



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

2 es.

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"ARAGON"

EL CURRICULUM "OCULTO" EN LA ESCUELA
SECUNDARIA: ¿INSTRUMENTO DE CONTROL Y
CONSENSO SOCIAL O ELEMENTO DE
CONFRONTACION Y RESISTENCIA?
ESTUDIO DE CASO.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN SOCIOLOGIA
P R E S E N T A :
CRISOFORO GARCIA ANAYA



ASESOR: LIC. FLORINA GONZALEZ CAMARILLO.

SAN JUAN DE ARAGON, ESTADO DE MEXICO.

1997

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

257673



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 está 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.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
" A R A G O N "

EL CURRICULUM "OCULTO" EN LA ESCUELA SECUNDARIA: ¿INSTRUMENTO DE CONTROL Y
CONSENSO SOCIAL O ELEMENTO DE CONFRONTACION Y RESISTENCIA?.ESTUDIO DE CASO.

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN SOCIOLOGIA
P R E S E N T A

CRISOFORO GARCIA ANAYA

SAN JUAN DE ARAGON, ESTADO DE MEXICO, 1972

solicitud de una madre

De mi merita Chiapas vengo,
la Chiapas de mis dolores
a dicirles lo que siento
a maistros y direitores.

Perdonen lo mal hablado
pus no cuento con instrucción
pero lo que hoy les digo
se los digo de corazón.

Nuestros niños ya están cansados
de no ser tomados en cuenta,
de ser siempre manipulados
y no rispetar lo que intentan

De los salones se ausentan
por aburrimiento y temor
pus sólo en ellos incuentran
amenazas, castigos, burlas y dolor

Necesitamos en nuestros hijos
una mejor preparación
que con gusto ellos vaigan
a recibir su educación

Ya no quero chanclearlos
pa'que queran ir
ni mucho menos abligarlos
a que queran escrebir

Deseo que por su gusto
aprendan
que los motiven a participar
y que a todos nos sorprendan
por sus ganas de progresar. (Anónimo)

I N D I C E

	PAGINA
INTRODUCCION.....	1
CAPITULO 1	
EL PROCESO EDUCATIVO EN LA ESCUELA DE NIVEL MEDIO BASICO	6
1.1 Naturaleza social de la educación.....	6
1.2 Concepto de educación.....	7
1.3 La relación educando-educador.....	9
1.4 Clasificación de los procesos educativos.....	13
1.5 La educación secundaria escolarizada.....	17
CAPITULO 2	
LA INVESTIGACION CURRICULAR EN MEXICO	24
2.1 Los enfoques sociológicos sobre el currículum en México	24
5.2 Algunas reflexiones sobre la situación actual de la investigación curricular en México.....	28
5.3 El método etnográfico: una alternativa para el estudio de los procesos sociales escolares.....	38
5.4 La etnografía y el currículum "oculto".....	44
CAPITULO 3	
EL CURRICULUM ESCOLAR OFICIAL	52
3.1 Antecedentes.....	53
3.2 El currículum oficial: intento de definición.....	61

CAPITULO 4	
EL CURRICULUM ESCOLAR "OCULTO"	69
4.1 Las relaciones sociales escolares: punto de partida....	69
4.2 Origen del concepto.....	78
4.3 Caracterización del currículum "oculto".....	80
4.4 Intento de definición.....	83
CAPITULO 5	
DOS ENFOQUES TEORICOS SOBRE EL CURRICULUM "OCULTO"	91
5.1 El currículum "oculto" visto por la teoría de la reproducción.....	91
5.2 Crítica de la teoría de la resistencia a la teoría reproductivista.....	96
5.3 El currículum "oculto" y la teoría de la resistencia...	101
5.4 Hacia una redefinición de la resistencia.....	107
CAPITULO 6	
LA ESCUELA SECUNDARIA "RICARDO FLORES MAGON"	120
6.1 El perfil académico de los maestros.....	122
6.2 La normatividad.....	124
6.3 El trabajo del maestro.....	125
6.4 El aula: un espacio físico de poder.....	129
6.5 Las relaciones maestro-alumno en el aula.....	130
6.5.1 El uso del tiempo en el trabajo cotidiano en el aula.....	132
6.5.2 El poder, saber y la enseñanza en el aula: una interpretación.....	138

CONCLUSIONES	142
ANEXO	148
BIBLIOGRAFIA	149

I N T R O D U C C I O N

Hoy en día, en todos los espacios de la sociedad, estén o no relacionados con el magisterio, se habla de la urgente necesidad de llevar a cabo cambios substanciales en el sistema educativo nacional en todos sus niveles, de manera particular en la educación básica, dado que ésta constituye un derecho social al cual deben tener acceso todos los individuos en nuestro país y una obligación constitucional del estado mexicano de impartirla. Las recientes reformas al artículo tercero de la Constitución Política Mexicana(1993), establecen que la escuela secundaria pasa a formar parte de la enseñanza básica obligatoria(1).

Los cambios que se pretenden alcanzar en la educación básica están orientados hacia su modernización en los diferentes aspectos; actualización de los planes y programas de estudio, mejora de los materiales didácticos, revalorización del papel del maestro, una mayor participación social, etc. Para ello, el estado echó a andar varias acciones; el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, firmado por la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación en 1992, la nueva Ley General de Educación, promulgada en 1993, entre otras. Sin embar - go, considero que no bastan esas acciones para lograrlo. Hay necesidad de hacer un esfuerzo serio de carácter multidisciplinario para comprender y explicar los diversos fenómenos sociales que cotidiánamente se registran en cada escuela como condición insoslayable para alcanzar realmente aquéllos propósios modernizadores. En esto, la sociología exige su participación.

Dicho de otra manera, el conocimiento que se adquiriera actualmente sobre

los procesos sociales escolares surge como una condición indispensable para cualquier cambio que se pretenda introducir a la educación en México.

De ahí mi interés de llevar a cabo un modesto trabajo de investigación sobre el currículum "oculto" en la escuela secundaria a fin de acercarme en el conocimiento de esos procesos sociales escolares. Quiero enfatizar que es tos fenómenos sociales que se registran en las escuelas secundarias han sido escasamente estudiados. Se ha intentado explicarlos mediante los análisis he chos en las primarias sin conseguirlo del todo, dado que son realidades, si- no ajenas, si diferentes entre sí y que guardan relaciones específicas con un todo más amplio.

El estudio se realizó en una escuela secundaria ubicada en el Municipio de Tlalnepantla, Estado de México, durante los meses de mayo y junio de 1997. Este plantel educativo tiene como uno de sus objetivos constituir un proceso mediante el cual se de la apropiación de conocimientos socialmente generados y aceptados como válidos por toda la sociedad.

La intención del trabajo fue observar, registrar y analizar las prácti- cas sociales escolares cotidianas y si éstas resisten o rechazan los mecanis- mos de dominación que se presentan en la escuela o si por el contrario, son un instrumento de control y consenso social a través del cual se refuerzan las ideas y valores dominantes en la sociedad.

Uno de los supuestos fundamentales que se maneja aquí es que la escola- rización debe ser analizada como un proceso social en que los diferentes gru- pos sociales aceptan y rechazan simultáneamente las mediaciones complejas de cultura, conocimiento y poder, los cuales dan forma y significado al proceso

de escolarización. A la escuela, como institución y conjunto de prácticas so ciales, se le debe ver en su relación con otras instituciones que controlan la producción del capital económico y cultural en la sociedad dominante.

El capítulo número uno está dedicado a revisar la naturaleza social de la educación. Esto es, el hombre es el único ser vivo capaz de ser educado. La educación forma en el hombre cualidades interiores, tales como principios éticos, morales y rasgos del carácter; forma en él, una actitud hacia su rea lidad circundante, hacia los demás hombres. Asimismo, el proceso educativo escolarizado implica una relación bilateral entre los actores, el educando y el educador. Esto es, el educador reconoce su existencia como necesaria en tanto suponga la existencia de un educando y éste reconoce en su ignorancia la existencia de un educador.

En el segundo capítulo me dedico a revisar la importancia que tienen los enfoques sociológicos sobre el campo curricular en México. El hecho de que la sociología se ocupara de estudiar los procesos educativos escolarizados, ha permitido que conceptos tales como violencia simbólica o capital cultural va yan permeando la reflexión en el campo de la currícula. Esto es, los fenómenos sociales que ocurren en las escuelas han abierto una discusión teórica y metodológica, por demás importante, desde la óptica de las diversas ciencias sociales, particularmente de la sociología.

En este mismo capítulo propongo al método etnográfico como una alternativa para el estudio de los procesos sociales escolares. Esta opción metodológica, a mi modo de ver, se ajusta a las características del ámbito escolar. Para los maestros que tengan el interés de investigar sobre su quehacer coti

diano, este método significa una posibilidad real en virtud de que uno de sus elementos fundamentales es el uso de la técnica de la **observación participativa**.

Para llevar a cabo el proceso educativo escolarizado en nuestro país existe un grupo de personas encargadas profesionalmente de planear y diseñar un conjunto de prácticas académicas mediante las cuales se intenta conducir el proceso de la enseñanza. Esas prácticas se han conceptualizado como **currículum oficial**. En el capítulo tres se hace una revisión sobre este concepto; sus orígenes, su contenido y de las condiciones históricas en las cuáles fue desarrollado.

Complementando, contradiciendo o resistiendo, encontramos una serie de prácticas sociales que acompañan al proceso curricular oficial en las escuelas secundarias. Esas prácticas sociales constituyen una especie de columna vertebral para la supervivencia del proceso educativo dentro del ámbito escolar y que no son tomadas en cuenta por los planeadores o diseñadores de la educación.

Esas prácticas sociales escolares no planeadas ni diseñadas han sido definidas por los teóricos de la educación como **currículum "oculto"**. A la revisión amplia de este concepto está dedicado el cuarto capítulo.

En el quinto capítulo me enfoco a presentar los planteamientos hechos por dos perspectivas teóricas sobre la importancia del **currículum "oculto"** en el proceso de la enseñanza escolarizada; la teoría de la **reproducción** y la teoría de la **resistencia**.

En el sexto capítulo presento la interpretación del **currículum "oculto"** en la vida cotidiana de una escuela secundaria. Se intenta identificar los mecanismos de dominación, las relaciones sociales caracterizadas por el uso del poder y autoridad, que se registran acompañando al proceso curricular oficial. En el estudio de caso se maneja el supuesto de que en esta escuela secundaria a los alumnos se les implantan y transmiten valores, normas, creencias dominantes mediante reglas, prácticas y ritos sociales subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones que se dan entre los actores de el proceso educativo. Se sostiene que ese **currículum "oculto"** constituye también un elemento de contestación y resistencia a esos mecanismos de dominación y control social.

Las relaciones de poder, negociación del conocimiento, reproducción, resistencia, entre otros tópicos, deben convertirse en objeto de análisis de todas aquellas ciencias sociales interesadas en aportar elementos teóricos y metodológicos que permitan un acercamiento mayor en la explicación de la problemática escolar hoy en México.

NOTAS

- 1 El proyecto de integrar la secundaria a la educación básica obligatoria no es nuevo; hace algunas décadas el Gobierno Federal intentó llevarlo a cabo pero el país no contaba con las condiciones escolares necesarias ni con los recursos económicos que ello implicaba. Al inicio del régimen de José López Portillo(76-82), el propio ejecutivo anunció la ampliación de la escolarización obligatoria básica de seis a nueve años. El esfuerzo significaba no sólo masificar la escuela secundaria, sino también corregir el atraso de una primaria cuya eficiencia terminal estaba por abajo del 50 %. Ante la magnitud del problema, la idea fue abandonada. Ver a Olac Fuentes Molinar, "Educación Pública y Sociedad" en Glez. C. P. México, hoy. Siglo XXI ed. Méx. 1983.

- 14 Larroyo. op cit pp. 91-93
- 15 Idem
- 16 Idem
- 17 Idem
- 18 Ibidem p. 140
- 19 Martha Robles. Educación y sociedad en la historia de México. Siglo XXI editores, Méx. 1983
- 20 Larroyo. op cit p. 42
- 21 Ibidem pp. 41-43
- 22 Idem
- 23 Felipe Tirado. "La proyección histórica como estructura curricular de los contenidos para la educación básica" en, Desarrollo de la investigación en el campo del currículum. Furlan, A. et al Comp. ENEPI, UNAM, Méx. 1989
- 24 Ibidem p. 127
- 25 Justo A. Zamudio Vargas. "Consideraciones sobre la educación secundaria" en, Evolución de la escuela secundaria mexicana, 2º Congreso Nacional del 19 al 21 de julio de 1995. Colegio de profesores de educación secundaria "Moisés Sáenz" III A.C.

26 Ibidem p. 27

27 Idem

28 Etelvina Sandoval. Escuela secundaria y modernización educativa. Ponencia presentada en el 2º Simposio de investigación educativa del CIESAS. "Cultura en la escuela", febrero, 1993, Méx.

29 Renato Rosas Domínguez. "La investigación como recurso didáctico" en, Revista Cero en Conducta # 35, octubre, 1993, Méx.

30 Idem

LA INVESTIGACION CURRICULAR EN MEXICO

Los enfoques sociológicos sobre el currículum en México

Los estudios realizados sobre el **currículum** desde la óptica sociológica tuvieron una importancia relevante durante la década de los años ochenta. Las investigaciones de las ciencias sociales, entre ellas la sociología, sobre los procesos curriculares tuvieron un singular impacto durante ese período.

Lo anterior se explica, según se desprende de los documentos elaborados como consecuencia de los trabajos realizados en el Congreso Nacional de Investigación Educativa(1), a dos cuestiones fundamentalmente; primera, a la búsqueda de alternativas de los fundamentos psicológicos, de corte conductual, con los que se incorporó el debate curricular en México. Segunda, a la cancelación de la posibilidad de gestar experiencias educativas de orientación alternativa, como resultado de la crisis económica de 1976 y del cambio de dirección en las políticas educativas por parte del Estado hacia una posición netamente conservadora y neoliberal.

El hecho de que la sociología se ocupara intensivamente de los procesos educativos permitió que conceptos tales como violencia simbólica, capital cultural, imposición de contenidos, fueran permeando la reflexión en el campo de la currícula.

Esto se aprecia en el trabajo realizado por Torres(2) sobre "Los conocimientos del currículum" en el que toma como punto de partida las nociones durkheimianas de condición humana como condición de civilización y el concepto de educación "como acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones jóvenes y cuya función es formar al ser social. Posteriormente

aborda los conceptos esbozados por Dewey y Tyler para concluir que éste, Tyler, concibe al **currículum** "como ordenador de prácticas y objetos de conocimiento en el sentido de organización, experiencias de aprendizaje y selección de significaciones sociales, que marca un lugar de debe ser"(3).

En esa misma línea, Edwards(4), realiza elaboraciones más próximas a los autores británicos, de manera particular Eggleston y Bernstein, y afirma que la situación escolar está constituida por los conocimientos que se transmiten y por los conocimientos que se construyen en las escuelas, La escuela, dice este autor, es el espacio social que debe legítimamente transmitir los conocimientos que con ese fin se han construido socialmente.

Otro ejemplo de las aproximaciones sociológicas al campo curricular lo constituye los estudios hechos por Becerra(5) y otros autores, quienes afirman que el poder se ejercita desde el uso del espacio en las aulas, cumpliendo con la función de clasificar y marcar espacios diferenciados; el maestro tiene un lugar privilegiado que valida su imagen, su posición, su actuar y desde el cual es posible dominar.

Desde estas perspectivas sociológicas se intenta explicar el papel que juega el contenido educativo, el cual finalmente, se considera que legitima los intereses de una cultura dominante, mientras que la dimensión del poder es depositada en la función docente.

Es innegable que esta forma de interpretar al **currículum** escolar tiene sus bases en los planteamientos hechos por Foucault y Bordieu, así como por el movimiento llamado nueva sociología de la educación.

Otra autora, Jacobo(6), realiza una construcción más detallada de esta

perspectiva en el campo del **currículum**. Su estudio responde a una búsqueda por investigar al **currículum** de psicología y su relación con una concepción de ciencia muy cercana a la ideología y en los procesos de redefinición de su tema de indagación se acercó a los discursos educativos haciendo referencia a Weber, Horkheimer, Habermas, Maffesolo y Cacciari.

Otra perspectiva sociológica sobre el campo curricular la encontramos en los proyectos sobre "El currículum universitario ante los retos del siglo XXI(7). Esta reflexión está articulada por tres categorías; primera, la posmodernidad, segunda, la utopía, tercera, la crítica. Una revisión del proyecto permite apreciar la forma como se impacta la reflexión curricular bajo estos tres conceptos. El acceso a lo que algunos teóricos definen como era de la posmodernidad, como insatisfacción en el plano político-social, así como de los resultados de las ciencias naturales, por ejemplo, la destrucción del medio ambiente, de los proyectos de la modernidad, da pauta a este fenómeno posmoderno.

A la vez, la ausencia de proyectos utópicos manifestados a través de la crisis mundial, llevan a plantear el problema del sentido en el futuro. Finalmente, la ausencia de una crítica, como condición necesaria para una indagación y transformación social, se vuelven referentes de una reflexión curricular diversa. Innegablemente que esta perspectiva curricular funde la no -ción de **currículum** como proyecto educativo de una institución con un **currícu**lum como proyecto educativo del Estado.

Por su parte, Ruiz Larraguivel(8) intentó sistematizar los diversos estudios y experiencias que en torno a la problemática curricular se han desarrollado a lo largo de poco más de diez años en el contexto de la investiga-

ción educativa en México.

El propósito de su recopilación de trabajos fue caracterizar el estado en que se encuentra la investigación curricular en México, considerando los diversos enfoques teóricos y metodológicos que la han sustentado, sus alcances, sus limitaciones y el dominio que algunas de estas conceptualizaciones han llegado a ejercer dentro del proceso del conocimiento curricular.

Esta autora realizó una selección y revisión de aproximadamente medio centenar de trabajos publicados en diferentes revistas especializadas en temas educativos, memorias de congresos y libros editados en el país, en los que se discutía el asunto del **currículum** con diferentes enfoques y formas. Realizó un análisis comparativo de las diversas aportaciones encontradas buscando precisar el grado de pertenencia que cada estudio curricular presentaba con respecto a una línea específica de pensamiento que en un momento de terminado dominaba el panorama de este tipo de investigación.

Esta revisión descriptiva la llevó a clasificar en tres grandes modalidades a los trabajos curriculares tomando en cuenta su cuerpo teórico y metodológico que históricamente han llegado a predominar en el ámbito educativo.

La clasificación propuesta por Ruiz Larraguivel consiste en:

- el **currículum como producto**
- el **currículum en su carácter de proceso**
- el **currículum en su calidad de práctica social**

Algunas reflexiones sobre la situación actual de la investigación curricular en México.

En la década que va de 1975 a 1986 se identifican una variedad de enfoques dentro de la investigación curricular que van desde las explicaciones simplistas que observan al **currículum** en su calidad de producto hasta las recientes aportaciones que lo visualizan como una práctica social y educativa que se configura a partir del conjunto de acciones políticas y académicas de sempañadas por los diferentes grupos y sujetos sociales que conviven en la institución educativa y que en alguna forma reflejan la confrontación cotidiana de sus intereses, aspiraciones y motivaciones en torno al "deber ser" del **currículum**, el saber científico y la práctica docente.

En la década pasada con el impulso de la tecnología educativa que en gran medida le dio el Estado al sistema escolarizado, con la búsqueda de la eficiencia educativa de manera masificada, con la exigencia de vincular a la educación técnica y profesional a las exigencias del mercado ocupacional, con el control y legitimación del saber escolar, el **currículum** se reveló como el eje articulador de los procesos escolares y su investigación se impulsó y divulgó fundamentalmente obedeciendo a cuestiones meramente administrativas antes que por necesidades intelectuales.

Durante ese período el **currículum** se concebía en su carácter de modelo. Se identificaban como sinónimos **currículum** y **plan de estudios** y una característica puramente técnica distinguía a la mayor parte de las propuestas metodológicas de diseño curricular que es esos años se desarrollaron.

Los trabajos realizados por Taba y Tyler, junto con los de Glazman e Ibarrola, se convirtieron en lecturas obligadas para los interesados en el-

borar planes de estudios y la literatura curricular se llenó de conceptos tales como "objetivos conductualmente definidos", "diagnóstico de necesidades" y otros tecnicismos que en realidad disfrazaban la verdadera intencionalidad política e ideológica que subyacía en esa aproximación conceptual.

Así, el **currículum** se confinó únicamente al modelo que apela a la objetividad y la neutralidad para fundamentar la derivación de un método de planeación curricular. Esta orientación curricular se adoptó en nuestro país hacia los años setenta y diversos centros de investigación(9), se dieron a la tarea de ajustarla a las necesidades y condiciones de la educación mexicana, de manera especial en los niveles superiores y de su difusión amplia a todos los sectores pertenecientes al ámbito educativo.

Este enfoque curricular tuvo un impacto relevante en la comunidad científica y académica. Se divulgó ampliamente y se impartieron cursos para capacitar a docentes, planeadores, académicos y administradores escolares en el diseño de planes de estudio para familiarizarlos en el empleo de técnicas y métodos de elaboración curricular(10).

Es importante señalar que en esos años se iniciaban proyectos universitarios que con base en una visión crítica y transformadora de la sociedad, planteaban una alternativa conceptual y metodológica sobre la función social y académica del **currículum**(11). No obstante esto, el **currículum** continuaba entendiéndose como el modelo estructurado de saberes ordenados sistemáticamente y legitimados socialmente.

Raquel Glazman y Figueroa definían al **currículum** como el "reflejo de la totalidad educativa, en tanto que confluyen interactuando en él mismo todos

los aspectos de la realidad educativa y como síntesis instrumental, en tanto que es una representación de la política educativa de un centro de enseñanza" (12).

Esta nueva concepción del **currículum** intentaba superar la idea de considerarlo como modelo y situarlo en una realidad social y educativa esencialmente contradictoria, que al mismo tiempo que articula la intencionalidad política de la institución escolar supone también las acciones cotidianas y la interacción social que en torno a los lineamientos normativos del **currículum** manifiestan los grupos sociales de la institución.

En esa misma línea de pensamiento, tanto Furlán como Remedi sugirieron considerar al **currículum** insertado en el movimiento de lo real. Esto es, que el análisis curricular no podía seguir apoyándose en las expresiones meramente discursivas cuando en verdad esos análisis deben ser articulados en una práctica concreta de desarrollo curricular y en consecuencia, son discursos motivados por circunstancias específicas. Estos planteamientos alternativos sobre el **currículum** permitieron sentar las bases para que se redefiniera el rumbo que tomaría la investigación curricular nacional.

Ruiz Larraguivel(13), considera que esas afirmaciones otorgaron al **currículum** el carácter de proceso continuo que revela dos dimensiones fundamentales; a) lo formal, constituido por el modelo que comprende la estructuración de normas y saberes validados socialmente y b) la realidad compleja y contradictoria en que se desenvuelve el **currículum** en sus diferentes momentos: diseño, aplicación y evaluación. En ese sentido, el **currículum** se problematiza y la intencionalidad política e ideológica que conlleva su estructuración emergen como elementos que deben ser analizados dentro de la inves-

tigación curricular.

Como se aprecia, la óptica sociológica sobre el campo curricular ha tenido una significativa importancia dado que lo ha enriquecido dotándolo de un conjunto de conceptos teóricos que le permiten establecer otro tipo de formulaciones en su desarrollo, sean éstos provenientes de las teorías sociales de la educación o de los pensamientos actuales de corte posmoderno.

Durante los primeros años de la década de los ochenta y bajo la influencia todavía de las explicaciones técnicas del **currículum**, comenzaron a circular los primeros trabajos en los cuales se cuestionaban los intereses de poder político y académicos que rodeaban a la práctica curricular. Millán, resaltaba esto al afirmar que "... el **currículum** no puede sustraerse en su razón política y ésta, está presente en todo el recorrido curricular desde su elaboración misma, su implantación en la realidad, hasta sus formas de evaluación..."(14).

También se dió una amplia difusión a la obra escrita por Philie W. Jackson, "La vida en las aulas" la cual, como se afirma en el capítulo correspondiente, fue publicada en su versión original en los Estados Unidos en 1968, traducida y publicada en nuestro país en 1975.

La tendencia se orientaba también hacia el análisis y discusión de las relaciones sociales que se gestan en las aulas, resaltando la interacción de intereses, aspiraciones y expectativas que manifiestan los protagonistas de la enseñanza y el aprendizaje; los maestros y alumnos.

Bajo esta perspectiva del análisis curricular se empezó a cuestionar el

vacío teórico y el exacerbado pragmatismo que presentaban las interpretaciones curriculares que habían dominado el panorama de los años setenta y se reclamaba la investigación intensiva de los diferentes planos ideológicos, sociales y políticos en que se desarrollaba el proceso curricular.

En la segunda parte de esa década la literatura curricular dió un giro radical y comprendía un despliegue de estudios que compartían las explicaciones dualistas del proceso curricular; por un lado, uno manifiesto y formal y por otro, el oculto, real e informal que a su vez, representaban procesos en contrados pero que se afectan mutuamente. Como Gastelum lo señala "como el oficial, el currículum oculto es amplio, detallado y complejo, pero al contrario de aquél, sus sanciones son innegables e inevitables. Aunque necesarias, pues constituyen el sosten del currículum oficial. De esta manera se expresa la trama intrínseca de ambos. Así, va erigiéndose el concepto pleno de currículum. El currículum oculto deviene de la vida cotidiana y que, oficial y oculto, integran una única unidad; el currículum"(15).

Así, se descubría el ambiente conflictivo en que se desenvuelve el **currículum** y las investigaciones oscilaban entre estas dos dimensiones a pesar de la insistencia por concebir al **currículum** como único proceso.

La politización del **currículum** no sólo ha conseguido que las instituciones escolares se visualicen como espacios políticos ligados a los propósitos de poder y control, sino que también trascienda a los efectos que la implantación del plan de estudios produce en la dinámica escolar.

Durante ese mismo período era notoria la presencia del concepto de **currículum "oculto"** en los trabajos nacionales sobre los procesos ocurridos en

las escuelas y se incorporaba progresivamente al lenguaje cotidiano en el ámbito educativo.

Sin embargo, en esas investigaciones sobre el **currículum** en general se apreciaba un uso superficial e impreciso del concepto **currículum "oculto"**. Existía la tendencia de referir al concepto en el marco de una exposición conceptual del **currículum** y no como objeto propio de la investigación educativa.

Actualmente, la denominación del concepto representa una aportación conceptual metodológica para la comprensión de procesos propiamente escolares y de las aulas; significa, a mi modo de ver, una ruptura en el orden conceptual que dominaba la teoría curricular, que permite poner en relieve los procesos colaterales de significación social que ocurren en el aula y que otorga importancia a lo cotidiano, lo rutinario y lo temporal, implicando el **currículum** en sus diferentes dimensiones.

En la literatura publicada en México sobre el **currículum** en general, las primeras referencias al concepto de **currículum "oculto"** las encontramos en los trabajos de Reimer(16), Guzmán(17) y Remedi(18).

Reimer en su libro "La escuela ha muerto" señala que las escuelas esconden un **currículum** mucho más importante que el que dicen enseñar. El propósito del **currículum** es propagar los mitos sociales, las creencias que distingan a una sociedad de otra y que la mantiene unida.

Por su parte, Guzmán emplea el concepto de "**currículum escondido**" como sinónimo de **currículum "oculto"**, en su relación a los métodos de enseñanza en la educación superior. Este autor toma muy en cuenta el elemento de **arbi-**

trario cultural para afirmar que éste constituye una especie de columna para el **currículum "oculto"** y que sirve para mantener y reproducir la ideología dominante a través del sistema de enseñanza formal o escolarizada.

Remedi aborda el concepto de **currículum "oculto"** en relación con la perspectiva del maestro, lo entiende como un conjunto de acciones que a partir del **currículum** en general se expresa en el aula.

Por otro lado, el planteamiento de Furlán sobre el **currículum** pensado y **currículum** vivido ha tenido una influencia significativa en la concepción sobre el **currículum "oculto"**. Tal planteamiento se refiere a la distancia que existe entre la propuesta curricular y su puesta en marcha. Lo que se pretende es reconocer la diferencia entre la propuesta curricular y la realidad escolar. Ese planteamiento ha servido para ampliar el panorama del **currículum** y cuestionar sus fundamentos racionales. Esta perspectiva, junto con el énfasis en el actuar docente, constituyen una interpretación importante de **currículum "oculto"**.

La atención puesta sobre la realidad curricular determinó el amplio e inmediato uso del concepto de **currículum "oculto"** para referirse a aquellas situaciones sociales no académicas que en particular se desarrollan en el aula y que connotan las formas tácitas en que se transmiten los valores y significados socialmente legitimados.

En el campo educativo nacional se encuentran investigaciones sobre **currículum "oculto"** abordadas junto con otros tópicos emergentes de las teorías críticas de la sociología de la educación. Algunas de estas investigaciones sobre el **currículum "oculto"** emplean la conceptualización de Jackson,

mientras que otras se apoyan en las posiciones de la teoría crítica, en la teoría de la reproducción en sus diferentes variantes, concibiendo una ideología dominante o una falsa ideología. Otro conjunto de estudios retoma la noción de una distancia entre los momentos y expresiones del **currículum**; el **currículum** pensado y el **currículum** vivido que se centra en la realidad escolar.

A principios de la década de los ochenta, como se ha señalado, dominan el panorama los estudios de carácter teórico que intentaban esclarecer el concepto de **currículum "oculto"**. Posteriormente se realizaron investigaciones con referente empírico. Sin embargo, se aprecia que el uso generalizado del concepto en sí de **currículum "oculto"**, junto con las consideraciones de la teoría crítica y reproductivista de la educación han colaborado a enriquecer la conceptualización del "**currículum**".

Quiero enfatizar que el concepto de **currículum "oculto"**, aún después de sus raíces y enfoque psicológico, representa una aportación sustancial al campo de estudio de la sociología de la educación.

Sin embargo, entre los investigadores nacionales del campo del **currículum** existen dudas y diferencias respecto a la relevancia, impacto y lugar en el desarrollo teórico-práctico del **currículum** en general y del concepto de **currículum "oculto"** en particular, por lo que existe la necesidad de discutir ésto con mayor amplitud e ir avanzando en las investigaciones con el propósito, por demás válido, de aclarar y definir con mayor precisión tal concepto.

En algunas tesis de posgrado se aprecia el impacto del concepto de **cu -**

currículum "oculto" en la elaboración del marco teórico de la investigación o en el desarrollo del cuerpo del trabajo(19).

Para Ruiz Larraguivel(20), sin embargo, el concepto de **currículum "oculto"** contiene una ambigüedad teórica que ha provocado que se haga un uso desmedido de él. Tal concepto abarca lo implícito del **currículum** y se desprende como concepto que puede explicar todo lo que sucede en la institución educativa, como etiqueta que se puede estampar en cualquier proceso social vivido en la escuela. "No es más que un artificio conceptual", dice esta autora, que no ha superado en el plano teórico la problemática curricular.

Esta misma autora sostiene que el interés por explicar lo **"oculto"** o simplemente lo no explícito en el **currículum** ha conducido a una fragmentación poco útil para analizar el proceso curricular; el **currículum formal**, el **currículum vivido**, el **currículum "oculto"**, y en algunos casos, el **currículum emergente**, dice Ruiz, son conceptos que se han empleado indiscriminadamente.

Su propuesta va en el sentido de crear nuevos conceptos que ayuden a explicar el conjunto de intereses y saberes que ponen en juego los distintos grupos y sujetos sociales que participan en el proceso curricular y que son motivo de tensión, imposición o de negociación. Así también el tipo de relaciones que se registran en el aula. Para Ruiz es necesario establecer los límites de cobertura del **currículum**.

Por lo que se ve, la realidad curricular, que abarca el acontecer cotidiano de la institución educativa, convierte al **currículum** en un término con diferentes y variadas acepciones por lo exige delimitarlo para fines analíti

cos en sus distintas manifestaciones.

Es importante señalar que las acciones pedagógicas que se llevan a cabo en el aula a partir de las especificaciones curriculares deben ser foco de atención tanto de maestros como de investigadores. Los comportamientos y formas de interacción social que expresan los alumnos y maestros, así como la transmisión tácita de valores y creencias que definen una manera de ver al mundo, deben ser ampliamente analizadas desde una perspectiva ideológica del **currículum**. Así, la vida cotidiana de las aulas debe convertirse en uno de los objetos de estudio que nutran a la investigación curricular actual.

El reto de estos últimos años es otorgar significancia teórica a estos nuevos problemas. El **currículum** actualmente se concibe como una práctica social y educativa que reconoce el juego dialéctico de intereses sociales y poder político, sostenido por los sujetos conformados por diversas fuerzas sociales e involucradas en la institución. Glazman e Ibarrola han concluido que el **currículum** es un espacio de mediación entre las políticas y expectativas sociales e institucionales y el conjunto de intereses, aspiraciones y formas de pensamiento de los sujetos sociales que participan en el aula.

En suma, se aprecia un interés creciente por parte de la comunidad científica nacional en el tópico del **currículum "oculto"**, aunque es preciso señalar la necesidad de abordar con mayor rigor conceptual este tema. Definir el grado de adhesión que tengan las investigaciones con los planteamientos hechos por los diversos teóricos, así como aclarar los fundamentos metodológicos de las mismas, señalando sus semejanzas y diferencias con otras propuestas.

Finalmente, las dificultades metodológicas para la realización de estu-

dios de la realidad escolar consisten en tener condiciones favorables para la observación de los procesos en vivo y en la transferencia del concepto a diferentes ámbitos y niveles escolares.

El método etnográfico: una alternativa para el estudio de los procesos sociales escolares.

El método etnográfico en el campo de la investigación educativa es un elemento importante que permite acercarnos en el conocimiento sobre los procesos sociales que se registran dentro y fuera de los salones de clases. En el nivel educativo de las escuelas secundarias este método ofrece posibilidades reales para su aplicación en virtud de las características que posee.

Mediante la etnografía se intenta descifrar y comprender el significado de la conducta que los individuos le dan a sus acciones. Esta intencionalidad es fundamental para entender dichas conductas(21). Por tal razón, la etnografía se apoya en la **fenomenología social, la etnometodología y el interaccionismo simbólico** dado que estas corrientes consideran que la realidad social se construye con base en la conducta de los seres humanos y éstos actúan de acuerdo a significados, intenciones, motivos, creencias, que imbuyen a sus acciones en la vida diaria(22).

En suma, la investigación etnográfica en el campo educativo nos permite interpretar los acontecimientos sociales que ocurren dentro y fuera de las aulas de clases, pero incluidos en un contexto particular.

Antes de continuar me parece pertinente revisar el significado de la palabra **etnografía**. Este término proviene del griego **ethos** que significa pue -

blo y graphien describir(23). Por lo tanto, la etnografía es la ciencia que tiene por objetivo el estudio y descripción de los pueblos. Sin embargo, tie ne la posibilidad de no limitarse al estudio de una comunidad, sino también a cualquier grupo humano que constituya una entidad cuyas relaciones sociales se regulen por costumbres o ciertos derechos y obligaciones recíprocas; una familia, una institución educativa, un aula de clases, una fábrica. Grupos humanos susceptibles de ser estudiados particularmente pero vistos desde una óptica global que abarque las relaciones complejas que guardan con un to do dialécticamente estructurado(24).

El uso de la etnografía en las investigaciones educativas debe ser considerado como un elemento metodológico y no como una técnica, dado que el su puesto básico de todo método es la existencia de una teoría.

El objeto de estudio del método etnográfico vienen a ser los procesos de socialización, producción y reproducción, de intercambio o negociación que encontramos en las diferentes escuelas y aulas.

En México, el método etnográfico ha sido utilizado por Elsie Rockwell en sus investigaciones realizadas en el Departamento de Investigaciones Educativas y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Esta investigadora considera que este método es el más acertado para estudiar los fenó menos sociales que se registran en la vida cotidiana de las escuelas(25).

No obstante lo anterior, esta misma autora reconoce algunas limitaciones del método etnográfico al señalar que éste no cuenta con un cuerpo teóri co propio que permita la explicación científica de la relación existente entre los fenómenos que ocurren dentro de la escuela y los fenómenos sociales

a nivel de la sociedad.

Por tal razón, esta investigadora junto con sus colegas han procurado insertar el método etnográfico a la sociología educativa la cual concibe a las escuelas como espacios sociales influidos por una estructura socio-económica y política global.

A juicio de Rockwell los criterios para superar esa falta de una teoría propia son:(26)

- a) interpretar el proceso concreto estudiado a partir de sus relaciones con el contexto social más amplio y no sólo en función de sus relaciones internas. Concebirlo como un proceso dialéctico en su relación que guarda con un todo económico, social, político, histórico y cultural.
- b) tener presente la dimensión histórica del proceso social a estudiar.
- c) evitar la dicotomía escuela-comunidad y en su lugar construir categorías que revelen tanto la interacción como la posible autonomía relativa de la escuela con respecto a la sociedad dominante.
- d) trabajar con categorías sociales cuyo contenido sólo se puede establecer reconstruyendo los procesos y relaciones sociales que las sustentan.
- e) reconstruir los procesos de interacción que se dan al interior de las escuelas de manera tal que se llegue a conocer su contenido histórico y social y no sólo su configuración formal o estructural.

En lo referente a las técnicas que la investigación etnográfica ha utilizado podemos citar a las siguientes:

- la observación participante y notas de campo. Esta técnica es fundamental en este tipo de investigación dado que permitiría a los maestros combinar su labor cotidiana con la actividad investigadora. Formarían parte del objeto de estudio.
- la entrevista con informadores clave
- las grabaciones sonoras, el video y fotografía
- el análisis de documentos y artefactos
- los cuestionarios abiertos
- las escalas individualizadas y de rango
- las plantillas de observación
- las técnicas de diferencial semántico
- las técnicas proyectivas

Por su parte, Delamont y Hamilton consideran que la modalidad de investigación más adecuada para la complejidad del estudio en el campo educativo es la observación antropológica o microetnografía. Este método ha sido propuesto con otros nombres y ha recibido gran aceptación entre los investigadores de los procesos educativos(27).

"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(Jules Henry), algunos son sociólogos(Howard Becker), algunos son siquiátras(Zachary Gussow) ..."(28).

Los autores citados líneas arriba consideran que la orientación antropológica ha obtenido mayor éxito en las investigaciones relacionadas con la vida escolar. Reconocen también que la investigación antropológica emplea un enfoque basado en la etnografía y un marco conceptual que vislumbra a la educación en amplios términos socioculturales. En cada caso, el "conocimiento", el plan de estudios e incluso el "aprender" en las escuelas son abordados de manera distinta entre sí. Metodológicamente, los estudios "antropológicos" del aula se basan en la observación participante. Ciertamente, el observador se suma o incorpora al grupo humano en estudio.

Estos estudios implican la presencia de un observador u observadores para períodos prolongados en una sola o en un reducido número de aulas. Durante este tiempo el observador no sólo observa, sino que también establece un diálogo con los participantes; el etnógrafo los llama informantes en lugar de sujetos.

Las características centrales de este método pueden resumirse en lo siguiente:(29)

Primera; permite al observador realizar entrevistas formales con los participantes y pedirles que contesten cuestionarios. Asimismo, el investigador recopila notas sobre la marcha y hace grabaciones a la vez.

Segunda; establece que los datos del investigador antropológico son relativamente asistemáticos e inacabados.

Tercera; permite la utilización de un marco conceptual exhaustivo el cual toma la totalidad como base de sus datos.

Cuarta; permite reducir la envergadura de indagación sistemáticamente para

centrar su atención en los temas que van surgiendo.

Quinta; enfoca progresivamente aquellos rasgos de la clase que considera más sobresalientes.

Sexta; no acepta el reduccionismo apriori.

Séptima; aún cuando es un método netamente descriptivo, permite elaborar nuevas categorías, esto es, no sólo acepta la elaboración de categorías preestablecidas.

Octava; evita en lo posible las generalizaciones estadísticas. Es decir, no intenta imponer "normas" apriorísticas.

Además, esos 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.

La microetnografía se ha propuesto construir nuevos modos de mirar (que no es lo mismo simplemente ver) a los procesos sociales que ocurren en el aula, sobre la base de supuestos, principios y observaciones no comunes.

Hamilton y Delamont concluyen que es conveniente abogar por una nueva actitud hacia la investigación, en la cuál las combinaciones eclécticas de los métodos puedan ser abordadas por métodos diferentes y mutuamente apropiados. En lugar de optar por una solución para todos los problemas, estos autores proponen que se preste atención más profunda a la naturaleza de los problemas específicos que nos acechan y por lo tanto, elegir una particular estrategia de investigación(30).

Intentando concluir diré que las propuestas metodológicas anteriormente

descritas para abordar los diferentes fenómenos sociales que ocurren en las aulas de clase no contienen diferencias sustanciales entre ellas. Se les llame etnografía simplemente o bien, microetnografía, las coincidencias en sus planteamientos y supuestos básicos son significativamente relevantes. En lo fundamental no se encuentran discrepancias una de otra.

A mi modo de ver las cosas, cualquiera de esos dos métodos representan una válida opción en la investigación de los procesos sociales que se registran en las escuelas y de manera particular en el estudio del "currículum oculto" en la escuela secundaria. Más todavía, esta opción metodológica se ajusta satisfactoriamente, como forma de abordaje y herramienta de indagación en la investigación de las relaciones sociales que se establecen en el ámbito escolar. Asimismo, considero que la propuesta sobre la forma de observar participativamente los fenómenos sociales escolares reviste una significativa aportación metodológica.

El Currículum "oculto" y la etnografía.

Analizar la cotidianidad del currículum surge como una necesidad en el intento de la explicación de los procesos educativos. Para Becerra ese análisis "... es imprescindible ..." (31), para comprender los procesos sociales que ocurren en las aulas.

Mediante los estudios etnográficos se puede obtener información para el enriquecimiento de la investigación curricular. Desde el aula se aprecian las múltiples dinámicas que dan significado a lo señalado institucionalmente cómo el poder y saber unidos y sujetos por un sentido evaluativo se traducen en diversas modalidades de interacción pedagógica, cómo detrás de éstos

hay motivos ocultos, generalmente no presentes en la conciencia de los sujetos de la práctica, que coadyuvan a la permanencia de la relación y que más allá de lo previamente determinado la cuestionan, la concretizan, la modifican.

El desenmascaramiento de tales dinámicas requiere un análisis interno del aula. La visión curricular, desde el aula, constituye un elemento insustituible de lo que el conocimiento del **currículum** debe aportar.

La autora mencionada sostiene que "el aula se presenta como un microcosmos de lo que el **currículum** es"(32). Desde ahí, se pueden encontrar cómo las decisiones tomadas, los argumentos explicitados, son traducidos por los sujetos que ejecutan la práctica de manera muy particular, asignando definiciones a las situaciones diarias en el aula, negociando y reconstruyendo dichas definiciones.

Investigar esta realidad supone incorporarse al lugar de desarrollo de los acontecimientos; el aula. Supone construir datos sobre lo que se dice, lo que se hace y lo que se piensa y siente dentro de ella. Supone también, ejercitar la habilidad de observación que se basa no sólo en las percepciones, sino fundamentalmente, en el deseo de interpretar y encontrar significados a los sucesos desarrollados en una interacción predeterminada pero rehecha por los participantes. La observación implica el uso de una teoría para interpretar esos acontecimientos inscritos en la relación social y relacionar la teoría con los datos obtenidos. El análisis de lo recogido en el aula constituye la explicación del **currículum** en su dinámica diaria.

La tarea consiste en analizar registros de observación y realizar obser

vaciones en las aulas. De esas actividades se puede hacer un intento de relacionar los elementos teóricos con los datos emitidos por la observación para ser analizados.

Quiero agregar, para finalizar este apartado, que la metodología para el estudio del **currículum "oculto"** está todavía inacabada, existe una vasta red de posibilidades para abordarlo. Pueden hallarse caminos alternativos que resulten útiles, es cuestión de iniciativa, imaginación y compromiso de aquellos que, en las escuelas secundarias, tienen la mayor responsabilidad para iniciar cambios cualitativos en su quehacer cotidiano y que son los maestros. Ellos tienen en sus manos la posibilidad de asumir una actitud y conducta comprometida con la búsqueda colectiva de una transformación social o continuar colaborando en el reforzamiento y conservación de las relaciones de dominación. Los maestros tienen que decidir del lado de quién están.

N O T A S

- 1 Congreso Nacional de Investigación, celebrado en la Ciudad de México en 1981
- 2 Rosa Marfa Torres Hernández. "Los conocimientos del currículum ", en Desarrollo de la investigación en el campo del currículum, Alfredo Furlán y Miguel Angel Pasillas, comp. ENEP Iztacala, UNAM, Méx. 1989
- 3 Idem
- 4 Verónica Edwards. "Los contenidos escolares: itinerario de una investigación", en Desarrollo ...op cit
- 5 María Guadalupe Becerra García et al. "De la ilusión al desencanto en el aula universitaria: una panorámica aúlica del currículum", en Desarrollo ... op cit
- 6 Blanca Estela Zardel Jacobo. "El sentido de las representaciones sociales en el currículum de psicología-Iztacala", en Desarrollo ... op cit
- 7 Huffman et al. "El currículum universitario ante los retos del siglo XXI", Informe presentado a la UNAM, México, 1992
- 8 Estela Ruiz Larraguivel. "Balance sobre la investigación curricular en México; algunas consideraciones", en Desarrollo ... op cit
- 9 Es apenas en los años setentas cuando la entonces Comisión de Nuevos Méto-

dos de Enseñanza de la UNAM, la ANUIES, el CLATES, entre otros organismos se dieron a la tarea de adaptar esta orientación curricular para ajustarla a las condiciones de la educación mexicana, principalmente en los niveles básicos.

10 En estas instancias de investigación y capacitación el discurso curricular se sostenía por el paradigma **entrada-salida**, soporte teórico por excelencia que soslaya y neutraliza la realidad social y se impone como imagen científica que determina un "hacer" del currículum y en general de la práctica educativa y convierte a la técnica y al método en los fines mismos de la educación.

11 Los modelos curriculares desarrollados en la Universidad Autónoma Metropolitana de Xochimilco a mediados de los años setentas se distinguieron por sus propuestas curriculares innovadoras como la organización modular, la formulación de los denominados "objetos de transformación" que orientan a la enseñanza-aprendizaje y en general, el establecimiento de un sistema pedagógico distinto.

12 En el Congreso Nacional de Investigación op cit, en uno de los trabajos firmados por Raquel Glazman y Milagros Figueroa se sostiene esa definición del currículum. Sin embargo, esta nueva acepción del currículum intenta superar la idea de concebir al currículum como modelo y situarlo en los términos que propone Ibarrola, como "una realidad social y educativa esencialmente contradictoria" que al mismo tiempo que articula la intencionalidad política de la institución escolar supone también las acciones cotidianas y las interacciones sociales que en torno a los lineamientos normativos del currículum manifiestan los grupos sociales de la institución.

13 Estela Larraguivel. op cit

14 Prócoro Millán. "El papel de la investigación curricular en el debate sobre la reforma o la transformación de la Universidad, en Desarrollo... op cit pp. 158-169

15 Jorge Antonio Gastelum Escalante. El currículum: espacio de hegemonía; el caso del bachillerato de la U. A. S. Méx. 1981, p. 251

16 Eduardo Reimer. La escuela ha muerto. DIE, Méx. 1985

17 J. T. Guzman. El currículo escondido y los métodos educativos universitarios. Ponencia presentada en: Symposium Internacional sobre Currículum Universitario, Méx. 1978

18 E. Remedi, et al. "Maestros, entrevistas e identidad". Informe de investigación, DIE, Méx. 1987

- "Supuestos teóricos: Discursos-contenido-saber en el quehacer docente, en Desarrollo ... op cit

- "El aula universitaria: un lugar de observación", en Desarrollo..op cit

19 Como un ejemplo de ello tenemos el trabajo desarrollado por Jorge A. Gastelum quién analiza al currículum "oculto" como un espacio hegemónico en el nivel de bachillerato en el Estado de Sinaloa, Méx. 1981, op cit

20 E. Ruiz Larraguivel op cit

- 21 Esta intencionalidad que los sujetos le dan a sus acciones hay que analizarla a la luz del pensamiento Weberiano. La sociología comprensiva de Weber sostiene que el concepto de "acción" debe entenderse como una conducta humana siempre que el sujeto o los sujetos de la acción "enlacen a ella un sentido subjetivo. Por tanto, la acción social, es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo". Max Weber. Economía y Sociedad. F.C.E. Méx. 1977
- 22 Gustavo Emmerich. "El método etnográfico en la investigación educativa: orígenes filosóficos, teóricos y posibilidades heurísticas" en Pedagogía # 13, U.P.N. Méx. 1988
- 23 Gran Diccionario Enciclopédico Ilustrado. Selecciones del Reader's Digest, Méx. 1986, 5º tomo, p. 1400
- 24 Esto se considera en la perspectiva de Karel Kosik quién señala que la totalidad no significa el conjunto o agrupamiento de hechos, sino que la totalidad "significa la realidad como un todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho. Los hechos son conocimiento de la realidad si son comprendidos como hechos de un todo dialéctico, esto es, partes estructurales del todo". Karel Kosik. Dialéctico de lo concreto. Ed. Grijalbo, Méx. 1982
- 25 El objetivo de la investigación etnográfica en el ámbito escolar se encuentra en los procesos de socialización, producción y reproducción, de intercambio y negociación, lo fundamental de estos procesos es conocer su contenido histórico y social, no sólo en su configuración formal y estructural.

26 Elsie Rockwell. "Etnografía y teoría en la investigación educativa", en Enfoques, Cuadernos del Tercer Seminario Nacional de Investigación de la Educación. Bogotá, Colombia. Centro de Investigación de la U.P.N. Méx. 1986

27 S. Delamont y D. Hamilton "Investigación ... op cit

28 S. Delamont y D. Hamilton. op cit p. 26

29 E. Rockwell op cit

30 S. Delamont ...op cit p. 31

31 María Guadalupe Becerra, et al "De la ilusión al desencanto en el aula ... op cit p. 227

32 idem

EL CURRÍCULUM OFICIAL

En páginas anteriores se ha señalado que la relación social que se establece entre el maestro y el alumno posee un carácter dinámico y ocurre dentro de un espacio específico que es la escuela. En esta se da una serie de relaciones de tipo social mediante las cuales se lleva a cabo el proceso educativo sistematizado.

Estas relaciones sociales ponen en marcha una red de rituales y prácticas las cuales deben ser plenamente identificadas y definidas en virtud de que se tratan de relaciones sociales escolares cuya estructuración está definida y determinada en función de las condiciones particulares del tipo de sociedad en que se dan. Estas relaciones que se establecen entre los indivi - duos en el proceso de su actividad cotidiana están condicionadas por las re - laciones de producción. Estas a su vez, determinan el desarrollo individual y colectivo de la sociedad. Como el propio Marx lo señala; son producto de de las condiciones materiales de existencia(1).

Conforme van cambiando esas condiciones, a través de la lucha de cla - ses, cambian también las relaciones entre los individuos que ocupan lugares diferentes determinados por la organización social de la producción y por su relación con la producción misma. De esta manera, los individuos y las instituciones son producto histórico del desarrollo de la formación social y de las relaciones de producción. En el caso de una sociedad capitalista como la nuestra, las relaciones sociales se convierten en relaciones esencialmente económicas o de dinero.

En la sociedad mexicana existe un grupo de profesionales encargados de planear y diseñar las prácticas académicas encaminadas a desarrollar el proceso de la enseñanza sistematizada en las diferentes escuelas. Sin embargo, acompañando a éstas se registran una serie de acciones y formas de comportamientos, tanto grupales como individuales, que constituyen una estructura básica para la supervivencia de los actores dentro del ámbito escolar y que no son contempladas ni tomadas en cuenta por dichos planeadores de la educación. Es decir, en los planteles escolares se establece un proceso de aprendizaje planeado y no planeado que ambas dimensiones constituyen la vida cotidiana de las mismas.

Antecedentes.

Con la única finalidad de entender al currículum "oculto" iniciaré con una revisión somera del currículum oficial en general, sus orígenes, su contenido y de las condiciones históricas específicas en las cuales fue desarrollado este concepto.

El interés por el estudio del currículum oficial nació a principios del presente siglo en los Estados Unidos(E.U.). Durante ese período ocurrió en ese país un movimiento cultural de significativa importancia llamado "movi - miento de educación progresivo"(2). Este movimiento social y educativo, inherente al crecimiento y fortalecimiento del capitalismo industrial norteamericano, intentaba atender las necesidades particulares derivadas de la producción industrial. Es decir, se buscaba adecuar la educación a los requerimientos de la planta productiva(3). Esto marcaba una importante distinción de la tendencia tradicional, característica del siglo XIX, la cual impulsaba una educación cuya base moral defendía sus métodos y contenidos.

El **movimiento progresivo** tuvo lugar en medio de una intensa lucha de di mensiones políticas, económicas y culturales; este hecho permitió que se ge- neraran una serie de ideas en torno al papel que juega la educación en el ám bito mismo de la sociedad industrial. Tradicionalmente se ha creído que la educación significa la solución para la gran mayoría de los problemas socia- les y económicos de la población. Esto ha sido estudiado por Pasillas quien señala que "...la enseñanza era considerada por los reformadores como un pro blema clave para el logro progresivo, ya que se había difundido mucho la i - dea de que la base para resolver todos o casi todos los problemas sociales era la educación"(4).

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

De esta forma, el **progresismo** "se propuso humanizar a la sociedad indus trial, capacitar operarios para el trabajo, formar científica y creativamente a los agricultores, administrar eficientemente a las escuelas, etc."(5). Esto condujo a un interés creciente por organizar "científicamente" a la ac- tividad escolar y dotarla de procedimientos técnicos y sistemas de control a través del diseño preciso -no especulativo- del currículum.

No obstante esos propósitos generales y la influencia que ejercía entre la llamada clase media norteamericana, el movimiento **progresivo** no fue un mo vimiento 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 inclinaba a favor de la difusión de los ideales tradicionales de la democracia decimonónica es

tadounidense 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(6).

De manera general, las dos corrientes con mayor influencia en el campo educativo fueron las dos últimas; la democrática y científica. Ambas compartían "...el interés por conservar la organización económico-social de Estados Unidos, lo que provocaba inclusive, que los integrantes de un polo aceptaran en ocasiones los proyectos del otro grupo ... se fue convirtiendo en un movimiento que no cuestionaba ni la organización política ni la industrialización del país"(7).

Aún después de que en lo general compartieran el mismo proyecto de país ambas posiciones tenían relativas diferencias en lo referente a los contenidos y formas del currículum que debía aplicarse en las diferentes instituciones educativas. Dado estos intereses divididos, estas dos tendencias acordaron formar comisiones nacionales, auspiciadas por iniciativas de diversos sectores involucrados en la disputa de diferentes proyectos educativos, que tuvieran la misión de estudiar y proponer nuevas ideas para darle cuerpo al currículum. Los resultados preliminares fueron presentados entre 1917 y 1918.

La propuesta curricular para la escuela secundaria incluía nuevos criterios como el rechazo hacia aquellas materias que consideraban "inútiles" y que provocaban "pérdida de tiempo"; las llamadas humanísticas, en su lugar se sugirieron algunas medidas enfocadas a eficientizar el trabajo de los maestros. Esto marcó, evidentemente, un cambio con relación a las viejas formas de atención de los asuntos educativos.

Puede decirse que la corriente **científica** fue adquiriendo características de un proyecto más bien **tecnócrata** cuyo contenido era una manifestación particular de la influencia que los administradores imprimieron a la educación básica (primaria y secundaria). Sin embargo, otro sector importante de educadores, directores de escuelas, padres de familia e intelectuales de diversas ramas, impulsaron las tesis democráticas en el seno mismo de las comisiones.

Así, las diferencias y contradicciones se fueron agudizando en el terreno educativo; por un lado, se hallaba el proyecto **tecnócrata**, impulsado por la teoría de la administración; y por el otro, el proyecto que intentaba **democratizar** a las escuelas, impulsado por ese grupo de directores, padres de familia e intelectuales. Estas dos corrientes buscaban lograr un sitio que les permitiera influir significativamente en el terreno educativo. Esto hace pensar que el origen del estudio del currículum tuvo su gestación en medio de una lucha que se inició al interior de esas 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 se puede apreciar, el currículum, como ámbito especializado en la educación, no surgió como una preocupación teórica o como un procedimiento técnico de diseño, sino que fue elaborado fundamentalmente por gente involucrada en las prácticas educativas, que organizados en diversas comisiones intentaban que sus concepciones e ideas sobre el contenido educativo fueran las dominantes. El trabajo desarrollado por dichas comisiones fue sustentando el basamento teórico que permitiría posteriormente diseñar los métodos y contenidos curriculares, así como las políticas educativas.

Apreciamos, por tanto, 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, se puede entender que el currículum, como asunto específico de investigación, tiene una historia social perfectamente identificada en el contexto específico de una sociedad, en este caso de la estadounidense. El desarrollo de esta lucha social a nivel nacional en aquel país, es también un rasgo fundamental que considero debe tomarse en cuenta a fin de comprender el estado actual que guarda la investigación curricular, dado que las mencionadas comisiones se convirtieron en instrumentos para las definiciones de las políticas educativas en la mayoría de los países del continente americano(8).

Debido a la naturaleza de este modesto trabajo no abordaré con mayor detalle aquella cuestión. Sin embargo, deseo puntualizar algunos aspectos de la trayectoria que siguió el estudio del currículum, una vez que éste fue constituido y concebido como una preocupación central 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 otras, figura -ban las tesis de la racionalidad "eficientista" y de la racionalidad "demo-crática". Por tanto, la primera forma que tomó la organización de los inves-tigadores 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.

Se considera que fue J. F. Bobbitt(9) el teórico iniciador y principal promotor de la llamada corriente "eficientista" del estudio del currículum. Por otra parte, J. Dewey(10), representó el principal exponente del ala "democrática", la cual se propuso defender el desarrollo integral del individuo para la democracia y la libertad. Estas dos corrientes teóricas de concebir al currículum tuvieron un desarrollo desigual y, en ocasiones, contradictorio. Esto es, en momentos determinados, aprovechando coyunturas favorables, se efectuaban alianzas entre ambas a fin de conquistar los espacios esenciales en la definición de los contenidos y métodos de la educación.

Por otro lado, la evolución de la teoría y la práctica curricular está 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 que presenta el discurso científico, particularmente el de las llamadas ciencias naturales. Estos aspectos ya han sido comentados por Apple(11), 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 autor 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.

La mayor parte de la historia del estudio curricular está orientada por este razonamiento científico. Por tanto, el conocimiento producido alrededor de esta problemática de ninguna manera ha estado al margen de una visión general del mundo; las diferentes corrientes de investigación curricular se pre

sentan como defensoras de determinados segmentos de discursos filosóficos y científicos.

La incorporación de la racionalidad científica en la teoría del currículum ha sido un fenómeno que surgió de manera simultánea en otros campos del conocimiento; la administración, la sociología, la psicología, etc.

Esto en parte, tuvo su origen en el planteamiento de las demandas de la producción capitalista. En consecuencia, el impacto que la "cientificidad" tuvo en el desarrollo de la investigación curricular permitió una enorme influencia en la definición de metodologías, estrategias, lenguajes y proyectos educativos específicos.

Por otra parte, el discurso científicista 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 fueron 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, etc. Hacía esos aspectos se orientaron los trabajos de investigación sobre el currículum contemporáneo realizados por Gagne(12), Taba(13) y Pophan(14), entre otros.

El proceso de organización del saber mediante el currículum ha estado acompañado siempre por un complejo proceso de instauración de poder(15). Pero en la historia de la investigación curricular los aspectos políticos no

están suficientemente estudiados por lo que se plantea la necesidad de tomar esta línea de investigación como una tarea urgente dentro de las ciencias sociales, entre ellas la sociología. No obstante este vacío teórico, existen algunos intentos serios de incorporar la categoría de lo político como elemento de análisis del currículum(16).

Entre los estudiosos del currículum escolar encontramos algunas diferencias en cuanto la identificación de sus elementos sustentadores; para A. Guerrero(17), el aspecto político es determinante en la construcción del currículum escolar, en tanto otros, Apple por ejemplo, sugieren que en la definición de la estructura curricular coexisten varias determinaciones tales como la ideología, la historia, la psicología y en grado variable el aspecto político.

Hacia 1945, Taba sintetizó por primera vez los elementos de la planificación "científica" para la elaboración del currículum(18). Con estos trabajos la autora inició una nueva etapa en la historia del estudio curricular. Particularmente fue la iniciadora de la sistematización de los procedimientos para la construcción del currículum. Por su parte, R. W. Tyler(19), aportó valiosos elementos teóricos para hacer del trabajo de planeación curricular una disciplina razonada y precisa, similar a los principios expuestos por Taba.

Posteriormente a estos autores (Taba y Tyler) la investigación curricular tuvo cambios poco significativos en su desarrollo pues las tendencias teóricas buscaban principalmente acumular experiencias educativas, más que intentar hacer reformulaciones al modelo "cientificista" dominante.

La investigación curricular posterior a la segunda guerra mundial estimuló la necesidad de construir un aparato conceptual capaz de 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. La respuesta de la industria editorial fue la elaboración de una serie de libros y revistas especializadas dedicadas a analizar el tema del currículum(20). Los modelos "cientificistas" del currículum tuvieron un impacto enorme no sólo en los Estados Unidos, sino también en Inglaterra, Canada, Brasil, Venezuela y México, entre otros países.

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. En la actualidad el asunto del currículum está estructurado sobre las bases de una terminología propia con categorías y definiciones particulares 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.

El currículum oficial: intento de definición.

Entre los estudiosos del currículum existen algunas diferencias en el intento de conceptualización. Para H. Taba significa..."una manera de preparar a la juventud para participar como miembros útiles en nuestra cultura...todo lo que se conozca sobre el proceso de aprendizaje y el desarrollo del individuo, tiene aplicación para elaborarlo"(21). Por su parte, para J. Eggleston el currículum debe entenderse como la presentación del conocimiento y com

prende 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, tecnologías(metodología), distribución temporal(orden) y evaluación, que surgen como el currículum mismo, de los sistemas de poder y normativos de la sociedad"(22).

Es conveniente aclarar que en el lenguaje cotidiano, usado entre quienes tienen que ver con la cuestión educativa, a menudo se confunde al currículum como sinónimo de programa o plan de estudios. Al respecto, Glazman e Ibarrola han intentado aclarar que se trata de conceptos diferentes dado que el plan de estudios es sólo parte del currículum. Es decir, el currículum es un concepto totalizador que va más allá de la propuesta de contenidos del plan de estudios.

"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"(23).

Ahora bién, en el contexto latinoamericano los intentos de definición del currículum en general, están ligados de manera directa al esquema funcionalista norteamericano. Baste mencionar algunas definiciones de gente involucrada en el quehacer educativo en los países de aquella región del mundo para apreciar esta influencia; "el currículum es un conjunto de experiencias ba

sadas 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(estados) 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" (24).

Para el Departamento Nacional de Currículum de Bolivia el concepto de currículum debe entenderse como el "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"(25). Otra visión nos la presenta la Universidad de Venezuela al señalar que el currículum es un "conjunto de experiencias que las escuelas proporcionan al estudiante a fin de que éste alcance los objetivos propuestos"(26).

Por su parte, en México, la Secretaría de Educación Pública 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 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..."(27).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura(UNESCO), ha definido al currículum como un "conjunto de experien-

cias de aprendizaje y de los diversos factores que los condicionan y determinan en función de los objetivos básicos generales o finales de la educación" (28)

Para los funcionalistas norteamericanos 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"(29).

Por su parte, en los textos oficiales de educación escolarizada se presenta una dimensión tecnologista del currículum dado que es considerado como un instrumento que permite diseñar y construir situaciones, tiempos, actividades, formas de evaluación, etc. A la vez, da por hecho que a los alumnos, a través del currículum, se les otorgan conocimientos científicos, estableciendo con ello una noción particular y reducida de lo que realmente constituye el aprendizaje.

En las conclusiones del Coloquio Internacional sobre diseño curricular se puede apreciar este modo particular de concebir los propósitos del currículum: "los objetivos del 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"(30).

Como se puede apreciar, el currículum intenta abarcar fines, entendidos éstos como una guía en la actividad escolar, principios de organización, trazar el camino a seguir para el logro de esos fines. También se pretende convertirlo en un instrumento para el diseño y la creación de actividades y pro

cedimientos. Finalmente, se supone que todo currículum debe contener implícitamente una perspectiva "científica" del aprendizaje.

A manera de análisis nos percatamos que el intento de conceptualización del currículum oficial navega entre vaivenes derivados de la insuficiente precisión al momento de la definición misma del concepto; si se trata de un fin o de un medio. A saber, los diferentes tratamientos teóricos sobre el currículum presentados con anterioridad, pueden interpretarse de manera desigual e incluso, no claras en términos del significado; unos lo consideran como el gran proyecto rector de los contenidos y prácticas educacionales; otros le otorgan al currículum un papel multifacético, unas veces como proyecto, otras veces, como una serie de procedimientos a seguir.

NOTAS

1 La trama de relaciones sociales que se establecen entre los hombres de manera cotidiana y en todos los ámbitos, son producto de las condiciones materiales de existencia. Los hombres y las instituciones son producto histórico del desarrollo de la formación social y de las relaciones sociales de producción. Marx concluye en sus estudios de economía política que el modo de producción de la vida material determina el proceso de la vida social, política y espiritual en general, "no es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino por el contrario, el ser determina su conciencia". Karl Marx. Introducción General a la Crítica de la Economía Política. Cuadernos de Pasado y Presente, siglo XXI editores, 13a. ed. 1979, p. 7.

2 El movimiento "progresismo educativo" no es más que una de las primeras manifestaciones culturales del capitalismo industrial en los Estados Unidos durante el presente siglo.

3 En diferentes trabajos sobre Educación, se ha señalado que los cambios ocu

- rridos en los contenidos educativos han obedecido, por lo general, a las exigencias y requerimientos de la planta productiva, "los intereses económicos han sido la motivación más fuerte detrás de las políticas educacionales". Ver a Daniel Morales Gómez, et al. La educación y desarrollo dependiente en América Latina, ediciones Gernika, 4a. ed. 1992, Méx. p. 21
- 4 Miguel Angel Pasillas V. El currículum, un campo de controversia sobre el quehacer educativo en Norteamérica. Tesis de Licenciatura en Pedagogía. ENEP Acatlán, UNAM, 1985, P. 167
- 5 Ibidem, p. 176
- 6 Quizá en este enfoque reside el origen de la concepción "enseñanza-aprendizaje" como proceso técnico.
- 7 Pasillas op cit p. 176
- 8 Ibidem, p. 199
- 10 J. Dewey. El niño y el Programa Escolar. Ed. Losada, B. A. 1967
- 11 M. W. Apple. "The process and ideology of valving in educational settings" en Apple, M. W. Subkoviak, M. J. Educational evaluation; analysis and responsibility, Co. Barkeley, C. A. 1974, pp. 3-43
- 12 R. Gagné. Principios básicos del aprendizaje para la instrucción. Ed. Diana, Méx. 1975
- 13 Hilda Taba. Elaboración del Currículum. Ed. Troquel, B. A. 1974 (edición en español)
- 14 J. Pophan y E. Baker. El maestro y la enseñanza escolar. Ed. Paidós, B.A. 1972
- 15 M. W. Apple. Ideology and Curriculum. Routledge and Kegan, P. London, 1979
Una lectura complementaria la encontramos en "Educación y poder" del mismo autor.

- 16 A. Guerrero. "Lo político en la teoría del currículum". Foro Universitario, Méx. 1981
- 17 Guerrero. op cit pp. 10, 17-24
- 18 H. Taba. op cit
- 19 R. W. Tyler. Principios básicos del currículum. Ed. Troquel, B. A. 1977
- 20 Para apreciar la magnitud de este crecimiento, baste mencionar tan sólo serie de revistas especializadas en el tema curricular; Journal of Curriculum studies, Currículum Inquire, Curriculum theory net work, Currículum (Venezuela), Revista Brasileira de Estudios Pedagógicos(Brasil), entre otras.
- 21 H. Taba op cit p. 25
- 22 J. Eggleston. Sociología del Currículo Escolar. Ed. Troquel, B. A. 1980, p. 17
- 23 R. Glazman y M. de Ibarrola. "Diseño de Planes de Estudio" en, Modelo y Realidad Curricular! Foro Universitario, Méx. 1984, pp. 38, 49-67
- 24 Idem
- 25 Departamento Nacional de Currículum. Ministerio de Educación y Cultura. Bolivia, en Coloquio Internacional sobre diseño curricular aplicado a la formación de técnicos de nivel medio (Memorias), CEDeFT, Cuernavaca, Mor. Méx. 1981
- 26 Departamento de Currículum y Administración Educativa. Universidad de Oriente, Venezuela, en Coloquio ... op cit
- 27 Consejo Técnico de la Educación, Méx. en Coloquio ... op cit
- 28 UNESCO, Boletín de Educación, 1974, pp. 15-16

29 Coloquio ... op cit

30 Ibidem pp. 6-7

EL CURRÍCULUM ESCOLAR "OCULTO"

Las relaciones sociales escolares: punto de partida

El currículum escolar "oculto" debe ser considerado como un conjunto de prácticas derivadas de la trama de relaciones que se establecen entre todos los sujetos que interactúan en cada una de las escuelas. Estas prácticas, particulares y específicas, deben ser claramente caracterizadas y definidas con el propósito de evitar confusiones sobre los diferentes fenómenos sociales que se presentan cotidianamente en esos centros de trabajo.

Las relaciones sociales escolares están organizadas sobre la base de una serie de condiciones particulares con un sello característico que las distingue de otras instituciones de la sociedad civil, por ejemplo, la fábrica, la familia, la cárcel, la iglesia, etc. La carga cultural de los alumnos y maestros, como lo dice Bourdieu(1), que llevan a la escuela influye en las formas y características que asumen las relaciones sociales en esos espacios.

Estas relaciones sociales escolares, escenario y motor de las distintas prácticas y formas de comportamiento específico que constituyen el medio del currículum "oculto", representan solamente un momento de la compleja realidad educativa. Por tanto, el currículum "oculto" es un conjunto de prácticas no prescritas por el currículum oficial. Las que a su vez, deben ser separadas para fines de análisis, de las que sí lo son.

Así, las formas de comportamiento grupal e individual que conforman al currículum "oculto" pueden estar acompañando, complementando o contradiciendo de manera independiente a las prácticas y actividades prescritas por los diseñadores del currículum oficial.

Estas relaciones sociales están organizadas conforme a las prácticas históricas concretas de la vida cotidiana en las escuelas. En palabras de A. Heller "... a través de la reproducción del particular, entendida como el conjunto de actividades que constituyen su pequeño mundo"(2).

Es conveniente precisar que estas prácticas pueden presentarse en forma individual como grupal. Furlong(3) hace algunas consideraciones ilustrativas al respecto; "la interacción no acontece fortuitamente en los grupos de amistad, sino que es forzada por los individuos, es decir, independientemente de la voluntad del grupo. 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. Por consiguiente, no hay una presión sobre los miembros del grupo, o sea, los participantes han de crear su respectiva línea de conducta sobre la marcha"

Por su parte, V. Edwards(4), sugiere 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".

Otra característica que puede atribuirse al currículum "oculto" es la capacidad de "soporte" o infraestructura que ejerce a fin de dar sentido y forma al universo de prácticas que la institución establece. No es, por tanto, trivial afirmar que el currículum "oculto" representa una especie de estructura orgánica o "columna vertebral" del proceso educativo.

No obstante, la especificidad o definición precisa que puedan tener estas relaciones sociales escolares, he de señalar que no todas esas prácticas

cotidianas van a ocurrir de manera igual en todas las aulas de todas las escuelas. Por el contrario, estas prácticas presentarán una serie de características propias, dependiendo del nivel de educación del que se trate, el grado, la escuela, la comunidad extraescolar e incluso, dentro de la misma escuela pueden presentarse notables diferencias entre esas prácticas. Este aspecto es importante señalarlo dado que se deben de buscar las formas comunes que puedan identificar perfectamente al currículum "oculto" en cualquier institución educativa. Dicho de otra manera, a pesar del aparente caos que presenta la complejidad de la realidad en los centros educativos, es necesario hacer un esfuerzo serio para identificar comportamientos típicos y atípicos que se desarrollan en la escuela.

Es por ello que precisamente es en el terreno escolar -y no en otro- donde de 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.

La literatura sobre el currículum oficial en general ha sido producida a través de la elaboración de nociones generales de la vida escolar, particularmente en el nivel de educación básica. Este nivel presenta determinadas características que de ninguna manera se pueden compartir con otros grados de la educación formal. La relación social maestro-alumno que se establece en aquel nivel, el profesor juega un papel fundamental en el proceso de la enseñanza, diferente a la situación que se presenta en otros niveles, la superior por ejemplo.

Si bien es cierto que los autores e investigadores que han estudiado al currículum han propuesto valiosos conceptos -algunos de gran interés e inno-

vación- la mayor parte de estos conceptos no han logrado dotar a la teoría, de una serie de categorías adecuadas para este propósito. No obstante lo anterior, intentaré alcanzar niveles más claros sobre la conceptualización del currículum "oculto" y contar con los indicadores adecuados en el momento de su estudio de campo. A manera de aproximación me permitiré analizar tres esferas o ámbitos en los que ocurren las prácticas o comportamientos que conforman este currículum: lo político, lo rutinario y lo psicológico.

Lo político: Como es sabido, la escuela, como institución social, está organizada por distintos niveles de inter-relación social. 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 la fuerza legal, etc. forman parte de lo político. Lo son también las relaciones de poder, ejercidas en el curso de las prácticas cotidianas. La categoría de lo político es fundamental para el análisis del proceso educativo, desde cualquier perspectiva teórica.

Esta categoría de lo político, expresada en prácticas cotidianas, se da en cualquier nivel educativo pero con características distintas en cada uno de ellos. Este asunto ha sido discutido con amplitud por Manacorda(5) y Snyder(6), entre otros.

Foucault, por su parte, considera que el ejercicio del poder está presente en el discurso y en el control de los códigos, actitudes y expresiones particulares de los miembros de la institución. Estos discursos y modalidades de comportamientos están a cargo no sólo por parte de los maestros, sino también por parte de los propios alumnos(7).

Al hablar de lo político hago referencia a la forma en que se toman las

decisiones de las actividades escolares cotidianas, como se encuentran mediadas e impulsadas por cierto tipo de circunstancias sociales. En la medida en que se logren unificar los criterios en torno a las características específicas que puede asumir lo político en las instituciones de la sociedad civil, muy en especial en las educativas, se podrán construir elementos más propi - cios para el análisis de este tipo de fenómenos.

Lo rutinario y la contrarutina.

Jackson(8) se refirió a la rutina escolar como la parte de la "monotonía co - tidiana" de la vida escolar. En este trabajo lo rutinario y contrarutina ha - ce referencia a una serie de aspectos que forman parte de la vida cotidiana de la escuela. Entre esos aspectos tenemos a la reducción de la escuela como sitio exclusivo de la "enseñanza y el aprendizaje"; es decir, lo que repre - senta la escuela para los sujetos, como único sitio legítimo del saber; las contradicciones de la estructuración del tiempo; la aceptación o rechazo del entorno escolar; el significado que guarda la escuela como sitio de encuentro con los amigos o enemigos; el significado de la escuela como un lugar "abu - rrido" o lugar "donde se va a trabajar".

Sobre la concepción de la escuela como espacio exclusivo para la trans - misión del conocimiento, Trilla(9) sostiene que "la escuela es por definición un lugar aparte para la enseñanza, asumir una vocación contraria a ello, re - presentará, en última instancia, su negación" y agrega que "más que una voca - ción, 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 es tá claro que deberá desvincularse del entorno en que está eclavada". Esta con dición ...es necesaria 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".

La crítica en torno a la rutina escolar y sobre sus repercusiones está inscrita en el debate acerca de la relación escuela-realidad. Sobre esto el mismo Trilla señala "el huerto, el corral, el laboratorio , el taller, el museo ... en la escuela son ciertamente intentos de introducir los referentes de los contenidos a aprender y asimismo, los procesos por los cuales esos contenidos se elaboran. Ciertas repúblicas escolares son intentos de reproducir un tipo de relaciones sociales del contexto de la escuela. El ideal de esta opción sería hacer una escuela que fuera un microcosmos donde estuviera todo ... en el que encontraríamos reproducida toda la realidad. Descubrimos así la precariedad, por imposible, de esta opción. Pero la imposibilidad de recoger todos los referentes no es en definitiva lo que la invalida; se invalida por "que tales referentes no son tampoco los verdaderos. El huerto, el corral, el laboratorio ... en la escuela no son tales, son simulaciones, representaciones; mistificaciones desde el momento que los estamos situando fuera de lugar y les conferimos otra función que la suya originaria quedando escolarizados" (10).

Este impacto de la escolarización a la que hace referencia Trilla es la que sirve como punto de partida para la comprensión de la categoría rutinaria. A esta rutina escolar los sujetos están obligados a ceder iniciativas tanto grupales como individuales, esto es, cada quién 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. Como regla general el alumno en la escuela es víctima de una serie de órdenes, mandatos e imposiciones que debe cumplir si es que quie

re lograr lo que se ha propuesto y para ello debe lograr aprender un conjunto de códigos de comportamientos sin los cuales sería imposible sobrevivir en la vida escolar.

La lógica de la rutina y la ruptura de ésta (la contra-rutina) 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 convencimiento, de ahí que las múltiples actividades diarias de la vida escolar se encuentren caracterizadas por este aspecto fundamental del "currículum oculto".

Asimismo, este aspecto es esencial para la comprensión del trato específico que se otorga a los sujetos en la escuela. Si bien la escuela es una institución de la sociedad civil, ésta 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 donde interactúan maestros y alumnos.

De esta forma, la escuela implica un status específico para sus usuarios. Tales usuarios propios y legítimos son niños algunos y adolescentes iniciales los otros y el rol que ejercen cuando se encuentran dentro de este tiempo y lugar es de escolares. El otro rol que adoptan los escolares es un elemento continuador de otra institución social que es la familia. Este elemento viene a ser el trato frecuente de "hijo". El niño o adolescente es alternativamente "hijo" o escolar y tal alternancia se repite cotidianamente y varias veces al día.

Otro aspecto ilustrativo acerca de lo rutinario lo constituye la puntualidad y la asignación de horarios para el desarrollo de las actividades esco

lares. No es casual, por tanto, que en algunos casos los maestros se sientan con el derecho de llegar tarde a una clase y que los alumnos se les obligue, por diversas formas y medios, a estar en las aulas puntualmente. 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 rutina escolar, por lo general, es atri - buida 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 impo - ner el criterio cuantitativo, pensar que la rutina o lo cotidiano es lo que más se repite. Para Heller(11), "... la vida cotidiana sería *sensu stricto*, lo que sucede cotidianamente, es decir, sería sinónimo de gris, convencional. A ella se contrapone lo que no sucede todos los días. Pero si la vida cotidia na 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 ejemplo, un nacimiento o una muerte en el plantel educativo. El que sea cotidiano o no, no depende del hecho en sí y ni siquiera de la circuns - tancia de que se verifique o no todos los días en la sociedad, sino del con - tenido, de lo que se moviliza"

Lo psicológico

Si consideramos que todo acto educativo(escolarizado o no) es un acto social podemos concluir que 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.

Las formas que deben tomarse en cuenta de lo psicológico del currículum

"oculto" son aquellas que adopta el sujeto educativo como síntesis de su relación objetiva y subjetiva con los otros sujetos. Lo psicológico se expresa a través de múltiples formas, tales como comportamientos, sentimientos, pensamientos, actitudes, capacidades intelectuales, lenguajes, etc. Estos no son simples objetos mensurables, sino complejos procesos de involucramiento entre lo individual y lo colectivo. Así, las contradicciones entre el sujeto y las determinaciones de la sociedad sobre él son el común denominador de aquello que llamamos "psicológico"(12).

No puedo dejar de repetir y me parece válido, que en las relaciones sociales maestro-alumno que se establecen en la escuela secundaria se encuentra presente un elemento de carácter emocional-afectivo, como lo señalé anteriormente. En unos casos (como sucede en la Primaria), el papel del maestro ha sido comparado con la figura paterna o materna, en el trato indistinto de "hijo" o "alumno" al momento de referirse al educando(13).

Otra forma de expresión de lo psicológico dentro de las prácticas cotidianas de la vida escolar es la cognitiva. El proceso de estructuración del conocimiento está determinado por la sociedad. Este proceso está integrado por la inter-relación permanente del sujeto, tanto con la naturaleza como con las formas de apropiación que lo sociedad hace de si misma, a través de las instituciones y de los sujetos particulares.

Por otro lado, la parte cognitiva del currículum "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 currículum 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(14). 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 para conocer las formas de organización subjetiva del conocimiento. Ambos, como procesos inclusivos, no están dados por separado, pero sí es necesario distinguirlos para fines de estudio. Por ello, el nivel de lo cognitivo en el currículum "oculto" representa un eje importante de investigación y abre perspectivas que pueden desembocar en nuevas aproximaciones relativas a este proceso. El aspecto cognitivo "informal", por decirlo de alguna manera, abre las posibilidades de sentar nuevas formas de aproximación para entender al proceso educativo.

Origen del concepto.

Se cree que fue Jackson(15) el primer teórico en caracterizar conceptualmente al currículum escolar "oculto". En su libro "La vida en las aulas", publicado en 1968 en su versión original, relata sus experiencias acumuladas durante 10 años de trabajo, tiempo en el cual asistía día con día a la escuela y se sentaba en la última banca a escuchar y registrar las incidencias, mensajes, actitudes y demás prácticas sociales e individuales, tanto de maestros como de alumnos, que se desarrollaban en el aula.

Sin embargo, tres años más tarde otro teórico, Snyder(16), publicó una obra titulada "The hidden curriculum" en donde se hacía referencia a una serie de prácticas y actitudes grupales marginales al proceso meramente educa-

tivo. Esto hace pensar un par de cuestiones; una, fue Jackson quién le dio la idea a Snyders para que éste desarrollara ampliamente el tema; otra, Snyder ya había preparado su libro muchos años atrás pero lo dio a conocer después del publicado por Jackson.

Sin pretender profundizar en el caso, no conviene al presente trabajo, se puede concluir que no existe una certeza de quién fue el primer teórico que caracterizó al multicitado concepto de currículum "oculto". Pero, tomando en cuenta la referencia que hace Jackson de sus 10 años de trabajo previos a la publicación de su obra, en lo personal me inclino a pensar que fue él quién acuñó tal concepto. No hay necesidad, así lo veo, de una mayor discusión al respecto.

En la obra citada Jackson plantea que este concepto fue inicialmente propuesto por él como resultado de los cambios que experimentó a través de los años y de los múltiples cuestionamientos que recibiera su esquema conceptual. Existen evidencias(17) de que Jackson recibió importantes y significativas influencias de educadores, historiadores y filósofos de la ciencia de la Universidad de Chicago y de las escuelas que visitó durante 1962 en Palo Alto, lo que provocó, tal vez, una transformación en su visión sobre los asuntos de la educación.

Se puede decir que el concepto de currículum "oculto" se concibió teóricamente mediante una serie de discusiones protagonizadas por educadores, pero fundamentalmente por gente dedicada a la psicología. Sin embargo, en su desarrollo ulterior, principalmente a partir de los años setentas, han participado diversos estudiosos de disciplinas relacionadas con la cuestión educativa; la antropología, la pedagogía, la sociología, principalmente. Al res -

pecto, Eggleston señala lo siguiente: "los sociólogos han llegado así (tomando en cuenta los aspectos sociales) a interesarse no solamente por los contenidos, el método y la evaluación del currículum, sino por los orígenes y el apoyo de los valores implícitos e explícitos que en él se corporizan. Les interesa (saber) como se legitima el currículum, porqué 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"(18).

En suma, considero que el intento de conceptualización y desarrollo del currículum, como elemento teórico que rebasa los límites meramente educativos, ha sido producto de un complejo proceso de análisis y reflexión de un grupo interdisciplinario integrado principalmente por educadores, psicólogos y sociólogos. Sin embargo, como Giroux lo afirma, se necesita ir tomando los constructos teóricos sugeridos por diversos estudios para analizar las relaciones sociales que se establecen en cada escuela o nivel educativo con el propósito de lograr un mayor acercamiento explicativo de cada escolar(19).

caracterización del currículum "oculto"

Jackson expuso algunas ideas sobre la caracterización del currículum escolar "oculto" en el nivel de la educación básica (primaria). Para él, los "padres se interesan más por la superficie de la vida escolar 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 que, "ambos aspectos de la vida escolar los que destacan y los que pasan desapercibidos, no 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 los profesionales de la educación"(20).

También puso al descubierto la participación simultánea de profesores y alumnos dentro de dos currículas; la oficial y la oculta. Para él, la vida escolar, no solamente en las aulas, comprende aspectos tan simples y a la vez tan complejos como la estructura de los tiempos oficiales y 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(vrg. ir al baño), la concentración de los alumnos en determinados espacios físicos para realizar cierto tipo de actividades(vrg. los homenajes a la bandera), las abreviaturas, el entorno, la obligatoriedad y en general, el conjunto de normas y reglas informales que entran en acción durante el proceso educativo escolarizado, las que en su conjunto constituyen una compleja red de situaciones cotidianas escolares.

Afirma también Jackson que el currículum "oculto" comprende otros aspectos igualmente importantes, como son:

- el grupo escolar; las condiciones de la educación están organizadas conforme a las exigencias de la masificación.
- las evaluaciones; consistente en un sistema de medición objetiva y subjetiva del aprovechamiento del alumno.
- el poder; entendido como el conjunto de actos derivados de la autoridad del maestro.

En suma, la propuesta conceptual de Jackson, entre otras cosas, consis-

te en plantear un currículum "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, los que a su vez, se convierten en la infra-estructura de los aprendizajes informales.

Eggleston, por su parte, señala que el currículum "oculto" está caracterizado por un "aprendizaje para la sobrevivencia". Esto quiere decir que ". . . todos los alumnos y todos los docentes deben aprender este currículum esencial si quieren sobrevivir en el salón de clases y lograr siquiera un principio de participación en el currículum oficial"(21).

No obstante lo anterior, es conveniente aclarar que no todas las prácticas educativas pueden ser reducidas conceptualmente a lo que ha sido considerado como currículum "oculto", porque esta noción hace referencia únicamente a una serie de aspectos (como los aprendizajes informales) que no pueden equipararse al universo de todos los aspectos de la realidad de las escuelas. Dichos aspectos están englobados en lo que se conoce como "**realidad curricular**" (22). Aquel, el currículum "oculto", es sólo parte específica de ésta.

Por tanto, aclaremos que tipo de actividades y comportamientos forman parte del currículum "oculto". La red de aprendizajes informales comprende -
rfa:(23)

- aprender a "vivir en multitudes". Esto implica la postergación o represión de deseos personales. Un ejemplo generalizado es el "no interrumpir al maestro cuando se ocupa de otros alumnos".
- aprender a "perder el tiempo", es decir, quién no es paciente en la escuela, fracasa.

- aprender a aceptar las evaluaciones de los demás; no sólo de los maestros, sino también de los otros alumnos.
- "aprender a competir para agradar a los docentes y los compañeros. (esto no siempre ocurre así, dado que en ocasiones ocurre lo contrario, la competencia provoca desagrado entre los propios alumnos).
- "aprender a vivir en una sociedad jerarquizada y diferenciarse dentro de este proceso".
- "aprender a limitar las velocidades y los avances y retrocesos del currículo oficial"
- "aprender códigos propios y comportamientos específicos tanto de los compañeros como de los profesores".

Como se aprecia, "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"(24).

Por su lado, el maestro, 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", para él y sus alumnos, ambas dimensiones curriculares; la oficial y la "oculta".

Intento de definición.

El término "**hidden curriculum**"(original del idioma inglés), significa, en el ámbito educativo, currículum escondido o currículum oculto, que nada tiene que ver con la acepción del sentido común que ordinariamente se hace. Más

bién, lo "oculto"(25) del currículum debe tomarse en sentido figurado, pensarse en sentido contrario; no hay nada oculto o escondido, sino por el contrario, este currículum constituye un fenómeno social que está presente, pero que no ha sido tomado en cuenta por los estudiosos del currículum en general ni por los profesionales de la enseñanza, los maestros.

El concepto de **currículum "oculto"** tiene pocos años de vida, en comparación con la existencia de los estudios de la educación escolarizada. Hace apenas algunas décadas, a finales de los años sesentas, cuando se empezó a hablar sobre este concepto(26).

Como entrada diré, de manera llana y por demás esquemática, que el concepto de **currículum "oculto"** hace referencia a la parte de la vida escolar en la que se involucran diversas mediaciones(formas de comportamiento, juicios de valor, ideas, prácticas, concepciones del mundo, sentimientos, etc.) en el contexto de la cotidianidad escolar. La noción de "**oculto**" proviene quizá de su condición marginal debido a la escasa atención que le han dado los planeadores de la educación y los maestros mismos. Dicho de otra manera, lo "**oculto**" se refiere a aquello que dichos planeadores de la educación "no ven" o no contemplan(por su obvedad, quizá), en los proyectos curriculares oficiales.

Para Vallance(27) el currículum escolar "**oculto**" puede ser interpretado como:

- a) "... 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".

- b) "... un número de procesos operando en las escuelas, incluyendo la adquisición de valores, la socialización, el mantenimiento de la estructura de clase, etc."
- c) "Puede asimismo, abrazar cierta diferenciación en el grado de intencionalidad y de la profundidad de lo "oculto", percibida por el investigador, ordenada intencionalmente por una producción del arreglo curricular para obtener resultados parciales en la función socio-histórica de la educación".

Esta autora utiliza el concepto de **currículum "oculto"** para referirse a las consecuencias educacionalmente significativas pero no académicas de la educación que ocurren sistemáticamente pero que no son hechas explícitas en ningún nivel educativo de carácter público.

Por su parte, Larraguivel(28), el **currículum "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-alumno y el rol de sus reglas de gobierno"

Se puede afirmar también que el **currículum "oculto"** surgió como un concepto que cuestionaba la existencia exclusiva de aprendizaje formalmente prescrito. Expresa la actuación de un currículum que se da paralelamente al prescrito por la institución de manera oficial.

Como se ha afirmado en las páginas anteriores, el **currículum "oculto"** está caracterizado por un conjunto de prácticas y comportamientos producidos en el seno mismo de las relaciones sociales escolares. Estas relaciones sociales escolares constituyen el escenario y el motor de la vida escolar en gene -

ral. El **currículum "oculto"** se gesta por la determinación de la puesta en marcha de un proyecto educativo específico e intencionado (**currículum oficial**), por consiguiente, las formas que adopta el **currículum "oculto"** presentarán características particulares las cuales deben ser analizadas en cada escuela.

Haciendo un primer acercamiento al concepto de **currículum escolar "oculto"** podemos decir que dicho concepto se refiere a un conjunto de prácticas escolares cotidianas no prescritas por el **currículum oficial**, desarrolladas en medio de un escenario escolar, dentro o fuera de las aulas y que son distintas a las practicas prescritas explícitamente. Sin embargo, el vínculo entre **currículum oficial** y **currículum "oculto"** es permanente, no es posible señalar con certeza de que exista un momento en que ambos se independizan.

Se puede concluir entonces que el concepto de **currículum escolar "oculto"** se refiere a aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas, prácticas y rituales subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en las aulas y en la vida de las escuelas en general. Estas prácticas son derivadas del proceso interactivo puesto en marcha a través de las relaciones sociales escolares, cuya estructuración, a su vez, está determinada en última instancia o influida por las condiciones particulares de la sociedad en que se establecen. Estas relaciones sociales escolares son sólo un momento de la compleja realidad de las escuelas.

Quiero agregar, para finalizar este apartado, que el carácter del **currículum "oculto"** puede ser visto desde dos perspectivas teóricas; una que se ajusta a las necesidades y requerimientos de la clase social hegemónica en la

sociedad clasista, como instrumento de control y consenso social y otra que se plantea el cuestionamiento de la estructura curricular, la escuela y la sociedad en general.

NOTAS

- 1 Pierre Bordieu. "La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales", en La nueva sociología de la educación. Patricia de Leonardo, comp. Ed. El caballito, Méx. 1986
- 2 A. Heller. Sociología de la vida cotidiana. Ed. Península, Barcelona, 1977 p. 12
- 3 V. 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, Oikos-tau, Ed. Barcelona, 1978, pp. 40-41
- 4 R. V. Edwards. Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico. Tesis de maestría, CINVESTAV, DIE IPN, Méx. 1985, p. 9
- 5 M. Manacorda y Suchodolsky. La crisis de la educación. Ediciones de cultura popular, Méx. 1980
- 6 G. Snyders. Escuela, clase y lucha de clases. Ed. Comunicación, Madrid, 1978

- 7 M. Foucault. El orden del discurso. Cuadernos marginales # 36, Méx. 1983
- 8 P. W. Jackson. La vida en las aulas. Ed. Moravia, Madrid, 1975
- 9 J. Trilla. Negación de la escuela como lugar. Ed. El viejo topo. Sin fecha extra 5, Barcelona, pp. 68-78
- 10 Idem
- 11 A. Heller. op cit, pp. 20-21
- 12 R. Bohoslavsky. "Psicopedagogía del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante", en Arzeno, M. E. et al, Problemas de psicología educacional. Revista de ciencias de la educación. Axis, Rosario, Argentina, 1975, pp. 84-114
- 13 Idem
- 14 V. Edwards. op cit
- 15 Jackson. op cit
- 16 Snyder. op cit
- 17 Delamont y Hamilton, por ejemplo, señalan que Jackson y otros colegas de su generación están ubicados como disidentes o "conversos" de la corriente conductista de la psicología. Delamont, S. y D. Hamilton. "Investigación en el aula: una crítica y un nuevo planteamiento", en Las relaciones

profesor-alumno, Oikos-Tau, Barcelona, 1978.

18 J. Eggleston. op cit p. 17

19 Henry Giroux. Teoría y resistencia en educación. Siglo XXI editores, Méx.
1995

20 P. W. Jackson op cit pp 14-15

21 J. Eggleston op cit pp. 27-28

22 El término de "realidad curricular" para algunos teóricos debe concebirse como la totalidad de las situaciones que se dan en las escuelas; condición social de los sujetos de la educación, organización institucional, aspectos laborales, negociación del conocimiento, resistencia a los mecanismos de dominación, etc. Cfr. con Ruiz Larraguivel. "Reflexiones sobre la realidad del currículum", en Perfiles Educativos. Méx. 1985

23 J. Eggleston. op cit pp. 135-137

24 P. W. Jackson. op cit p. 16

25 El entrecomillado se utiliza intencionalmente y de modo irónico dado que el currículum "oculto" no tiene nada de ello, más bien es al contrario, es tan evidente que los planeadores y profesionales de la educación no lo toman en cuenta.

26 El concepto de **currículum "oculto"** se propuso recientemente y aunque se

ha dicho mucho sobre él en los Estados Unidos y Gran Bretaña, vgr., aun no hay una definición convencionalmente utilizada.

27 E. Vallance. Hiding the hidden curriculum; an interpretation of the language of justification in nineteenth-century educational reform. Curriculum theory net work, 1973, pp. 5-21

28 E. Ruiz Larraguivel. op cit p. 31

cionamientos conformados por el capital y sus instituciones, como las escuelas. Pero, las condiciones dentro de las cuales esos condicionamientos funcionan, varían de escuela a escuela o de aula y aula, dentro de la misma institución. Más aún, nunca habrá garantía de que los valores y las ideologías capitalistas tendrán éxito automáticamente sin importar que tan fuerte marquen la pauta(18).

Estos estudios neomarxistas sobre la resistencia, como lo señala Giroux no deben ser sobre-enfatizados. Tienen algunas deficiencias como el propio Giroux lo resalta. Pero, su intento de vincular las estructuras sociales con la intervención humana para explorar la forma en que interactúan de manera dialéctica representa un avance teórico significativo. Las fallas más sobresalientes que, según Giroux, se identifican en la teoría de la resistencia son; primera, la ausencia de una conceptualización de la génesis de las condiciones que promueven y refuerzan los modos contradictorios de resistencia y lucha. Es decir, lo que está ausente en esa teoría son los análisis de esas determinantes históricas y culturales mediadas que producen un rango de conductas de oposición, sin mencionar las diversas formas que son experimentadas por los grupos subordinados. Dicho de manera sencilla, no todas las conductas de oposición tienen un significado de radicalidad, ni todas las conductas de oposición están enraizadas en una reacción a la autoridad y a la dominación.

Segunda, el no tomar en cuenta los problemas de sexo y género -las mujeres, vrg.- para enfocarse primordialmente a los hombres y en la clase, cuando analizan la dominación, la lucha y la escolarización. Es decir, esos estudios no toman en cuenta que las mujeres se pueden enfrentar a una situación de dualidad; a la dominación en su lugar de trabajo y en la convivencia coti

diana en su hogar.

Tercera, la inexplicable intención de definir la noción de resistencia como un modo de estilo apolítico. Cuarta, las teorías de la resistencia han subteorizado la idea de que las escuelas no sólo reprimen las subjetividades sino que también están activamente involucradas en su producción. En consecuencia, han habido pocos intentos de comprender la manera en que funcionan diferentes discursos y prácticas en el salón de clases para promover formas contradictorias de conciencia y conducta en una amplia variedad de alumnos, algunas de las cuales pueden ser exhibidas como resistencia, acomodación o absoluta aceptación a los ordenamientos dominantes de la escuela(19).

Finalmente, las teorías de la resistencia no han brindado suficiente atención al problema del cómo afecta la dominación a la estructura de la personalidad misma. Esto quiere decir que hay escasa preocupación por la contradictoria y frecuente relación entre comprensión y acción y porqué, la una no conduce necesariamente hacia la otra.

Las críticas hasta aquí expuestas no tienen otra intención que significar puntos de partida para un mayor desarrollo de una teoría crítica del proceso de escolarización. En palabras de Giroux, "se intenta comprender, mediante una teoría con necesidades radicales y una psicología profunda, el control y la fuerza de las estructuras sociales aleantes, así como la forma en que se manifiestan en los aspectos vividos y con frecuencia no discursivos de la vida cotidiana de las escuelas"(20).

Este mismo autor sostiene que parte de la solución al problema de las fallas de la teoría de la resistencia puede residir en el descubrimiento de

la génesis y operación de las necesidades construidas socialmente que ligen a las personas con las estructuras más amplias de dominación.

Hasta aquí se han expuesto dos corrientes teóricas de interpretación de el **currículum "oculto"**. Estas corrientes si no son contradictorias, si son insuficientes para desarrollar una ciencia crítica de la educación. A juicio de Giroux(21), las teorías de la resistencia han significado un avance importante sobre los valiosos pero limitados aportes de las teorías reproductivistas sobre la escolaridad. Estas dos posiciones teóricas, a pesar de sus diferencias, comparten la falla de reciclar y reproducir el dualismo entre intervención humana y estructura, fracaso que, según Giroux, ha dañado a la teoría y a la práctica educativa por varias décadas, al mismo tiempo que representa su mayor desafío. En consecuencia, ninguna de estas dos teorías proporcionan los fundamentos para una teoría de la educación que relacione las estructuras y las instituciones a la acción y a la intervención humana de manera dialéctica.

A consideración de Giroux, hasta que los maestros estén en posibilidades de señalar las necesidades radicales que desafíen al sistema vigente de producción capitalista y apunten hacia una sociedad emancipatoria, será difícil comprender cómo funcionan las escuelas para incorporar la gente a la dinámica de la dominación o para el establecimiento de las bases de un pensamiento crítico y una acción responsable.

Hacia una redefinición de la resistencia.

Giroux en su trabajo sobre **la teoría de la reproducción y resistencia**(22), señala que las bases para superar la separación que existe entre esas dos co

rrientes se encuentran en el desarrollo de una teoría de la **resistencia** que cuestione sus propios supuestos y se apropie críticamente de aquellos aspectos de la escolaridad que han sido representados y analizados acertadamente en el modelo reproductivista.

La **resistencia**, dice Giroux, es un valioso elemento teórico e ideológico que ofrece un importante enfoque para analizar la relación entre la escuela y la sociedad amplia. También considera que provee un nuevo impulso teórico para comprender las formas complejas bajo las cuales los grupos subordinados experimentan su fracaso educativo y dirige su atención hacia nuevas formas de entender y reestructurar los modos de la pedagogía crítica.

Es necesario identificar claramente acerca de lo que la **resistencia** es y no es. Además, también es necesario ser más específico acerca de cómo el concepto puede ser usado para el desarrollo de una pedagogía crítica.

En un sentido general, la **resistencia** tiene que estar fundamentada en un razonamiento teórico que apunte hacia un nuevo marco de referencia y hacia una problemática para examinar a las escuelas como sitios sociales, particularmente la experiencia de los grupos subordinados. Esto es, el concepto de **resistencia** representa un modo de discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso de las escuelas y conductas de oposición.

A criterio de Henry Giroux, la construcción de la **resistencia** requiere de una serie de preocupaciones y supuestos acerca de la escolarización que son generalmente negadas por las perspectivas tradicionales de la escuela y por las teorías de la reproducción social y cultural. Estos supuestos pueden ser; primero, la **resistencia** concibe a la intervención humana de manera dia-

lética; segundo, la dominación no es un proceso estático ni concluido; tercero, los oprimidos no son sujetos pasivos frente a la dominación.

Por otro lado, la noción de **resistencia** señala la necesidad de comprender más a fondo las formas complejas bajo las cuales la gente responde a la interacción entre sus propias experiencias vividas y las estructuras de dominación y opresión.

Las categorías centrales que surgen de la problemática de la **resistencia** son:(23)

- la intencionalidad
- la conciencia
- el significado del sentido común
- la naturaleza y valor del comportamiento no discursivo

Ahora bien, la **resistencia** añade una nueva profundidad teórica a la noción de que el poder trabaja para ser ejercido sobre y por la gente dentro de diferentes contextos que estructuran las relaciones de interacción y la autonomía. Esto es, el poder es ejercido no sólo como modo de dominación, si no también como acto de resistencia o como expresión de una forma creativa de producción cultural y social fuera de la fuerza inmediata de la dominación.

Giroux considera que la **resistencia** tiene que ser situada en una perspectiva o racionalidad que tome la noción de emancipación como su interés guía. Esto es, la naturaleza y significado de un acto de **resistencia** tiene que ser definido junto con el grado por el que éste contiene la posibilidad de desarrollar el compromiso por una emancipación de la sensibilidad, imaginación y razón de todas las esferas de la subjetividad y objetividad(24).

Por lo tanto, la **resistencia** debe tener una función reveladora que contenga una crítica de la dominación y ofrezca las oportunidades teóricas para la auto-reflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia y de la emancipación social. El valor del constructo de la **resistencia** reside en su función crítica, en su potencial para expresar las posibilidades radicales contenidas en su propia lógica y los intereses contenidos en el objeto de su expresión.

Todo lo anterior constituyen criterios generales que maneja Giroux para fundamentar la noción de **resistencia** y ofrecen un basamento teórico para hacer una distinción entre formas de conductas de oposición que pueden ser usadas para el mejoramiento de la vida humana o para la destrucción de los valores humanos más elementales.

No todos los actos de **resistencia** pueden tener un potencial radical. Unos son ambigüos, otros, en cambio, pueden revelar una afinidad con la lógica de la dominación y de la destrucción. Por lo tanto, el concepto de **resistencia** no debe atribuirse indiscriminadamente a toda expresión de supuestas conductas de oposición. Por el contrario, tal concepto debe llegar a ser un constructo analítico y un modo de investigación que contenga un momento de crítica y una sensibilidad potencial hacia sus propios intereses. Esto es, un interés en el proceso de desarrollo de la conciencia radical y en la acción colectiva crítica.

En suma, es importante ser preciso teóricamente acerca de que forma de la conducta de oposición constituye un acto de **resistencia** y cual no. Igualmente importante es el hecho de argumentar que todas las formas de conductas de oposición representan un punto central y las bases para el diálogo y el

análisis crítico. Por tanto, la conducta de oposición llega a ser objeto de clarificación teórica, así como de posibles consideraciones en estrategia radical.

En un nivel más filosófico, dice Giroux, la noción de resistencia rechaza la idea positivista de que la categorización y el significado de la conducta son sinónimos con base en la lectura literal de la observación de la inmediatez de una expresión. Por el contrario, propone que la resistencia debe ser vista desde la óptica que vincule a la manifestación de la conducta con el interés que ésta contiene. Como tal, la clave está en ir más allá de la inmediatez de la conducta hacia la noción del interés que subyace en su frecuente lógica oculta. Una lógica que tiene que ser interpretada a través de las mediaciones históricas y culturales que le dan forma.

Giroux subraya que el valor esencial de la noción de resistencia tiene que ser medido no sólo por el grado en que promueve el pensamiento crítico y la acción reflexiva, sino por el grado en el que contiene la posibilidad de estimular la lucha política colectiva alrededor de problemas de poder y de determinación social.

Como principio educativo, el valor pedagógico de la resistencia, sostiene Giroux, reside en parte, en situar sus nociones de estructura e intervención humana y los conceptos de la cultura y autoformación dentro de una nueva problemática para comprender el problema de la escolarización y rechaza la noción de que las escuelas son simplemente sitios de instrucción neutral y al hacer ésto, no sólo politiza la noción de cultura, sino que señala la necesidad de analizar la cultura de la escuela dentro de un terreno cambiante de lucha y contestación.

El conocimiento educativo, los valores y las relaciones sociales están ubicadas dentro de un contexto de relaciones antagónicas vividas y necesitan ser examinadas ya que están contenidas tanto en las culturas dominantes como en las subordinadas que caracterizan la vida de las escuelas. Una teoría de la **resistencia**, afirma Giroux, es esencial para el desarrollo de una pedagogía radical porque señala que esas prácticas sociales de la escuela, que están organizadas alrededor de principios hegemónicos, son una mezcla de prácticas de adaptación y resistencia. La **resistencia** también debe llamar la atención de las pedagogías para que expliquen los intereses ideológicos incluidos en los diferentes sistemas de mensajes de la escuela, particularmente en el **currículum "oculto"**, en las formas de instrucción y procedimientos de evaluación.

Aún más, el concepto de **resistencia** enfatiza las necesidades de que los maestros descifren cómo los modos de producción cultural, mostrados por los grupos subordinados, pueden ser analizados para revelar sus límites y posibilidades para habilitar el pensamiento crítico, el discurso analítico y las nuevas formas de apropiación intelectual.

En una perspectiva más profunda, el concepto de **resistencia** apunta hacia la necesidad de desarrollar una teoría de la significación que no sólo tome en cuenta el discurso, sino que también busque la explicación de cómo los momentos de oposición están contenidos y exhibidos en la conducta, no en el discurso.

En suma, lo que preocupa de manera fundamental es la necesidad de reformular la relación entre ideología, cultura y hegemonía para aclarar las formas en las que estas categorías pueden permitir el conocimiento más amplio

sobre la **resistencia** y cómo esos conceptos pueden constituir el basamento teórico para el desarrollo de una pedagogía radical que tome seriamente a la intervención humana.

Por otro lado, un aspecto central en la teoría de la **resistencia** es el énfasis en las tensiones y los conflictos que median las relaciones entre la casa, la escuela y el trabajo. Los teóricos de esta corriente han desarrollado una noción de reproducción en la cual la subordinación o dominación de la clase trabajadora es vista no sólo como resultado de los condicionamientos estructurales e ideológicos incorporados en las relaciones capitalistas, sino como parte también del proceso de autoformación de la clase trabajadora misma.

Un segundo aspecto que hay que señalar de las teorías de la **resistencia** es su énfasis en la importancia de la cultura y más específicamente de la producción cultural. En el concepto de producción cultural, dice Giroux, encontramos la base para una teoría de la intervención humana constituida a través de las experiencias activas, colectivas y en desarrollo de los grupos oprimidos.(25).

Una tercera característica es la comprensión más a fondo de la noción de autonomía relativa. Esta noción se desarrolla a través de varios análisis que apuntan a aquellos momentos no reproductores, que constituyen y apoyan la noción crítica de la intervención humana. Giroux lo señala al afirmar que "... la teoría de la **resistencia** le asigna un rol activo a la acción y la experiencia humanas como eslabones claves que median entre las determinantes estructurales y sus efectos vividos"(26)

Ciertamente, las instituciones sociales; escuelas, familia, los medios

de comunicación, etc. encontramos que están gobernados por determinantes ideológicos que frecuentemente generan contradicciones tanto en su interior como entre ellas. Al mismo tiempo, la noción de dominación ideológica en su forma y contenido es rechazada y se argumenta que las ideologías dominantes son contradictorias a menudo, como lo son algunas de las acciones diferentes de la clase dirigente, las instituciones que le sirven y los grupos subordinados bajo su control.

Finalmente, los teóricos de la **resistencia** se enfrentan a dos retos; por un lado, deben estructurar sus propios supuestos teóricos para desarrollar un modelo más dialéctico de la escuela y la sociedad y por otro, deben reconstruir las principales teorías de la reproducción social y cultural para abstraer de ellas sus enfoques y elementos más radicales y emancipatorios.

En conclusión podemos decir que estos supuestos centrales de la **teoría de la resistencia**, en la perspectiva de Giroux, pueden constituir elementos valiosos para comprender la significación del **currículum "oculto"** en las escuelas y cómo éstas, proporcionan espacios para comportamientos y enseñanzas contestatarias y representan fuentes de contradicciones que provocan que a menudo sean disfuncionales a los intereses de la sociedad dominante. Uno de los supuestos fundamentales que se manejan en el presente trabajo es el señalamiento de que es en el proceso social del **currículum "oculto"** en donde con mayor frecuencia se registran los actos individuales o grupales contestatarios y de resistencia. Esto es, el **currículum "oculto"** representa un espacio en donde a menudo podemos encontrar prácticas sociales e individuales marcadas con la resistencia y confrontación y representa también un posibilitador para estimular la actitud autoreflexiva y la lucha para la emancipación individual y colectiva.

N O T A S

- 1 Existen varios teóricos de la corriente reproductivista; citaré sólo algunos, Louis Althusser, Pierre Bordieu, S. Bowles, H. Gintis.
- 2 Louis Althusser. "Ideología y aparatos ideológicos del Estado" en, La filosofía como arma de la revolución. Siglo XXI editores, Méx. 1994
- 3 Ibidem
- 4 Ibidem p. 107
- 5 Ibidem p. 125
- 6 Ibidem p. 127
- 7 Pierre Bordieu, "La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales" en, La nueva sociología de la educación. Patricia de Leonardo, ediciones El caballito, Méx. 1986.
- 8 Giroux interpreta a Bordieu y hace ese señalamiento al analizar la teoría de la reproducción en su obra, Teoría y resistencia en educación. Siglo XXI editores, Méx. 1995.
- 9 Pierre Bordieu. "La educación como violencia simbólica: el arbitrario cultural y la reproducción social" en, Las dimensiones sociales de la educación. María de Ibarrola, ediciones El caballito, Méx. 1985.

- 10 Henry A. Giroux. Ideología, cultura y el proceso cultural. Falmer Press, Londres, 1981.
- 11 G. Snyders. Escuela, clase y lucha de clases. Ed. Comunicación, Madrid, 1978
- 12 J. C. Tedesco. Crítica al reproductivismo educativo. Cuadernos políticos # 37, Méx. 1983 pp. 56-69
- 13 Idem
- 14 Estos autores han sido considerados por Giroux como fundamentales en la aportación teórico-metodológica para el desarrollo de una teoría crítica de las estructuras socio-económicas.
- 15 Henry A. Giroux. Teoría y resistencia en educación. Siglo XXI editores, Méx. 1995.
- 16 Ibid
- 17 Este planteamiento se identifica con la postura asumida por los marxistas estructurales quienes se orientan hacia el estudio de las estructuras ocultas subyacentes a la sociedad capitalista. Aunque sus preocupaciones básicas no son las estructuras "reales", consideran que hay estructuras reales en el mundo que constriñen o determinan la acción y el pensamiento de los actores.

Los marxistas estructurales aceptan la importancia de la economía, pero también les preocupan otras estructuras. Es más, aún aceptando la idea de

la economía como elemento determinante en última instancia, rechazan la reducción de otras estructuras y su consideración como meros reflejos de aquélla. De hecho, los marxistas estructurales no sólo dan importancia a la política y la ideología, también las creen dotadas de una "autonomía relativa". Estas estructuras pueden seguir procesos de desarrollo bastante independientes y pueden, en un momento determinado, convertirse en fuerzas dominantes de la sociedad. Entre los principales marxistas estructurales podemos mencionar a Louis Althusser, Nicos Poulantzas y Maurice Godelier.

18 Henry Giroux. "Más allá de la teoría de la correspondencia. Notas sobre la dinámica de la reproducción y la transformación educativa" en, La nueva sociología de la educación. Patricia de Leonardo op cit.

19 Henry A. Giroux. "Educación, reproducción y resistencia" en, Las dimensiones sociales de la educación. María de Ibarrola op cit.

20 H. Giroux. Teoría ... op cit p. 215

21 Idem

22 H. Giroux. "Educación ... op cit

23 Idem

24 H, Giroux. Teoría... op cit

25 H. Giroux. "Educación ... Op cit

26 Ibidem p. 157

" no hay historia más importante que aquella de la que uno mismo forma parte; porque nos permite reconocernos, identificarnos, no da identidad, nos hace ser. El educando es para sí mismo el centro del universo, partamos de ahí."

Felipe Tirado Segura
Investigador ENEP-I UNAM

LA ESCUELA SECUNDARIA "RICARDO FLORES MAGÓN"

La Escuela Secundaria "Ricardo Flores Magón" se encuentra ubicada en una Unidad habitacional popular de nombre Tequesquináhuac-IMSS, perteneciente a el Instituto Mexicano del Seguro Social, en el Municipio de Tlalnepantla, Estado de México.

Esta Unidad habitacional fue fundada en el mes de noviembre de 1964 con el propósito inicial de que los trabajadores que prestaban sus servicios al Instituto tuvieran la oportunidad de adquirir una vivienda con ciertas facilidades de pago(1). Diez años más tarde, en 1974, la escuela secundaria inició sus actividades para atender a los adolescentes de la Unidad.

Al paso de los años, los dueños originales de las viviendas las fueron traspasando a diferentes familias, de tal suerte que en la actualidad encontramos que la mayoría de esas familias se dedican a diversas actividades económicas sin mantener una relación laboral con el Instituto(2).

Esta Unidad cuenta con dos planteles de educación preescolar, dos primarias, una secundaria general(Flores Magón) y una escuela de educación profesional técnica(CBTIS). Era de esperarse que la población estudiantil de la escuela secundaria estuviera constituida actualmente en su totalidad por los hijos de las familias que habitan la Unidad, pero no es así. La población escolar la integran jóvenes no sólo de la Unidad, sino también de las colonias cercanas.

Las principales actividades económicas a las que se dedica la mayoría de la población de esta Unidad están relacionadas directamente con las numerosas fábricas(3) y comercios con que cuenta este Municipio de Tlalnepantla;

obreros, empleados, dependientes de establecimientos comerciales, comerciantes ambulantes, etc. Sólo una pequeña parte se dedica a prestar sus servicios al Instituto del Seguro Social, localizado en la Unidad; enfermeras, laboratoristas, médicos, etc.

La escuela secundaria cuenta con diferentes plantas físicas; oficinas, 18 aulas, 7 talleres para impartir las materias tecnológicas, 2 baños para las alumnas y alumnos, una sala audiovisual y un comedor para el personal que labora en ese plantel. La escuela tiene una característica particular; cuenta con bastas áreas verdes y gran cantidad de árboles. En apariencia esto es trivial e irrelevante. Sin embargo, aquello permite que algunos maestros y sus alumnos dediquen parte de la jornada diaria al cuidado de esas áreas verdes y árboles. En estas actividades se establecen relaciones sociales entre los maestros y alumnos que van más allá del ámbito estrictamente pedagógico dentro de las escuelas.

La escuela atiende a una población de aproximadamente 1300 alumnos repartidos en sus dos turnos; matutino y vespertino. Como se aprecia, la población escolar es numerosa ocasionando con ello que los grupos estén formados por 36 alumnos en promedio. son 18 grupos por turno.

El personal con que cuenta está distribuido de la siguiente manera; 1 director que atiende los dos turnos; 2 subdirectores, uno por turno; 53 maestros; 34 trabajadores de apoyo a la educación (prefectos, trabajadora social, secretarías, contralor, etc.), haciendo un total de 90 trabajadores que prestan sus servicios en el plantel.

El perfil académico de los maestros.

En diferentes trabajos publicados se ha sostenido que la formación académica de los maestros es un aspecto importante a considerar dado que el trabajo docente requiere una preparación específica para ello(). Es más, la carga cultural de los maestros, influida en parte por los antecedentes académicos, influye en los modos que asumen los procesos sociales que se registran dentro y fuera de las aulas.

En la actualidad, según Sandoval Flores(5), encontramos que la escuela secundaria, como institución social, se ha convertido paulatinamente en un espacio ocupado por maestros que no fueron formados como tales. Esta autora se hace algunas preguntas sobre la significación de esto en los distintos fenómenos sociales que ocurren en las escuelas: ¿que repercusiones tiene el hecho de que haya maestros impartiendo clases sin haber sido formados para ello?, ¿que repercusiones tiene esto en la formación de los alumnos?, ¿en la cultura escolar?, ¿en la cultura magisterial?. Para ella, por lo pronto, tiene repercusiones laborales pues la mayoría de esos maestros no normalistas, ocupan interinatos o una combinación entre horas interinas y horas de base, lo que genera una permanente inseguridad en el empleo.

En la muestra de los maestros estudiada encontramos que la casi totalidad de ellos son egresados de normales superiores, algunos con el antecedente de normal básica(de primaria) y otros con el bachillerato.

Tomando sólo las materias consideradas académicas(6), dejando de lado las referentes a actividades artísticas, de educación física y tecnológicas, tenemos que de los trece maestros que imparten clases en los dos grupos estudiados, sólo uno es egresado de otra institución, tiene una formación univer

sitaria, el resto, los doce, son egresados de diferentes normales superiores del interior del país y de la de México(7).

Esto es, los maestros que imparten clases en lo dos grupos mencionados con formación normalista constituyen un 92.3 % y sólo un 7.7 % tiene una formación universitaria. En un plano muy general, se puede inferir que la planta de maestros de esta escuela cuenta con la preparación necesaria y específica para el trabajo docente.

La diferenciación académica entre maestros egresados de normales y universidades o politécnicos, revive una vieja discusión que se ha dado en las escuelas de nivel de secundaria. Por un lado, los universitarios afirman tener mejor preparación para impartir clases y por otro, los normalistas aseguran que aquéllos, los universitarios o politécnicos, no saben enseñar. Esto lo resalta Latapí(8) cuando afirma que el maestro egresado de las universidades tiene mucho que enseñar, pero no sabe cómo enseñar; el normalista, en cambio, sabe cómo enseñar, pero no tiene mucho que enseñar. Sin embargo, los maestros que dan clases en la secundaria sin la formación normalista, señalan que el verdadero maestro se forma en el aula, en el trabajo cotidiano:

"Si tu dominas tu materia, vas aprendiendo en el aula cómo hacerte entender por los alumnos, cómo transmitir tus conocimientos" (Antonio) (Maestro).

A criterio de Sandoval Flores(9) se requiere profundizar sobre este aspecto.

La normatividad.

Las relaciones laborales de los maestros en la escuela secundaria están reguladas por el "Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública". Este ordenamiento jurídico tiene más de medio siglo de existencia pues fue promulgado el 4 de enero de mil novecientos cuarenta y seis, estando en la Presidencia de la República, Manuel Avila Camacho y en la Secretaría de Educación Pública Jaime Torres Bodet(10)

Este marco legal es en el que adquiere su caracterización el trabajo de los maestros y es de esperarse que en sus centros de trabajo(escuelas) éstos obedecieran las órdenes oficiales emanadas de tal ordenamiento. Sin embargo, en la vida diaria no siempre es así. Aguilar Hernández(11), en su estudio "El trabajo de los maestros: una construcción cotidiana", señala que "... si en la cotidianidad escolar uno se acerca al trabajo de los maestros con la lente de la normatividad oficial es muy probable que sólo se encuentren prácticas que se desvíen de la norma. Si uno se acerca dispuesto a dejarse sorprender por la realidad encuentra que la práctica y actividad de los docentes comparten elementos comunes ligados a la normatividad oficial, pero también prácticas de épocas históricas y apropiaciones de su experiencia laboral"

Los propios maestros de grupo y directivos saben y aceptan que tal Reglamento es de interpretación y adecuación a las condiciones particulares de las escuelas. Cuando algún trabajador, sea docente o de apoyo a la educación infringe el ordenamiento legal el director de la escuela no aplica inmediatamente la normatividad. Por lo regular, la solución la busca mediante las relaciones de compañerismo entre él y el personal:

"Antes de ser director o autoridad, como compañeros de trabajo" (El director).

"Cuando algún compañero falta a sus labores durante cuatro días continuos y le pueden instrumentar acta de abandono de empleo, apelamos a la buena disposición del director para ayudar al compañero. Si hay buena relación entre la dirección de la escuela y la delegación sindical los problemas se van resolviendo" (Representante Sindical)

Esto lo contempla la autora citada al señalar que "... la realidad sobre la cual comienza a definirse el trabajo de los maestros en el marco institucional es el resultado de la acción de los sujetos y del entorno social inmediato sobre el marco normativo laboral planteado por la institución la cual deberá de apropiarse los docentes para conservarse en ella"(12).

Aquel modo de buscar la solución a los problemas cotidianos entre los maestros y la institución, representada por el director, es una condición para la supervivencia de los actores que participan en el proceso de la enseñanza en las escuelas y la secundaria "Flores Magón" no es la excepción.

El trabajo del maestro.

El trabajo que desarrolla el maestro es una práctica social cuyo contenido

está definido históricamente en el contexto de una formación socio-económica concreta, Este contenido lo conforman, entre otros elementos, la política educativa fijada por el sistema educativo, el conocimiento pedagógico, la normatividad oficial, el conjunto de tradiciones magisteriales, la carga cultural tanto de maestros como de alumnos, las características de la comunidad circundante.

La vida cotidiana de la escuela refleja al algún modo el desarrollo histórico de la sociedad. Esto es, como un espacio influido por el movimiento general de la historia y de la sociedad global. La relación con la sociedad se establece a partir de la ubicación del sujeto particular en la reproducción social y cultural o mediante las actitudes o conductas de oposición y resistencia al conjunto de pautas dominantes.

El trabajo del maestro va más allá de lo que él se imagina dado que éste juega un papel importante no sólo en la transmisión de la cultura generada socialmente, sino que con su actitud y conducta refuerza, negocia, contradice y resiste a los valores, ideas y creencias que la sociedad en su conjunto genera y que en el microcosmos que es la escuela cobran vida, se concretizan en las relaciones sociales internas que se establecen entre los actores de la vida escolar.

Las actividades desarrolladas por el maestro están condicionadas, en parte, por la organización interna de la escuela, por las disposiciones oficiales en relación a planes y programas de estudio, pero también y en gran medida, por un conjunto de actividades cotidianas no pedagógicas que en apariencia no tienen gran relevancia, pero que son indispensables para la vida cotidiana de la institución. Constituyen una especie de columna vertebral en

el proceso de la enseñanza; los contenidos y forma de los homenajes a la bandera, las actividades cívicas y sociales, concursos de diversa índole (escultas, declamación coral, individual, kermeses, cooperativa escolar, etc.)

"Los cambios de actividad de vez en cuando, representa para nosotros un respiro en el trabajo diario que en muchas veces es pesado, tedioso, con ese cambio convivimos con los alumnos de otra manera; les enseñamos a plantar árboles, cuidarlos, a hablar en público, en fin, aprenden otras cosas que en aula no sería posible" (Gustavo) (Maestro).

"A mi me gusta que mis alumnos representen socio-dramas durante los homenajes porque siento que los demás alumnos aprenden más que lo que se les enseña en el salón" (Capiz) (Maestra).

En esas actividades que se realizan en la vida cotidiana de la escuela, el papel del director tiene una importancia relevante dado que de él depende la organización escolar interna y en consecuencia, el funcionamiento de la institución.

"Este año lectivo (96-97) tuvimos el interés de que los homenajes especiales los organizaran los maes-

tros del área de histórico-social para que le dieran un enfoque diferente a los contenidos de las fechas a conmemorar. Por ejemplo, el primero de mayo; que se dijera lo que no se dice en los libros de texto o en los programas de estudio".

(El director)

Otro factor sustancial que influye en las características del plantel lo constituye la remuneración salarial:

"Muchos de nosotros tenemos que conseguir otro trabajo en los turnos contrarios para solventar nuestros gastos, no nos alcanza. Yo por ejemplo, trabajo en una primaria en la mañana, me gusta mi trabajo pero cuando llego aquí, llego cansado pero me gusta echarle ganas a lo que hago; hablo con los alumnos, me intereso en lo que les pasa como asesor y como maestro, pero al final del día la garganta me duele. Me dedico a mi trabajo, lo demás, la grilla, la dejo de lado, no tengo tiempo ni ganas de meterme en ella. Aparte tengo una palettería que me atienden unos sobrinos, en la noche cuando llego a la casa me informan si se descompuso una congeladora, que falta fruta o materia prima, etc. Los fines de semana los dedico totalmente a surtir

todo lo necesario para la semana" (Artemio).

(Maestro).

El aula: un espacio físico de poder.

Las aulas están determinadas por una serie de factores internos y externos a la escuela. Por un lado, existen las actividades planeadas y diseñadas por el grupo de profesionales para ello y que tienen el propósito de conducir el proceso de la enseñanza; planes de estudio, programas, libros de texto, etc. y por otro, dentro de las aulas, se establecen una serie de prácticas sociales enfocadas a controlar ciertos aspectos; disciplina, uso del tiempo, uso del espacio, entre otros elementos.

Esto en apariencia es trivial, sin embargo, se puede apreciar que el espacio áulico es una forma física de expresarse el poder. Esto es, el poder se ejercita desde el uso del espacio, del lugar en las aulas. Se marca un espacio diferencial para los alumnos y los maestros; el lugar del docente, como lo afirma Becerra(13), es un lugar privilegiado que valida imágenes, posiciones y actuaciones y desde el cuál es posible dominar. El lugar del maes - tro es un lugar privilegiado que hace converger las miradas y la atención de el auditorio, que en este caso, ese auditorio está conformado por alumnos que van de los 12 a los 16 años.(Ver foto. Anexo # 1)

El espacio es un espacio configurado para vigilar y controlar las acti- vidades de los protagonistas y permite desplazamientos físicos que encierran diferentes significados para quienes dan vida a la práctica educativa:

"A mi me gusta andar entre las filas para darme

cuenta si están trabajando mis alumnos" (Capiz)
(Maestra)

El espacio asume una forma en función del poder; a través de aquél adquieren formas una serie de reglas y protocolos que norman las acciones. Formas y ubicaciones que otorgan un sentido a la presencia del maestro en el salón de clase frente a los alumnos, que materializan a la vez, la distancia que los alumnos deben mantener entre ellos y el docente; que dan sentido a las ausencias de los alumnos e importancia a la voz de quién es depositario de imágenes de poder, temores y resistencia ante la autoridad por parte de los alumnos.

Las relaciones maestro-alumno en el aula.

¿Cómo caracterizar a las relaciones maestro-alumno en el aula?. En gran medida se tratan de relaciones tradicionales fundadas en el principio del maestro emisor del discurso y el alumno receptor. Esta caracterización de la relación se acerca mucho a lo que Freire dice sobre la relación que se establece entre educador-educando; ser esencialmente narrativa, disertadora y discursiva. Existe por un lado, un sujeto narrativo y, por otro, un objeto oyente. No obstante, es necesario hacer un acercamiento mayor sobre esta relación para percatarnos que los alumnos muestran una conducta desafiante hacia el control que impone el maestro mediante sus conductas y actitudes.

Por otra parte, los medios tecnológicos modernos como la computadora, la video-grabadora, el video, etc. sólo se utilizan por excepción. Durante los días de observación sólo la maestra que imparte la materia de Introduc -

ción a la Física y Química hizo uso del video:

"Con las películas sobre el tema que vamos viendo se refuerzan los conocimientos. Hay temas que se prestan para reforzarlos con algún video y lo aprovecho. Aquí en la escuela hay poco material, yo los consigo en la otra escuela donde trabajo en la mañana, es una escuela del D. F." (Magdalena).
(Maestra)

La falta de una sistematización en el uso de esos medios tecnológicos por parte de los maestros provoca que los alumnos muestren conductas de indisciplina y desorden cuando algún docente intenta reforzar el conocimiento transmitido en el aula con la proyección de películas. Los alumnos no están acostumbrados a participar en su propia disciplina para realizar dichas actividades. Esas actividades las conciben como una oportunidad para platicar, jugar e incluso se pudo apreciar que durante la proyección de la película algunos alumnos establecieron relaciones de noviazgo. Aquí no se aprecian conductas de oposición o resistencia, son meras conductas de desinterés.

En la escuela secundaria "Ricardo Flores Magón" la relación social que se establece entre el maestro y el alumno es una relación tradicional fundada en gran medida en el maestro emisor y el alumno receptor; el maestro llega al salón, saluda, expone la lección(14), dialoga con sus alumnos, se interrumpe eventualmente para llamar la atención a alguno de ellos que sorprende platicando o distraído y vuelve una vez más a repetirse el ciclo: exposición-diálogo-interrupción-exposición. El apego del maestro a esta forma de

de trabajo tradicional no es arbitraria y corresponde a las condiciones enormemente limitadas de su trabajo; grupos numerosos, no cuenta con material suficiente para el apoyo a su trabajo en el aula, falta de actualización permanente en los conocimientos contenidos en los programas, en las posibilidades que ofrece el uso de los medios tecnológicos educativos, falta de equipamiento de la escuela, entre otros elementos.

El uso del tiempo en el trabajo cotidiano en el aula.

El tiempo de la clase también está normado y con él las actividades que se realizan en aquella. El maestro es quién ejerce el control. A los alumnos les corresponde esperar al maestro para que empiece la clase; sin embargo, son también quienes se oponen al dominio absoluto del tiempo por parte del maestro mediante sus retardos, conductas y actitudes de impaciencia y desorden.

De esta manera, el control total sobre el tiempo de la clase por el docente se ve relativamente restringido. No obstante esto, el tiempo de espera para las actividades es manipulado por el maestro en relación con los fines de control de esas actividades en el aula.

El alumno interpreta el tiempo en función del uso de la voz del maestro si éste habla, el alumno se somete, permanece más o menos callado; si la escucha, interpreta que iniciará o está en clase; el silencio del docente significa para aquél espera, impaciencia, necesidad de posponer las actividades.

Al inicio de la jornada diaria, en tanto el maestro no indique el comienzo de las actividades escolares, los alumnos muestran distintas y varia-

das actitudes y conductas; algunos permanecen sentados en su butaca, mostrando aburrimiento y tedio, otros salen del aula a jugar. El maestro se muestra complaciente.

"El maestro se sienta en la última fila y se pone a leer su periódico y hasta que lee lo que le interesa empieza la clase" (Erick) (Alumno)

"Sólo cuando el subdirector pasa frente al salón, el maestro empieza su clase luego, luego".
(Zeferino) (Alumno)

El maestro al inicio de su clase intenta poner orden inmediatamente entre los alumnos sin conseguirlo del todo. Tiene necesidad de hablar fuerte y regañar a varios alumnos para lograrlo. En esta situación se muestra un claro indicio del uso y abuso del poder; el maestro si puede disponer del tiempo en el aula a su albedrío sin permitir la misma posibilidad a los alumnos. Estos tienen que sujetarse a su mandato.

Otras veces el maestro llegó tarde a su clase, con 15 o 20 minutos de retraso. Algunos alumnos que se encontraban fuera del aula y no se presentaron justo en el momento en que el maestro entraba no les permitió entrar al salón. El maestro se siente con derecho de llegar tarde al aula, no así los alumnos. Esto es reforzado por el personal de prefectura:

"Los alumnos tienen la obligación de permanecer dentro del salón, esté o no esté el maestro"
(Guadalupe) (Prefecta)

Para dar su clase el maestro exige a sus alumnos completo orden, atención y silencio, sin permitir el menor comentario o comunicación entre ellos. Vuelvo a insistir, el lugar físico que ocupa el maestro en el aula le permite controlar las conductas y actitudes de los alumnos imponiendo su autoridad y haciendo uso del poder que le da el papel y lugar que tiene en el proceso educativo.

Cuando los alumnos no cumplieron con las actividades extraclase, leáse tareas, el maestro se mostró molesto, irritado e incluso ofensivo hacia aquéllos. Utilizó un lenguaje verbal agresivo, los llamó "holgazanes, flojos ..." Durante la reprimenda los alumnos mostraban una actitud de indolencia, al parecer no le daban importancia o tal vez, están acostumbrados a ellas. Sin embargo, al terminar la clase algunos alumnos manifestaron su molestia y desagrado por las ofensas:

"El maestro no tiene derecho a tratarnos así"
(Roberto) (Alumno)

Esta molestia no se la pueden expresar directamente al maestro porque:

"La agarra contra nosotros lo que protestamos y lueu

go no nos la acabamos"

(Christian) (Alumno)

El no cumplir con las tareas implica que el maestro cite a los padres de los alumnos incumplidos para enterarlos de ello. Esto ocasiona que algunas veces sean hasta 10 o 15 padres citados, de los cuáles se presentan 5 o 6 al día siguiente. El maestro los atiende durante su hora de clase con la consecuente posposición del trabajo escolar. Nuevamente el maestro hace uso de el tiempo arbitrariamente, los alumnos tienen que esperar.

Mientras el maestro daba su clase, algunos alumnos se distraían "matando el tiempo"; una alumna se encontraba dibujando muñequitas en su cuaderno, otro, trazaba círculos sin fin.

Lo anterior hace pensar que esas conductas y actitudes muestran en parte, una inconformidad y oposición en cuanto al proceso tradicional de la enseñanza. El maestro dando su clase y los alumnos escuchándola y recibiendo la información pacientemente para archivarla en su memoria.

Esas actitudes de enfado, tedio y aburrimiento mostradas por los alumnos, a saber, pueden interpretarse como una exigencia tácita, no intencionada, de cambios en la forma de enseñanza tradicional hasta hoy día. Un cambio en su entorno inmediato, en sus actividades cotidianas en el aula. Los alumnos del nivel de educación secundaria no se plantean la posibilidad de un cambio a nivel de la sociedad, lo urgente para ellos es la modificación en su manera de trabajar cotidiana, en su entorno inmediato.

Sin intentar afirmar algo definitivo puedo deducir o interpretar que las conductas y actitudes de resistencia pueden darse a diferentes niveles; micro y macro-social. En el caso de la escuela secundaria, los alumnos muestran resistencia a su realidad inmediata, a su entorno caracterizado muchas veces por el autoritarismo y la agresividad.

Esto me parece importante señalarlo porque son los propios alumnos quienes mediante sus conductas y actitudes muestran una resistencia a continuar bajo las condiciones actuales de la educación escolarizada tradicional. Por el contrario, en lo que a esto respecta, los maestros entrevistados no conciben o no intentan plantearse un modelo alternativo de enseñanza:

"Esta forma de enseñar ha dado resultado, lo que hace falta es una mayor exigencia de las autoridades mejores salarios, mayor participación de los padres, que no nos dejen toda la responsabilidad a los maestros" (Rosalba) (Maestra).

Durante los días de observación, algunos alumnos no entraron a la clase de matemáticas. Varios de ellos manifestaron que no entraron porque no llevaron la tarea:

"Luego nos manda llamar a nuestra Mamá." (Verónica)
(Alumna)

Por su parte, los maestros consideran que los padres deben participar con mayor interés en la vigilancia del cumplimiento de las tareas de sus hijos:

"Los padres son un apoyo fundamental y decisivo para que los alumnos cumplan con las tareas"
(Valente) (Maestro).

Otros alumnos afirmaron que no entraron a la clase porque fueron al sanitario y al regresar, el maestro ya había entrado al aula y no los dejó entrar. El hecho de que los alumnos no entren a sus clases puede interpretarse desde dos ángulos; uno, los alumnos aprovechan para expresar su rechazo, quizá inconsciente, hacia el modo de trabajar en las aulas; otro, los alumnos tienen que someter y posponer sus necesidades fisiológicas a la autoridad y control del maestro.

En lo referente a la enseñanza de los programas, los maestros se limitan a transmitir los contenidos. Dan por hecho que esos contenidos programáticos son los adecuados, verdaderos, no los cuestionan y los aceptan pacientemente. Por otro lado, cuando algún alumno manifiesta que no ha entendido la clase, el maestro se irrita y culpa al alumno de no entenderla por estar platicando o distraído. El maestro no reflexiona si su manera de trabajar es la adecuada, si sus alumnos tienen todas las mismas capacidades intelectuales para entender determinados temas. Nuevamente se puede apreciar que la autoridad del maestro en cuestión de la enseñanza no puede ponerse en duda; son los alumnos quienes no ponen atención para entender la clase.

Esta situación provoca una vez más que la relación maestro-alumno se convierta en una relación ríspida, no cordial, en donde los actores del proceso educativo trabajan en un ambiente caracterizado por la falta de confianza mutua. Esta falta de confianza por parte de los alumnos para expresar sus dudas está motivada, quizá, por dos razones, a saber; la reacción molesta de el maestro y la posible burla de sus compañeros.

Esto sugiere pensar que para la supervivencia dentro de las aulas, los actores tienen que aprender a vivir en multitud en donde reciben presiones del grupo social, tienen que aprender a ser pacientes, a controlar sus intenciones, impulsos, deseos y no pocas veces, sus necesidades emocionales y fisiológicas.

El poder, saber y enseñanza en el aula: una interpretación.

En la realidad educativa el vínculo saber-poder asume diversas manifestaciones. En el aula, es el docente quién aparece como poseedor de una serie de saberes, que refieren tanto al conocimiento de la materia que imparte, como a su saber, conciente o no, de los fenómenos y procesos que intervienen en la transmisión de los contenidos programáticos, así como la adquisición de éstos y las medidas de control para constatar en los alumnos la eficacia de su labor, además de las creencias, valores e ideas que definen su actuación en el aula.

Esta actuación denota el ejercicio de un poder que es sólo aparente, no real, en tanto no sea confirmado por la sujeción del otro a la figura autoritaria del maestro. Concepción del poder docente a la que se asocia el dere -

cho a conducir, a generar actitudes y comportamientos de dependencia afectiva e intelectual, a controlar formas de expresión, a corregir, a distribuir, en fin, a normar sobre las situaciones cotidianas de la vida en las aulas.

El saber y el poder referidos determinan un acto educativo que se sostiene por medio de un lenguaje constituido en función de los fines de transmisión y creación de una cultura que se manifiesta en la escuela.

La institución le da un lugar privilegiado al lenguaje como medio de transmisión de saberes. Las voces y el discurso, a la vez, son elementos que permiten conocer los significados manifiestos y ocultos que la experiencia en el aula encierra para sus actores.

Maestros y alumnos viven de particular manera una misma situación, pero en función de los diferentes roles que son asignados por la institución y de finen y redefinen constantemente los procesos que configuran esos papeles.

Lo que mueve al docente a manifestar con su lenguaje corporal y hablado su dominio sobre el tiempo y el espacio del aula es el deseo, conciente o no de confirmar un poder que asocia con su papel de conductor de la clase. Papel relacionado con el mantenimiento de ciertas imágenes; una, la de ser poseedor de un saber del que carece el alumno; otra, la de ser aceptado por quienes le devuelven la imagen deseada al otorgar reconocimiento a su actividad y saber y por lo tanto, su ilusión de poder.

Por último, la relación maestro-alumno descansa, como se afirmó en páginas anteriores, en un mutuo reconocimiento. Por una parte, el maestro se autoconcibe como el poseedor de un saber y por el otro, el alumno, sabedor de

su "ignorancia", de su necesidad de saber, de aprender.

NOTAS

- 1 Entrevista concedida por la Señora Bertha Mendoza, quién habita la Unidad desde su inauguración en 1964. Su esposo fue trabajador del IMSS, actualmente es jubilado. La Sra. Mendoza se ocupa de atender el comedor de la escuela secundaria.
- 2 Entrevista concedida por el Señor Julián Espejel, quién forma parte del Consejo de Administración de la Unidad. El fue de los primeros habitantes.
- 3 Las fábricas que se ubican cerca de la escuela son productoras de herramientas (Campos Hermanos-Urrea), aceites comestibles (Marfil), harinas de trigo (El molino), entre otras.
- 4 Sobre este aspecto existen varios trabajos con diferentes enfoques, mencionaré sólo algunos:
 - Bernard Honoré. Para una teoría de la formación. Narcea, Madrid, 1980.
 - Ramiro Reyes Esparza. "La formación de maestros desde la postura teórica de Gastón Bachelard" en, Revista Cero en Conducta # 35, octubre, 1993, Méx.
- 5 Etelvina Sandoval. "La escuela secundaria y modernización educativa" en, Revista Cero en Conducta # 35, octubre, 1993, Méx.
- 6 Como materias académicas se consideran a las siguientes: matemáticas, español, inglés, historia, física, química, civismo, geografía, introducción a la física y química, biología. Consejo Técnico de la Educación, Méx. 1994.
- 7 Información recopilada de los expedientes de cada maestro. En su mayoría son egresados de la Normal Superior de México, Querétaro, Tlaxcala, Puebla

- 8 Pablo Latapf. Entrevista concedida a Ivonne Melgar de Educación 2001 # 20, enero, 1997, Méx.
- 9 E. Sandoval op cit
- 10 Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública. Enero 1946, Méx.
- 11 Citlali Aguilar Hernández. El trabajo de los maestros: una construcción cotidiana. DIE, Méx. 1991, p. 47
- 12 Idem
- 13 M. G. Becerra. op cit
- 14 Este tipo de relación maestro-alumno se acerca mucho a lo que Freire considera como "educación bancaria"; el maestro dador del conocimiento y el alumno receptor.

C O N C L U S I O N E S

A partir del trabajo realizado en el aula de una escuela de nivel medio básico he pretendido mostrar la riqueza de información que se puede obtener para la investigación curricular.

Desde el espacio aúlico se aprecian las múltiples dinámicas que dan sentido a lo señalado institucionalmente a través del currículum oficial; cómo el poder y el saber unidos, se traducen en diversas modalidades en la interacción pedagógica, cómo detrás de ésta existen motivos ocultos, generalmente no presentes en la conciencia de los sujetos de la práctica, que coadyuvan a el sostenimiento de la relación maestro-alumno y que más allá de lo previamente determinado, la concretizan, la cuestionan, la modifican.

La politización del currículum ha permitido, entre otras cosas, que las escuelas se visualicen como espacios sociales ligados a los intereses políticos y de poder que encontramos dentro y fuera del espacio físico de la institución. Esto quiere decir que las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socio-económico en el que están situadas.

Es sustancial también señalar que los valores, ideas y creencias que guían y estructuran las prácticas en el salón de clases, no son universales a priori, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos.

El análisis de las escuelas cobra sentido si es acompañado por una comprensión de cómo el poder y el saber unen a aquella con los procesos producidos en el orden social amplio. Los comportamientos y formas de interacción

social que expresan los alumnos y maestros, así como la transmisión tácita de valores y creencias que definen una manera de ver al mundo a través del proceso cotidiano en las aulas, se han convertido en objeto de estudio que nutren a la investigación curricular actual.

Como una primera conclusión y que considero fundamental, dado que fue uno de los supuestos centrales que dió vida al presente trabajo de investigación, es el señalamiento de que en esta escuela de nivel medio básico el **currículum "oculto"** no constituye un elemento único y totalizante de confrontación y resistencia, pero tampoco se puede afirmar que, por el contrario, sea un instrumento unívoco de control y consenso social. Más bien, el **currículum "oculto"** es un proceso social en el cual se registran de manera alterna conductas y acciones de resistencia y de dominación. Esto es, en algunos momentos de la vida cotidiana en las aulas, los actores ofrecen resistencia a los mecanismos de dominación y poder y en otros, es abierta la implantación de valores, ideas y creencias dominantes a través de prácticas que las reproducen, tales como la obediencia y el respeto a la autoridad del maestro, entre otros elementos.

Es importante señalar esto porque considero que las escuelas deben considerarse como sitios sociales de dominación y contestación, simultáneamente. La incorporación de esta perspectiva me parece crucial porque redefine la naturaleza de la dominación, así como la noción de poder. La dominación no aparece aquí como total e impuesta definitivamente.

De esta manera, al **currículum "oculto"** se le concibe como una práctica social y educativa que reconoce el juego dialéctico de intereses sociales y poder político sostenido por los sujetos conformados por diversas fuerzas so

ciales involucradas en las escuelas. La escolarización es un proceso social en que los actores, tanto alumnos como maestros, aceptan y rechazan las mediaciones complejas de la cultura, conocimiento y poder que dan forma y significado al proceso educativo.

Por tanto, es esencial que los maestros tomen seriamente no sólo las creencias y rutinas de la escuela, sino también los significados subyacentes y las experiencias que caracterizan a los alumnos de diferentes grupos socioeconómicos, los cuales ofrecen diferentes grados de aceptación o resistencia a la cultura dominante. Es conveniente encontrar la explicación sobre el origen, los mecanismos y los elementos que constituyen la estructura de la cultura escolar.

Una segunda conclusión la constituye el señalamiento de que el concepto de **currículum "oculto"** abarca una realidad tan amplia que no debe estudiarse desde una óptica global, intentando encuadrar en un sólo análisis todos los procesos sociales que se registran en las aulas. Considero que se debe hacer un esfuerzo serio para aislar, mediante la abstracción, los elementos o aspectos que configuran aquella realidad curricular para descubrir las relaciones que guardan entre sí, como un todo estructurado dialécticamente y con una realidad más amplia socio-económica y política.

En consecuencia, el concepto de **currículum "oculto"** debe ser usado para analizar no sólo las relaciones sociales que se registran en los salones de clase y en las escuelas en general, sino también para analizar los silencios estructurales y los mensajes ideológicos socialmente legitimados que dan forma y contenido al conocimiento en las escuelas.

Tercera conclusión, no se puede afirmar que en algún momento determinado existan dos currículas accionado alternativamente y mucho menos que éstas se separen en ese accionar, en la vida cotidiana de las escuelas, sino que la "oculta" y la oficial constituyen un sólo proceso social real vivido. Sólo podremos aislarlo, separarlo, mediante el proceso de la abstracción para fines de estudio.

Recordemos que el propósito legítimo de la abstracción en las ciencias sociales no es alejarse del mundo real, sino más bien aislar ciertos aspectos de ese mundo real para fines de investigación. Podemos considerar un número reducido de aspectos que conforman esa realidad curricular con el propósito de analizarla y comprenderla.

Cuarta conclusión, no obstante las diversas aportaciones hechas por las investigaciones realizadas de los diferentes aspectos de la problemática educativa en México, no han tenido éstas una influencia sustancial en la toma de decisiones sobre el diseño de las políticas educativas y prácticas académicas que en particular se desarrollan en la escuela secundaria estudiada.

Esto significa que en la actualidad el enfoque tecnicista continúa predominando en el ámbito de la educación media básica. En la práctica cotidiana de las escuelas secundarias, se sigue considerando que el problema a resolver es un problema de carácter técnico.

Lo anterior, obliga a que los maestros y demás personal involucrado en la tarea educativa, rechacen las teorías educacionales que reducen a la escolarización al simple dominio de las técnicas de aprendizaje o a las formas de racionalidad tecnocrática que dejan de lado las preocupaciones del cambio

social, de las relaciones de poder y de los conflictos, tanto dentro como fuera de las escuelas. El concepto de **currículum "oculto"** es importante porque rechaza la noción de intermediación que se encuentra en el discurso de la teoría del aprendizaje tradicional y en la lógica de la racionalidad tecnocrática, los conceptos de crítica y conflicto deben ser ubicados en el centro de la discusión pedagógica por los maestros.

Quinta conclusión, si los maestros van a hacer del concepto de **currículum "oculto"** una parte central de su teorización y prácticas educativas tendrán que volver su mirada al proceso de trabajo de la escolarización. Deberán hacer un cuestionamiento de los mensajes escondidos en las prácticas cotidianas que caracterizan a la división social del trabajo en la mayoría de las escuelas.

Sexta conclusión, en la actualidad, tal y como está el concepto en la literatura curricular la noción de **currículum "oculto"** no está en posibilidades de aportar los elementos teóricos necesarios para desarrollar una pedagogía crítica basada en la preocupación por la lucha cultural en las escuelas. Es necesario que la perspectiva del **currículum "oculto"** abarque todas las instancias ideológicas del proceso de escolarización que silenciosamente estructuran y reproducen los supuestos y prácticas dominantes de la sociedad global. Este enfoque es importante dado que cambia la idea de una preocupación unilateral de reproducción cultural a una preocupación primaria de intervención humana y acción social. Aunque este acercamiento en sí mismo, no cambie a la sociedad global, sí aportaría las bases para que las escuelas sean sitios en donde se emprendan acciones que vayan en contra de la dominación de la cultura predominante de la sociedad.

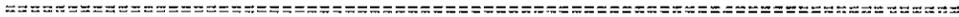
Séptima conclusión, la investigación curricular actual se ha enriquecido con las aportaciones teóricas y experiencias en torno a la caracterización de la práctica docente, las rutinas que configuran la dinámica escolar, los mitos y estereotipos que localizamos en el aula, así como las justificaciones culturales, ideológicas y sociales que influyen en el proceso de la enseñanza.

Finalmente, hoy en día, es una exigencia avanzar en la profundización del estudio sobre el campo curricular y traducir los análisis que se han hecho sobre la realidad social, tensionada y contradictoria de las escuelas, en categorías metodológicas que conduzcan al desarrollo de estrategias concretas de resolución a los problemas educativos que actualmente presentan las escuelas. Esos problemas deben convertirse en los futuros retos de la investigación curricular en México.

A N E X O



El maestro ocupa un lugar privilegiado en el aula
que hace converger las miradas.



B I B L I O G R A F I A

- AGUILAR HERNANDEZ, Citlali. El trabajo de los maestros: una construcción cotidiana. CINVESTAV, IPN, Méx. 1991
- ALONSO, Jorge. et al. El nuevo estado mexicano, tomo IV. Ed. Nueva Imagen, Méx. 1992
- ALTHUSSER, Louis. La filosofía como arma de la revolución. Siglo XXI editores, Méx. 1994
- APPLE, M. W. "Reproducción ideológica, cultural y económica", en: Leonardo, Patricia de, La nueva sociología de la educación. Ediciones el caballito, Méx. 1986
- Education and power, Routledge and Kegan Paul, London, 1982
- BAUDELLOT, O. y ESTABLET, R. La escuela capitalista. Siglo XXI editores, Méx. 1977
- BECERRA, Guadalupe, et al. "De la ilusión al desencanto en el aula Universitaria", en: Furlán A. y Pasillas, M. A. Comp. Desarrollo de la investigación en el campo del currículum. ENEPI, UNAM, Méx. 1989
- BERNSTEIN, B. Class, codes and control. Routledge and Kegan. P. London, 1977
- BERTIN, Giovanni. Educación y alienación. Ed. Nueva Imagen, Méx. 1985
- BLAUBERG, I. Diccionario marxista de filosofía. Ediciones de cultura popular Méx. 1977
- BOURDIEU, Pierre. "La escuela como fuerza conservadora; desigualdades escolares y culturales", en: Leonardo, Patricia de, Comp. La nueva sociología de la educación. Ediciones el caballito, Méx. 1986
- "La educación como violencia simbólica; el arbitrario cultural, la reproducción cultural y la reproducción social", en: Ibarrola, María

- de, Comp. Las dimensiones sociales de la educación. Ediciones el caballito, Méx. 1985
- y Paseseron, J. C. La reproducción. Ed. Laia, Barcelona, 1981
- BOWLES, S. y GINTIS, H. La instrucción escolar en la América capitalista. Siglo XXI editores, Méx. 1981
- BROCCOLI, Angelo. Marxismo y educación. Ed. Nueva Imagen, Méx. 1980
- CARNOY, Martín. La educación como imperialismo cultural. Siglo XXI editores, Méx. 1982
- COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE DISEÑO CURRICULAR APLICADO A LA FORMACION DE TECNICOS DE NIVEL MEDIO. Memorias, CEDyFT, Cuernavaca, Mor. Méx. 1981
- CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACION. Memorias, Méx. 1981
- CONSTITUCION POLITICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. Ed. Porrúa, Méx. 1994
- CUADERNOS DEL TERCER SEMINARIO NACIONAL DE INVESTIGACION DE LA EDUCACION. Bogotá, Colombia, 1986
- DELAMONT, S. y HAMILTON, D. "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
- DEWEY, John. El niño y el programa escolar. Ed. Losada, B. A. 1967
- EDWARDS, R. V. "Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en Primaria: un estudio etnográfico. CINVESTAV, DIE, IPN, Méx. 1985
- "Los contenidos escolares: itinerario de una investigación", en: Furián, A. y Pasillas, M. A. Comps. Desarrollo de la investigación en el campo del currículum, ENEPI, UNAM, Méx. 1989
- EGGLESTON, J. Sociología del currículum escolar. Ed. Troquel, B. A. 1980

- EMMERICH, Gustavo. "El método etnográfico en la investigación educativa" en: Cuadernos de Investigación Educativa, # 13, enero-marzo, UPN, Méx. 1988
- FARFAN HERNANDEZ, Jesús. "Los orígenes de la Escuela Normal Superior", en: Revista Educación 2001, # 24, mayo, Méx. 1997
- FOULCAULT, M. El orden del discurso. Cuadernos Marginales, # 36, Méx. 1983
- Vigilar y castigar. Siglo XXI editores, Méx. 1976
- FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI editores Méx. 1982
- Pedagogía del oprimido. Siglo XXI editores, Méx. 1991
- FURLONG, V. "Esferas de interacción en el aula: hacia un estudio del conocimiento del alumno", en Stubbs, M. y Delamont, S. (eds.) Las relaciones profesor-alumno. Oikos-Tau, Barcelona, 1978
- GASTELUM ESCALANTE, Jorge A. El currículum: espacio de hegemonía; el caso de el bachillerato de la AUS. CINVESTAV, DIE, IPN, Méx. 1981
- GARCIA GALLO, Gaspar. La concepción marxista sobre la escuela y la educación Colección 70, Méx. 1974
- GIROUX, Henry. Cultura y el proceso cultural. Falmer Press, Londres, 1981
- "Educación, reproducción y resistencia", en: Ibarrola, María de. Las dimensiones sociales de la educación. Ediciones el caballito, Méx. 1985
- La escuela y la lucha por la ciudadanía. Siglo XXI editores, Méx. 1993
- "Más allá de la teoría de la correspondencia. Notas sobre la dinámica de la reproducción y la transformación educativa", en: Leonardo, Patricia de. La nueva sociología de la educación. Ediciones el caballito, Méx. 1986

- Teoría y resistencia en educación. Siglo XXI editores, Méx. 1995
- GISPERI, Carlos I. "Cómo sobreviven los maestros(as) innovadores en la escuela primaria pública mexicana?", en: Revista El Cotidiano, # 14, enero-febrero, Méx. 1996
- GOMEZ NASHIKI, Antonio. "La creación de la Escuela Secundaria", en: Revista Educación 2001, # 22, marzo, Méx. 1997
- GONZALEZ CASANOVA, Pablo. México hoy. Siglo XXI editores, Méx. 1983
- GONZALEZ RIVERA, Guillermo, et al. Sociología de la educación. Centro de Estudios educativos, A. C. Méx. 1981
- GORTARI, Eli DE. El método de las ciencias. Ed. Grijalbo, Méx. 1979
- GUERRERO, A. "Lo político en la teoría del currículum". Foro Universitario, # 10, Méx. 1981
- GUZMAN, J. T. "El currículo escondido y los métodos educativos universitarios". Ponencia presentada en: Symposium Internacional sobre Currículum Universitario, Méx. 1978 y publicada en: Medios y recursos. Unidad 1, lectura # 6, UPN
- HONORE, Bernand. Para una teoría de la formación. Ed. Narcea, Madrid, 1980
- HUFFMAN et al. El currículum Universitario ante los retos del siglo XXI. Informe presentado. UNAM, Méx. 1992
- HELLER, A. Sociología de la vida cotidiana. Ed. Península, Barcelona, 1977
- JACKSON, P. W. La vida en las aulas. Ed. Moravia, Madrid, 1975
- KOSIK, Karel. Dialéctica de lo concreto. Ed. Grijalbo, Méx. 1982
- LARROYO, Francisco. La ciencia de la educación. Ed. Porrúa, Méx. 1981

- LEVITAS, Maurice. *Marxismo y sociología de la educación*. Siglo XXI editores, Méx. 1978
- MANACORDA, M. y SUCHODOLSKY, B. *La crisis de la educación*. Ediciones de cultura popular, Méx. 1980
- MARX, Karl. *Introducción General a la crítica de la economía política*. Siglo XXI editores, Méx. 1982
- MORALES GOMEZ, Daniel. et al *La educación y desarrollo dependiente en América Latina*. Ediciones Gernika, Méx. 1992
- OTERO, Mario, et al. *Ideología y ciencias sociales*. UNAM, Méx. 1979
- PASILLAS, Miguel Angel. *El currículum: un campo de controversia sobre el que hacer educativo en Nortemamérica*. Tesis de Licenciatura, ENEP Acatlán, UNAM, Méx. 1985
- PONCE, Anibal. *Educación y lucha de clases*. Editores Unidos, Méx. 1982
- POPHAN, j. y BAKER, E. *El maestro y la enseñanza escolar*. Ed. Paidos, B. A. 1972
- PORTELLI, Hugues. *Gramsci y el bloque histórico*. Siglo XXI editores, Méx. 1990
- POULANTZAS, Nicos. *Estado, poder y socialismo*. Siglo XXI editores, Méx. 1991

- Poder político y clases sociales en el Estado capitalista. Siglo XXI editores, Méx. 1994
- PUGRIOS, Adriana. Imperialismo y educación en América Latina. Ed. Nueva Imagen, Méx. 1983
- REGLAMENTO DE LAS CONDICIONES GENERALES DE TRABAJO DEL PERSONAL DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, SEP, Méx. 1946
- REMEDI, Eduardo et al. Maestros, entrevistas e identidad. Informe de investigación, CINVESTAV, DIE, IPN, Méx. 1987
- REIMER, E. La escuela ha muerto. CINVESTAV, DIE, IPN, Méx. 1985
- REYES ESPARZA, R. "La formación de maestros desde la postura teórica de Gaston Bachelard", en: Revista Cero en Conducta, # 35, octubre, Méx. 1993
- ROBLES, M. Educación y sociedad en la historia de México. Siglo XXI editores Méx. 1983
- ROCKWELL, Elsie, comp. Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. Ediciones el caballito, Méx. 1985
- "Etnografía y teoría en la investigación educativa", en: Enfoques Cuadernos del Tercer Seminario Nacional de la Educación. Bogotá, Colombia Centro de Investigación de la UPN, Méx. 1986
- La investigación sobre la práctica docente: una bibliografía. CINVESTAV, DIE, IPN, Méx. 1987
- ROSAS DOMINGUEZ, R. "La investigación como recurso didáctico", en: Revista Cero en Conducta, # 35, octubre, Méx. 1993
- RUIZ LARRAGUIVEL, E. "Reflexiones sobre la realidad del currículum", en: Perfiles Educativos, # 29, 30, 65, 77, CISE-UNAM, Méx. 1985

- SANDOVAL, E. "Escuela secundaria y modernización educativa". Memorias del 2º Simposio de Investigación Educativa del CIESAS, Méx. 1993
- SNYDERS, G. Escuela, clase y lucha de clases. Ed. Comunicación, Madrid, 1978
- TABA, Hilda. Elaboración del currículum. Ed. Troquel, B. A. 1974
- TECLA JIMENEZ, A. Universidad, burguesía y proletariado. UNAM, Méx. 1978
- TEDESCO, J. C. Crítica al reproductivismo educativo. Cuadernos Políticos # 37, Méx. 1983
- TIRADO, Felipe. "La proyección histórica como estructura curricular de los contenidos para la educación básica", en: Furlán, A. y Pasillas M. A. Desarrollo de la investigación en el campo del currículum. ENEPI, UNAM, Méx 1989
- TORRES HERNANDEZ, R. "Los conocimientos del currículum", en: Furlán A. y Pasillas M. A. Desarrollo de la investigación en el campo del currículum. ENEPI, UNAM, Méx. 1989
- TRILLA, J. Negación de la escuela como lugar. Ed. El viejo topo, sin fecha, extra # 5, Barcelona.
- TYLER, R. W. Principios básicos del currículum. Ed. Troquel, B.A. 1977
- VALLANCE, E. Hiding the hidden curriculum: an interpretation of the language of justification in nineteenth-century educational reform. Curriculum theory Net work, 1973

WEBER, Max. Economía y sociedad. Ed. F.C.E. Méx. 1977

ZAMUDIO VARGAS, J. "Evolución de la escuela secundaria mexicana". Memorias del 2º Congreso Nacional de Profesores de Educación Secundaria, Méx. 1995

ZARDEL JACOBO, B. E. "El sentido de las representaciones sociales en el currículo de psicología Iztacala", en: Furlán A. y Pasillas, M. A. Desarrollo de la investigación en el campo del currículum. ENEPI, UNAM, Méx. 1989