

El curriculum oculto y la dimensión crítica de las prácticas escolares.

Hernandez Emilce- Hidalgo, Brenda.

Cita:

Hernandez Emilce- Hidalgo, Brenda (2017). *El curriculum oculto y la dimensión crítica de las prácticas escolares*. Alquimia Educativa, IV, 1-2.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/brenda.hidalgo/8>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pttd/V2y>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



El curriculum oculto y la dimensión crítica de las prácticas escolares

Emilce Rita Hernández
Brenda Hidalgo

RESUMEN

El tratamiento temático discurre en la incidencia del curriculum oculto en la conformación de representaciones escolares (subjetividades) y en el rescate teórico de su dimensión crítica. Es decir que dentro del contexto de dominio ideológico que esconde la función escolar, se desgajará la posibilidad que en ella tienen las prácticas dialécticas, contestatarias o contra hegemónicas. Dicha visión inscribe la relación entre curriculum oculto y función escolar ya no como articulación dialéctica (de superación hacia 'lo mejor' de la cultura), sino en un 'plano de clivaje', de relaciones inter-subjetivas que tienden a dismantelar mecanismos propios de los contextos escolares. El curriculum oculto, por la cualidad de espontaneidad que lo define, es la auténtica instancia crítica, es el curriculum oculto el que concentra la ideología como un cruce de determinaciones subjetivas, no siempre consientes, interpeladas y estructuradas.

Creemos que este enfoque cobra relevancia porque cambia el énfasis de una preocupación unilateral de reproducción cultural a una preocupación primaria de intervención cultural y acción social. Esto mismo ya se inscribe en una concepción heurística de las teorías sobre el curriculum para comprender las prácticas escolares desde esa especie de dialéctica negativa, es decir, un proceso en el cual los conflictos o confrontaciones no sean superados en una anulación de las partes, sino como una integración con todas sus densidades.

Palabras clave

Curriculum oculto – reproducción- subjetividad- resistencia- negociación

La legitimación de la que gozan las prácticas escolares ha sustentado la reproducción de una sociedad estratificada signada por la desigualdad, que opera bajo mecanismos cristalizados en las instituciones educativas y en nuestras propias acciones dentro de ellas. La huella de la sociedad y la cultura dominante está inscrita en todo un rango de prácticas escolares, tales como la lengua oficial, las reglas escolares, las relaciones sociales del salón de clases, la selección y presentación del conocimiento escolar, entre otros.

Uno de los problemas esenciales que nos acosa y que determina la perpetuidad de la reproducción es el modo en que los sistemas de dominación y explotación se dan sin que las personas implicadas lo reconozcan conscientemente. Nuestras prácticas, comúnmente aceptadas, buscan ayudar a los estudiantes y aliviar algunos de los problemas sociales y educativos



ignorando que éstas tienden a confirmar y reforzar las relaciones de dominación generadas estructuralmente.

En consideración a este carácter inconsciente, inintencional en algunos casos, subrepticio de las prácticas educativas es menester traer a colación ciertas apreciaciones en torno al currículum oculto.

Diferentes debates generados en torno del campo curricular desenmascararon el papel de la escuela como herramienta de perpetuación del statu quo de la sociedad. En tal intención se advierte el funcionamiento de un doble currículum, uno abierto y formal, y otro oculto e informal.

La naturaleza de la pedagogía se podía encontrar no sólo en los propósitos declarados, en las razones de ser de la escuela y en los objetivos presentados por los maestros desde los enfoques disciplinares, sino también en las creencias, ambigüedades o valores transmitidos tácitamente. Tales discursos resultan determinantes de las relaciones sociales y las rutinas propias de la experiencia escolar (Sacristán, 1993:152).

Es en este marco referencial que tiene cabida el análisis del currículum oculto que, anticipando la problemática a plantear, ha tenido definiciones y análisis notablemente conflictivos en la última década.

En términos generales el currículum oculto es tomado en referencia a las consecuencias educacionalmente significativas pero no académicas de la educación. Ello implica resaltar que estas consecuencias ocurren sistemáticamente, pero no son explícitas en ningún nivel de las racionalidades públicas de la educación.

Si se considera que las metas de la educación son ambiguas y pueden no ocupar una posición clara en la vida de las escuelas, el modo en que éstas procuran alcanzar esas metas es igualmente confuso y factible de distorsión. Es decir que a pesar de que las metas educativas sean expresadas en los términos más generales, relacionados con la manera de facilitar la enseñanza, diferentes ideologías educativas y políticas pueden llevar a los profesores a abordar su tarea de modos disímiles. Muchas veces reproducen inocentemente formatos asentados en las tradiciones de la práctica pedagógica logrando la identificación con la cultura dominante, aunque algunas otras se despliegan propiciando constelaciones de voces fundamentalmente antagónicas a los discursos hegemónicos.

En la construcción de estas configuraciones resulta pertinente repasar el sentido sostenido por Ball, sobre ideología en cuanto establece que la misma puede responder a posiciones en pugna y no siempre ser reflejo de una política dominante.

Toda ideología incluye aspectos cognitivos y valorativos, ideas generales y supuestos sobre la naturaleza del conocimiento y la naturaleza humana, relativo a las creencias sobre la motivación, el aprendizaje y la educabilidad. Incluirá una caracterización de la sociedad y del papel y las funciones de la educación en el contexto social más amplio. También contendrá supuestos sobre el carácter de las tareas que deben realizar los profesores, las habilidades y técnicas requeridas y las ideas de cómo es posible adquirirlas y desarrollarlas (Ball, 1994:127).



Siguiendo esta concepción, una ideología en la escuela, también llamada ideología de la enseñanza, involucrará una amplia definición de la tarea y un conjunto de prescripciones para realizarla, sostenidas en un plano relativamente alto de abstracción. Tales concepciones se determinan por un conjunto complejo de factores relacionados, entre los cuales se encuentran: la imagen de la enseñanza que formaron los profesores cuando ellos mismos eran alumnos; las orientaciones cognitivas; las adhesiones ideológicas que incorporaron a su formación en el curso de la enseñanza profesional que recibieron; y el conjunto de experiencias que tuvieron los profesores cuando se enfrentaron con las exigencias prácticas de su labor. Además, la ideología de la enseñanza se inserta en una red vasta de concepciones del mundo social y político cuya determinación, en cada actor individual, deriva de las experiencias de socialización sufridas (Ball, 1994).

Resulta importante, en cuanto a las relaciones áulicas, y el juego de fuerzas hegemónicas o contestatarias que en ellas se abre, mencionar el estudio de Jackson, que analiza los procesos sociales implantados desde el curriculum oculto. Según el autor éste está configurado por tres conceptos analíticos clave: multitudes, alabanza y poder que configuran la cotidianidad de la clase propiciando dispositivos reproduccionistas y en desmedro de la insurrección de nuevas formas autónomas (Jackson, 1975).

Aprender a vivir en multitud afecta a los estudiantes de diversas e importantes maneras. Los estudiantes tienen que adaptarse a la espera de utilizar sus recursos, con el resultado final de que aprenden a posponer o a renunciar a sus deseos. A pesar de las continuas interrupciones del aula, los alumnos han de aprender a estar tranquilos. Aunque trabajan en grupo con otras personas, tienen que aprender a mantenerse aislados en medio de una multitud. Según Jackson, la virtud por excelencia que asimilan en estas condiciones es la paciencia, que no está basada en la discreción sino en la sumisión arbitraria a la autoridad. En otras palabras, se espera de ellos que soporten con ecuanimidad los continuos retrasos, negaciones o interrupciones de sus deseos y anhelos personales y aprendan a vivir en multitud unidos a los valores predominantes del sistema educativo.

En cuanto a la alabanza y al poder, ambas guardan una estrecha relación. Ocasionalmente, los estudiantes pueden encontrarse en situaciones de evaluarse unos a los otros, pero la fuente incuestionable de alabanza es el profesor. Aunque la dispensación de sanciones positivas y negativas es el símbolo más aparente de poder del profesor, la importancia real de esa función radica en la red de relaciones y valores sociales que se reproducen con el uso de esa autoridad.

En ninguna otra parte se revela con más claridad la naturaleza del curriculum oculto que en el sistema de evaluación. Éste, como ya se dijo antes, observa más cuestiones de adaptación institucional y cualidades personales específicas, que aspectos académicos. Otra cuestión que suma a este estudio, sobre los aspectos ocultos del sistema de evaluación, es que los alumnos que obtenían calificaciones altas en civismo (es decir, en adecuación al orden social de la escuela) poseían al mismo tiempo bajas calificaciones en las evaluaciones que indagaban la creatividad y flexibilidad mental.



Desde la perspectiva del estudiante, la clase se convierte en un taller en miniatura, en el cual el tiempo, el espacio, el contenido y la estructura están fijados por otros. Las recompensas son algo extrínseco y todas las interacciones sociales entre profesores y estudiantes sufren la mediación de estructuras organizadas jerárquicamente.

Se puede apreciar a partir de las consideraciones de Jackson que este entretejido de fuerzas que se habilita en las prácticas escolares se orienta más a favor de la reproducción de la hegemonía. Es decir, ciertos formatos o *modus operandi* que estructuran las rutinas en el salón de clases y en la misma vida institucional posibilitan la cosificación de la conciencia y la identificación de lo colectivo.

Pese al espacio o al plano de negociación que la acción educativa abre, las configuraciones metodológicas, la reificación de las rutinas escolares o el carácter acrítico de los procesos formativos por parte de los docentes son caras del curriculum oculto facilitadoras del matiz político de las escuelas ligado al problema del control en la sociedad dominante.

Sin embargo el panorama descripto hasta aquí no implica la irreversibilidad de las fuerzas de determinación social enmarcadas en ésta tipología curricular. De hecho, existe mucha literatura pedagógica que da cuenta de las posibilidades de estructurar prácticas educativas críticas, que permitan identificar la dinámica y los supuestos ideológicos subyacentes a patrones específicos de socialización. Tal instancia se presenta en el marco que el mismo curriculum oculto habilita justamente por su rango de informalidad.

Algunas de las acciones se orientan a la ecología misma del aula, en lo que sería una dialéctica negativa (en el sentido adorniano de la expresión). Esto es, propiciar, en el marco del mismo curriculum oculto, experiencias intersubjetivas que socaven los aspectos estructurales y estructurantes del funcionamiento escolar, alejándonos de una postura monolítica de dominación ideológica. En este sentido se afirma que los agentes sociales no son portadores pasivos de ideología, sino receptores activos que reproducen las estructuras existentes sólo a través de la lucha, la respuesta y la intervención parcial en estas estructuras.

Ahora bien, No hay evidencias explícitas de que exista un plan oculto en las escuelas, que intente tácitamente enseñar normas y valores a los estudiantes, que se pueda relacionar con la distribución del trabajo de una sociedad injusta. Aun así, las ideas que se vienen desarrollando implican que hay que lograr una respuesta personal a una definición que sí está presente: la pasividad. Esto tiende a poner de manifiesto que los estudiantes, al igual que los docentes, pueden ser creadores activos de formas que a menudo contradicen las normas y disposiciones que impregnan la escuela. En términos analíticos, las instituciones de nuestra sociedad se caracterizan tanto por la contradicción como por la simple reproducción.

Willis sostiene que en el caso de los estudiantes, sobre todo aquellos que pertenecen a la clase proletaria, adaptan su entorno creativamente para revertir la acción escolar (por ejemplo, los adolescentes encuentran el espacio para poder fumar, salir de clases, poner un poco de humor a la rutina, controlar por su cuenta el ritmo de la marcha de las clases y en general hacerlo durante



todo el día). Muchos estudiantes rechazan de plano la enseñanza tanto implícita como explícita de la escuela. Los profesores son desoídos en la mayor medida posible en cuanto al dictado de contenidos curriculares. El único objetivo de los estudiantes es acabar cuando suena el timbre (Willis en Apple, 1987).

Se podrá observar que éste es un punto problemático ya que tal rechazo de las enseñanzas explícitas o implícitas es uno de los mejores indicios sobre dónde analizar el papel reproductivista de las instituciones educativas. Se quiere decir con esto que resulta fundamental analizar las relaciones y tensiones dialécticas que se despliegan en las escuelas para comprender cuál es el grado real de liberación individual de los alumnos. Muchas veces estos tipos de rebeliones estudiantiles operan como un arma de doble filo, en tanto terminan favoreciendo la estratificación social.

Cualquier teoría sobre el papel de la escuela en la reproducción económica y cultural debe contar con el rechazo, por parte de muchos estudiantes, de las normas que guían la vida escolar. Justamente el *doble filo* alude a que uno de los principios que guía la articulación de las relaciones sociales en nuestra economía es la progresiva separación entre el trabajo físico y el intelectual. En el rechazo del trabajo intelectual, los *alumnos* están ahondando una diferencia que nos remite a las raíces de las relaciones sociales de producción. Aunque esto no es una cuestión unilateral. Hay fuerza y debilidad, paradoja y contradicción, en las acciones de resistencia de los estudiantes.

A partir de aquí se pueden establecer dos categorías de análisis respecto de las contradicciones que dichas conductas generan, éstas son: *penetración y limitación*. La primera hace referencia a las áreas en que los estudiantes han elaborado respuestas a las escuelas y al trabajo que consideran injusto y al que tendrían que enfrentarse. Su rechazo del contenido y estructura de la vida educativa cotidiana se relaciona con la idea de que, como clase social, la educación no los capacitará para llegar más allá de donde están. La categoría de *limitación* se refiere a que la contradicción de estos chicos con la cultura escolar es reprimida y se ve imposibilitada de acceder a un nivel más global de resistencia; por tanto los alinea con más fuerza todavía entre las clases subalternas de la economía.

En palabras de Willis:

Podemos ver la profunda, inintencionada y contradictoria importancia de la escuela. Aspectos de la ideología dominante son derrotados en ella, pero esa derrota se traslada a una estructura más amplia en la que, de forma inconsciente y natural, tiende a convertirse en victoria. El capitalismo puede conseguir el individualismo de la clase obrera, pero no la división. La cultura contraescolar se opone al individualismo, pero fatalmente genera división (Ídem)

Otro perfil estudiantil es aquel en donde los jóvenes toman el tiempo escolar no tanto para la tarea que este demanda, sino para reconstruir una cultura viva determinada: hablar de deportes, discutir, hacer las clases más interesantes, conseguir control sobre su interacción diaria, tratar sobre cuestiones *no académicas* que ellos hacen en la escuela.



La mayoría de estos grupos aceptan las exigencias de la escuela como precio por la actividad que allí pueden generar. El mensaje parecería ser el siguiente: en la rutina diaria de la escuela uno se encuentra con las exigencias mínimas de la institución e intenta mantener estas demandas al mínimo posible y, al mismo tiempo, el propio grupo estructura sus asuntos. Estos asuntos se centran en la resistencia a las normas de la vida escolar organizada y a la creación de formas opuestas que a menudo contradicen el énfasis de la práctica educativa oficial.

Desde el momento en que la escuela define lo que es conocimiento adecuado, cuáles son las estrategias, cómo tomar decisiones, etc. (y esta definición se refiere a toda la institución) se tienen dos alternativas (aunque luego éstas no serán en realidad decisiones conscientes). Los estudiantes pueden aceptarlo y aburrirse casi todo el tiempo o pueden encontrar las fisuras del control organizado y explorarlas para conseguir el control de su vida cotidiana. Si el rechazo de los mensajes ideológicos, el trascender los límites de la autoridad de la escuela son demasiado peligrosos, entonces las grietas que la misma escuela posee en su conformación todavía pueden utilizarse, extenderlas si es posible, e incluso crearlas. De hecho, aquellos estudiantes que tuvieron suerte en su lucha por el mínimo esfuerzo, explorando las fisuras del sistema, fueron los que surgieron como pautas a seguir por los otros. Por consiguiente, la mayoría de los estudiantes que eran más estimados entre los demás, eran aquellos que combinaban dos atributos importantes que nos permitirán comprender como puede operar la ideología y sus contradicciones en el trabajo sobre este conjunto. *“Los muchachos que eran astutos (es decir, que lograban buenas notas y vagueaban), parecían ser los que conseguían que les fuera mejor, según sus compañeros”* (Willis, Ídem 1987:120).

Si bien tales conductas los desarrollan individualmente y les permiten una identificación de grupo, también tienen sus limitaciones. Las formas culturales de conocimiento que los chicos generan, aunque estén presentes en las formas de resistencia, también están presentes en la reproducción del sistema al que se oponen. Estos tipos de manifestaciones son esporádicos y con poca consistencia como para crear una verdadera oposición crítica.

La educación, desde su programación sistémica o estructural, ha lanzado un ataque a gran escala contra el significado y las posibilidades de un razonamiento crítico y de los valores democráticos. Se trata de una reducción de los ideales de la modernidad ilustrada al esquema de la limitación de circuitos simbólicos (de saberes) en función de sostener estructuras de poder.

Estas esferas públicas que podrían ofrecer el espacio crítico para el desarrollo de movimientos sociales o servir de apoyo a prácticas sociales opositoras, sectoriales, de reconocimiento de la diferencia, compatibles con los impulsos más importantes de la democracia, se han convertido en objeto de rechazo ideológico.

Sin embargo, si consideramos que la educación es factible de ser analizada a partir de la confluencia de variados procesos sociales que trascienden su propia lógica y organización, no puede estar exenta la existencia de formas redelineadas, propias de sus condiciones de producción.

Aunque los determinismos conservadores invaden la vida escolar, quienes transcurren en ella también la nutren desde sus propias



significaciones, incorporando elementos que se tornan en la condición de producción del transcurrir, cambiar, reproduciéndose en otras formas del quehacer social. Si bien este carácter contestatario es insuficiente, fragmentado y desorganizado, por eso mismo conserva la posibilidad de alejarse de cualquier automatismo, de toda continuidad histórico-cultural, y de generar sentidos *renovadores*.

Sobre esta base aún hay mucho que replantearse, desde cada espacio de acción particular. La función hegemónica política que pone en marcha el curriculum oculto puede socavarse justamente por el *carácter oculto*, relacional y espontáneo que lo enmarca. Es decir, es en los encuentros intersubjetivos, en las reinterpretaciones, en el tratamiento de las situaciones escolares bajo criterios personales donde se puede introducir resistencia y dismantelar, así sea someramente, los procesos reproductivistas de las escuelas.

Una de las claves para este viraje está en las instancias de formación de los docentes. En ellas se incluyen también las experiencias concretas en que se construyen, 'releen', generan, desplazan, obliteran y se re-dicen nuevas significaciones. El cambio, como discurso discontinuo, debe surgir e implementarse desde los mismos actores de la educación y no esperarlo como propuesta pedagógica macrosistémica.

Es por ello que los programas de formación de profesorado pueden desempeñar un papel decisivo a la hora de proporcionar el liderazgo necesario para que las escuelas respondan a la necesidad de crear una ciudadanía confiada en sí misma y con auténtico poder. Tal formación debe apuntar al desarrollo de una filosofía pública, que reúna los aprendizajes específicos y la comprensión del proceso escolar con una visión de lealtades más amplias.

Dicha visión inscribe la relación entre curriculum oculto y función escolar ya no como articulación dialéctica (de superación hacia 'lo mejor' de la cultura), sino en un 'plano de clivaje', de relaciones inter-subjetivas que tienden a dismantelar los mecanismos de dominación. El curriculum oculto, por la cualidad de *espontaneidad* con la que se despliega, puede estructurarse como la auténtica instancia crítica. Es el curriculum oculto el que concentra la ideología como un cruce de determinaciones subjetivas, no siempre conscientes, interpeladas y estructuradas.

La relevancia del planteo radica en lograr cambiar el énfasis de una preocupación unilateral de reproducción cultural a una preocupación *primaria* de intervención cultural y acción social. Esto mismo ya se inscribe en una concepción heurística de las teorías sobre el curriculum para comprender las prácticas escolares desde esa especie de dialéctica *negativa*, es decir, un proceso en el cual los conflictos o confrontaciones no sean superados en una anulación de las partes, sino como una integración con todas sus *densidades*.

Bibliografía

- APPLE, M. (1987): *Educación y poder*. Barcelona, Paidós.
- BALL, S. (1994): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización social*. Madrid, Paidós.
- BERSTEIN, B. (1990): *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona, El Roure.
- DE ALBA, A. (1988): *En torno a la noción de curriculum*. México, CESU. UNAM



- FISCHER, G. (1992): *El campo de intervención en Psicología social*. Madrid, Nercea.
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós.
- JACKSON, P. (1975) *La vida en las aulas*. Madrid, Maroba.
- SACRISTÁN, G. (1993): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- YOUNG, R. (1993): *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Madrid, Paidós.