ibid.*, (p. 205).
4. *ibid.*, (p. 206).

5. *Idem.*

6. *Idem.*

7. *Ibid.*, (p. 207).

8. *Ibid.*, (p. 203).

9. En la edición en español la referencia es: M. Stubbs y S. Delamont (eds.), *Las Relaciones Profesor-Alumno*, Oikos-Tau, Barcelona, 1978.

10. *Ibid.*, (prefacio).

11. S. Delamont y D. Hamilton, "Investigación en el aula: Una crítica y un nuevo planteamiento", En: M. Stubbs y S. Delamont, *op. cit.*, (pp. 17-33).

12. *Ibid.*, (introducción del editor).

13. *Idem.*

14. *Ibid.*, (p. 19).

15. *Idem.*

16. *Ibid.*, (pp. 22 y 23).

17. *Idem.*

18. *Idem.*

19. *Idem.*

20. *Idem.*
21. *Idem.*
22. *Ibid.*, (p. 24).
23. *Ibid.*, (p. 26).
24. *Idem.*
25. *Idem.*
26. *Ibid.*, (pp. 26, 27 y 28).
27. *Ibid.*, (p. 31).

Síntesis y Conclusión.

Para finalizar, intentaremos resumir y comentar en forma breve, algunos aspectos sustanciales del análisis. Deseamos que esta sección ofrezca una panorámica integradora, como una unidad total, a fin de evitar que algunos "cabos sueltos" se queden sin ser considerados en esta etapa de la investigación.

El debate se inició con una breve exposición de "lo educativo" concebido como proceso. Evidentemente, al hacer esta caracterización de orden general, nos proponíamos poner al lector frente a un conjunto de antecedentes que lo condujeran a contar con suficientes elementos para apreciar de mejor forma el examen que se presentaría posteriormente. Es decir, a lo largo de este documento se expresó la necesidad de acentuar el hecho de que a todo análisis del currículo en general y del currículo "oculto", en particular, le antecede (historicamente) un debate acerca del concepto "Educación".

De esa forma, llegamos a plantear que el proceso educativo se encuentra determinado por una serie de condiciones de carácter social. "Lo educativo", entonces, ha sido aquí considerado como un fenómeno de naturaleza exclusivamente humana. Asimismo, se señaló que la cuestión educativa podía ser abordada, para fines de análisis, a partir de un objeto educativo para sí y un objeto educativo en sí.

Hechas las descripciones de orden general, se expusieron dos

puntos de vista en torno al asunto de la educación y en especial, del asunto curricular. Los enfoques considerados aquí como representativos, en el ámbito del debate teórico-epistemológico de estos temas, fueron: los enfoques derivados del funcionalismo y los producidos por el marxismo.

Sobre el funcionalismo, dijimos que, si bien éste ha mostrado debilidades teóricas y epistemológicas en el debate de la educación, esto no debe significar que estos acercamientos queden al margen de la discusión y que por lo tanto queden condenados a su desaparición. Por el contrario, consideramos que los enfoques funcionalistas para la educación, ofrecen aportaciones de interés, aun cuando no coincidamos con sus principios filosóficos. Justamente, en sentido opuesto, el hecho de que se coincida (como es nuestro caso) con los principios filosóficos, éticos y políticos del pensamiento marxista, no equivale a pensar que todo discurso que se asuma militante de esta corriente, deba ser cobijado sin sentido crítico. En efecto, también existen limitaciones conceptuales y prácticas para los discursos derivados de este último enfoque.

Como puede apreciarse a lo largo del documento, planteamos una aguda crítica tanto a versiones anacrónicas derivadas del enfoque funcionalista como a puntos de vista reduccionistas provenientes del pensamiento marxista. De este último, en particular, destacamos el caso del movimiento "reproductivista", cuyas limitaciones conceptuales no han podido satisfacer las demandas

que le exige la complejidad del fenómeno educativo en los países latinoamericanos, por ejemplo.

Sin embargo, reconocemos que el abordaje general de las aproximaciones que provienen del marxismo, permite entender la lógica de la producción de la vida escolar cotidiana. Es decir, el pensamiento marxista ofrece una infraestructura teórico-epistemológica que tiene la capacidad de presentar elementos de discusión para aproximarse adecuadamente al terreno específico del currículo "oculto"; esto, a través de categorías que ponen de relieve aspectos vinculados con la "construcción social y particular de la vida cotidiana".

La producción teórica de la Psicología representa un especial interés para esta investigación. Por esta razón se revisaron algunos aspectos particulares de tres grandes corrientes psicológicas (conductismo, cognoscitivismo y psicoanálisis), cuya selección se efectuó con base en el acercamiento que éstas presentan hacia el asunto curricular. En esta parte se afirmó que, los distintos puntos de vista que constituyen el universo de los discursos psicológicos, permiten enriquecer en forma valiosa las ideas dirigidas a resolver algunas dificultades concretas que presenta tanto la construcción como la puesta en marcha del proyecto curricular. De esta suerte, el planteamiento de las corrientes psicológicas en el terreno curricular no puede evadir fácilmente la cuestión del currículo "oculto". Es por esto que consideramos pertinente, retomar más ampliamente el tema relativo

a los distintos vínculos entre corrientes psicológicas y currículum, en un proyecto posterior.

Ahora bien, pensamos que en el contexto de lo que constituye la modalidad del currículum escolar "oculto", dos aproximaciones o corrientes psicológicas merecen mayor atención, sobre todo por parte del investigador estudioso de esta modalidad en particular.

Nos referimos a algunas ideas derivadas de prestigiosos teóricos interesados en atender el problema del conocimiento, como es el caso particular de J. Piaget; así como las propuestas teóricas de algunos psicoanalistas. En el primer caso, por las múltiples propuestas de investigación que Piaget tuvo en torno a aspectos afectivos (subjetivos) y morales en el niño. Mientras que, en el segundo caso, algunas ideas tomadas del psicoanálisis han ofrecido investigar distintos niveles de análisis de la relación profesor-alumno, la construcción de la personalidad en la escuela, el vínculo de dependencia, la inversión de papeles, el juego de las resistencias, la elaboración del discurso de los sujetos de la educación y las consecuencias de la composición global de la institución, entre otros temas.

Por otra parte, entrando al campo específico del ANALISIS CONCEPTUAL DEL CURRÍCULO ESCOLAR "OCULTO", se expusieron distintos niveles de análisis. En una primera sección, nos dedicamos a describir brevemente algunos momentos de la historia de la investigación curricular; así como las características que

han presentado distintos discursos curriculares a lo largo de este siglo. Una vez ubicado el nacimiento del concepto CURRÍCULO 'OCULTO', se efectuó un debate en el que destacaron los siguientes aspectos:

a) El currículo "oculto" surgió como un concepto que cuestionaba la existencia exclusiva de aprendizajes formalmente preestablecidos.

b) El concepto de currículo "oculto" expresa la actuación de un currículum que se da paralelamente al prescrito por la institución en forma "oficial".

c) El carácter de este currículum "oculto" puede ser visto de dos formas: Una, que se ajusta con las exigencias de la clase social hegemónica; y otra que se plantea el cuestionamiento de la estructura curricular, la escuela y la sociedad tanto civil como política en su conjunto.

d) El currículo "oculto" está caracterizado por un conjunto de prácticas y comportamientos producidos en el seno de las relaciones sociales escolares. Dichas relaciones sociales escolares constituyen el escenario y el motor de la vida escolar en general.

e) El currículo "oculto" se gesta por la determinación de la puesta en marcha de un proyecto educativo específico (currículum 'oficial'), por consiguiente, las formas que adopta el currículo "oculto" presentarán características específicas, las cuales

deben ser estudiadas en cada institución educativa.

f) La teorización de este concepto (currículo "oculto") no podría ser completa sin la incorporación de categorías políticas, (sociológicas en general) y psicológicas. Además de los elementos jacksonianos tales como: los efectos de la masificación, las evaluaciones (objetivas y subjetivas) y la red de situaciones físicas.

g) En conclusión, el currículo "oculto" no es más que un conjunto de prácticas escolares cotidianas no prescritas por el currículo "oficial", desarrolladas en medio de un escenario escolar (no necesariamente el "que ocurre en el aula") y que son distintas a las prácticas prescritas explícitamente. Sin embargo, el vínculo entre currículo "oficial" y currículo "oculto" es permanente. Todavía se discute (como todo lo anterior) si existe o no un momento en que ambos currículos se independizan.

h) Los aspectos metodológicos para el estudio empírico de esta modalidad del currículo, se encuentran en proceso de elaboración. En la actualidad, a consecuencia de los vacíos teóricos, esta área es una de las menos desarrolladas, exceptuando los intentos que han ofrecido algunas aproximaciones como lo es el caso de la microetnografía.

A pesar de este esfuerzo teórico, seguimos pensando que la conceptualización del currículo "oculto" es aún incompleta. Sin

embargo, somos optimistas y creemos que el momento de plantear un acercamiento satisfactorio para entender su dinámica, no está lejos. Asimismo, reconocemos, que las propuestas presentadas aquí, representan sólo un intento de aproximación teórico-epistemológica, cuyo interés esencial es contribuir a despejar algunas dudas que sobre este fenómeno, distintos investigadores se han formulado.

Falta página

N° 203