VNIVERSIDAD NACIONAL AVTONOMA DE MEXICO

PERFILES EDUCATIVOS
ISSN 0185-2698

Ruiz Larraguivel, Estela (1985)

“REFLEXIONES SOBRE LA REALIDAD DEL CURRICULUM”

en Perfiles Educativos, No. 29-30 pp. 65-77.

Centro de Estudios sobre la Universidad

iresie
Banco de Datos sobre Educación

PERFILES EDUCATIVOS
Julio • Diciembre 1985
Núm. 29-30, pp. 65-77

REFLEXIONES SOBRE LA REALIDAD DEL CURRÍCULUM

Estela Ruiz LARRAGUIVEL*

El currículum puede contemplar fines y contenidos, así como un sistema pedagógico determinado, pero en la cotidianeidad de las interacciones entre profesor y alumno se imponen de manera oculta estilos de vida, visiones del mundo, creencias y valores culturales ideológicos.

I. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se exponen algunas reflexiones en torno a un aspecto del proceso curricular que hasta ahora se empieza a tomar en el marco de la investigación educativa nacional. Nos referimos a la realidad del currículum, esto es, al conjunto de vivencias y acontecimientos que se producen en la vida diaria de la institución educativa, que no se explicitan en la propuesta curricular oficial y cuya caracterización es consecuencia del constante enfrentamiento de ideas, intereses y expectativas que manifiestan los distintos grupos sociales de la institución, junto con las políticas y los propósitos educativos que se expresan en ese proyecto curricular institucional.

Aun cuando en algunos trabajos nacionales de investigación se hace referencia a la realidad del currículum aludiéndolo con el nombre de "currículum oculto" o "práctica social del currículum", ésta no ha sido ampliamente estudiada y se explica solamente en términos de las manifestaciones que se suscitan al margen de lo explicitado en el proyecto curricular, pero que influyen en el proceso educativo.[1]

Si nos apoyamos en una revisión panorámica de los diversos estudios realizados en el contexto nacional, en torno a esta temática, encontramos una gran variedad de aportaciones realizadas a la luz de las distintas posiciones teóricas y metodologías, que en su conjunto conforman toda una gama de enfoques epistemológicos y educativos así como de formas de abordar el estudio del currículum.[2] Sin embargo, consciente de los riesgos que implica hacer una clasificación del conjunto de estos trabajos, con fines puramente analíticos y a grandes rasgos, destacamos dos tipos de tratamientos.

El primero visualiza al currículum en su carácter de "producto" de una planeación, en el que se atienden los elementos y las fases que permiten la derivación de un modelo curricular. En este tipo de trabajos el discurso se rige por el uso de términos tales como "objetivos" , "contenidos", "métodos de enseñanza", etcétera , que bajo una lógica de organización, se conforman en un plan curricular específico.[3] Siguiendo con esta línea de estudios, encontramos también la existencia de trabajos que postulan una fundamentación teórica del funcionamiento y justificación del currículum, a partir del análisis profundo de los factores sociales, económicos y políticos que lo condicionan. El propósito de este tipo de tratamientos es la construcción de una marco de referencia que sitúe teóricamente al currículum como fase inherente al diseño curricular.[4]

* Investigadora del CISE

El segundo tipo de estudios sobre el currículum lo interpreta como un proceso en constante desarrollo, que no termina en el momento en que se obtiene un producto (es decir, el plan), sino que se propaga a la realidad misma. El currículum resulta ser, por lo tanto, un reflejo de la totalidad educativa, donde convergen e interactúan una enorme variedad de relaciones y procesos que conforman la realidad educativa.[5]

Los investigadores que definen esta posición consideran que a través de la evaluación curricular y por las informaciones y resultados obtenidos, se posibilita la realización de los ajustes y adecuaciones pertinentes al plan curricular, y que con ello se asegura su permanencia y continuidad.

Esta forma de concebir al currículum como proceso, postula su evaluación como la estrategia necesaria que vincula al producto curricular con la realidad educativa, vista a través de sus resultados finales (índices de deserción, aprobación, reprobación, eficiencia terminal, logro de los objetivos etcétera). A partir de esta información es posible retroalimentar al proceso mismo para su consecuente adecuación, lo que hace que el currículum se encuentre de alguna manera en constante desarrollo.[6]

Sin embargo, la evaluación que se sugiere para responder a esta concepción del currículum como proceso, se desarrolla a partir de los criterios y propósitos formulados en el proyecto respectivo. Es decir, la atención se sigue enfocando en proyecto mismo, y por lo tanto, la práctica de la evaluación se hace con el único fin de determinar si en la realidad se han obtenido los resultados esperados, o sea los objetivos previamente establecidos.

Por eso no es extraño que la mayoría de los estudios sobre evaluación curricular, basados en la idea de conservar la naturaleza dinámica del currículum, se caractericen por la simple comparación de los resultados finales con los planteamientos que figuran en el proyecto.[7]

Pero ¿qué sucede en la institución, una vez que se ha puesto en marcha el proyecto curricular?, ¿cómo responden los distintos grupos sociales de la institución: maestros, alumnos, autoridades y trabajadores, a las directrices normativas y propósitos explicitados en el proyecto curricular?, ¿qué características presentan las relaciones sociales que se dan en la institución, principalmente en el aula?, ¿cómo interactúan los estilos, ideas e intereses diversos que cada sector social de la institución presenta en relación con el proceso educativo, con los elementos de la propuesta curricular?, ¿cómo se configura la realidad cotidiana de la institución en su vinculación con el proyecto curricular institucional? y, sobre todo ¿cómo opera el plan curricular en la realidad institucional, especialmente en el proceso educativo? Estas y muchas otras preguntas no son analizadas ni discutidas por aquéllos teóricos del currículum que lo consideran como un proceso, en la medida en que dichas preguntas hacen referencia a aspectos que no son explícitamente contemplados en el currículum formal, pero que definitivamente inciden en la formación profesional y educativa, a tal grado que pueden llegar a desvirtuar los propósitos originales.

Precisamente este trabajo intenta dar una respuesta a estas preguntas. La idea central es la de sacar a la luz esta dimensión del currículum, que consiste en los diferentes matices que presentan las acciones y prácticas cotidianas, especialmente en torno al proceso educativo, como efecto de la confrontación del "producto" curricular con una realidad cambiante y contradictoria, y que, en consecuencia, conforman una madeja de relaciones y contradicciones sociales, políticas y educativas que se suscitan en la institución.

Sabemos que el tema que intentamos abordar es muy complejo; su tratamiento se dificulta más ante la ausencia de marcos teóricos y categorías de análisis que nos ayuden a explicar la vida cotidiana de la institución en términos de la dinámica de procesos y determinaciones sociales que se gesta como consecuencia de la propuesta curricular. Sin embargo, no es nuestro propósito

desarrollar aquí estos elementos que, sin lugar a dudas son parte importante en todo proceso de investigación.

Lo que pretendemos quizá sea muy simple: exponer algunas interpretaciones sobre las características de las relaciones sociales de la institución, así como el comportamiento que los grupos sociales manifiestan como respuesta al currículum formal, examinando los problemas que ofrecen los sucesos cotidianos que se presentan durante el cumplimiento de las tareas educativas que, de alguna manera, determinan el auténtico papel que juega el currículum dentro de la función social de la institución.

Para ello, adoptamos la idea de visualizar al currículum como un proceso continuo que refleja la realidad educativa en todas las manifestaciones. Destacamos en este proceso dos momentos: su dimensión formal, es decir las acciones y determinaciones referidas al diseño del proyecto curricular, y la dimensión real, relacionada con los efectos y consecuencias que ocasiona la implantación de su proyecto en la realidad institucional, sin olvidar que ambos momentos resultan ser procesos encontrados que difícilmente pueden separarse, porque si bien representan dos momentos distintos (elaboración del producto curricular y efectos de su aplicación), en su conjunto conforman un único proceso en movimiento continuo.

A lo largo de este trabajo desarrollaremos un marco de referencia que nos permita fundamentar al currículum como proceso. Para ello, nos referimos primero al currículum formal, destacando los sucesos y acciones que están detrás del diseño que le antecede y que no se manifiestan abiertamente. Este análisis nos permitirá obtener algunos presupuestos sobre el funcionamiento del proceso curricular que nos ayudarán al mismo tiempo a examinar con profundidad lo que llamamos realidad curricular.

En la segunda sección nos adentraremos en el conocimiento de la dinámica real que rodea al proyecto. Es decir, intentaremos plantear algunas cuestiones que tienen que ver con el currículum formal y su relación con las diversas reacciones, actitudes e intereses que las fuerzas sociales de la institución manifiestan respecto al proceso de educación profesional, y que creemos que de alguna manera pueden llegar a imponerse a los propósitos y normas que se expliciten en el proyecto curricular propuesto por la institución.

Un tercer apartado lo dedicaremos a sacar algunas conclusiones derivadas de los análisis anteriores, que nos permiten alcanzar nuestro principal objetivo, o sea el de contribuir a la búsqueda de nuevas formas de investigación curricular y que, conforme a un nuevo idioma, el estudio de esta temática incluya también el descubrimiento de la dinámica interna (siempre disfrazada y oculta) del curriculum escolar.

Cabe aclarar que a lo largo de este trabajo, ubicaremos el estudio del currículum en el ámbito de la educación superior, en sus términos más generales y abstractos, pues creemos que éste es el campo que mejor ilustra la compleja vinculación entre las políticas sociales y educativas que se pretenden imponer por la vía del proyecto a que aludimos; y las creencias y expectativas que un grupo de individuos que se desenvuelven alrededor de la formación profesional educativa, ofrecen como respuesta a esas normas. Esto no excluye, sin embargo, la posibilidad de aplicarse a la currícula de cualquier nivel educativo.

I. EL CURRÍCULUM FORMAL: UN MARCO DE REFERENCIA

El análisis de la realidad curricular exige como condición previa la formulación de un marco de referencia que nos permita ubicar al currículo, en primer término, como el proyecto formal que la institución propone llevar a cabo es la formación de profesionistas, y que a su vez es el producto

resultante de un proceso de planeación. Para ello, consideramos tanto los aspectos conceptuales y filosóficos, como los elementos y procedimientos metodológicos que lo sustentan.

En un primer acercamiento, y en términos generales, concebimos al currículum como un medio a través del cual las instituciones educativas realizan su función docente, y que por lo tanto refleja la concepción social, axiológica y pedagógica que la misma institución sostiene con respecto a la preparación de profesionistas. Asimismo, el currículum se desenvuelve dentro de los márgenes fijados por las características que asume la función social universitaria y, en consecuencia, juega un papel mediador entre las políticas académicas y educativas institucionales y las prácticas y actividades concretas que, desarrolladas en el ámbito de la docencia, hacen posible llevar a cabo el proceso educativo.[8]

El currículum en su dimensión formal, es decir, como producto, contempla en su discurso los propósitos y fines educativos a alcanzar; pero también especifica una estrategia que vincula a las estructuras académicas y administrativas con los recursos y formas operativas que permiten su instrumentación. Esto, en última instancia, hace que el currículum formal sea resultado de una planeación.

La planeación del currículum generalmente incluye diferentes fases de elaboración que, a grandes rasgos, comprenden una primera fase de fundamentación teórica, en la que se contemplan los elementos y factores "exógenos" al mismo y que ayudan a su contextuación y justificación, así como una segunda fase, que tiene que ver con la explicitación de los propósitos y objetivos curriculares, con la selección y organización de contenidos y las formas de enseñanza-aprendizaje de esos contenidos. A estas se agrega una tercera fase que está dedicada a los servicios y recursos que apoyan la operacionalización del proyecto curricular, y, por último, la cuarta fase que se refiere al establecimiento del sistema de evaluación del currículum.[9]

Podríamos señalar que la gran mayoría de las propuestas sobre modelos curriculares exigen que por lo menos se incluyan estas fases y algunos de sus componentes. Sin embargo, con excepción de algunos casos, observamos la existencia de diversos planes curriculares que son simplemente listados de materias sin ninguna correspondencia lógica y psicológica entre sus contenidos, y que además no responden aparentemente a un marco de referencia preciso que explicite de antemano la práctica profesional y los objetivos curriculares que se pretenden alcanzar. Planes de estudio que carecen, además, de un sistema formal de evaluación determinado.

Sin embargo, lo que queremos enfatizar aquí es que la elaboración de proyectos curriculares (sean aquellos que contienen los elementos mínimos que caracterizan a una planeación ordenada, o bien los que son sólo una secuencia de contenidos), se determinan en función de los intereses políticos y de control que sustentan los grupos que, de alguna manera, participan en el proceso de toma de decisiones de la institución.

Es decir, detrás del proceso de elaboración y estructuración del currículum ocurren diversos enfrentamientos en relación al tipo de profesionista que se desea formar, a los escenarios sociales en donde deben intervenir el profesionista, y sobre todo, a la determinación del saber que debe adquirir el alumno , etcétera, entre los distintos grupos que directa o indirectamente participan en la toma de decisiones del plan curricular. A este respecto, se pueden detectar desde los intereses académicos del profesorado (donde cada quien antepone su propio conocimiento y experiencias en torno a un conjunto poco diversificado de temas y, con base en ello, se ajustan y/o determinan los contenidos que debiera tener el plan curricular, aunque la lógica aconseja que esto se haga a la inversa), hasta la influencia que los distintos gremios profesionales existentes en el país ejercen en el qué y cómo se debe formar a los profesionistas del ramo al que representan. Asimismo, participan también los grupos representantes de la institución que de alguna manera tienen como función principal establecer y defender los fines y políticas académicas y administrativas de la institución.

Esta amplia gama de intereses y aspiraciones, muchas veces contradictorias entre sí, van conformando la estructura curricular, donde se manifiestan estos conflictos, los que a su vez hace que el currículum formal sea producto de una negociación más política que académica.

Pero es en la realidad institucional, como reiteradamente lo hemos señalado, donde se manifiestan ostensiblemente estas tensiones, pues la implantación del plan curricular provoca reacciones por parte de la comunidad institucional, la mayoría de las veces antagónicas y divergentes, que de alguna manera definen la correlación de fuerzas a las que está sujeto el desarrollo del currículum.

De esta manera, y resumiendo, el proyecto curricular instituye la función social que la institución universitaria guarda con la sociedad en donde se legitima y valida socialmente un saber científico y un estilo de transmisión y consumo de ese saber. Pero también, tanto en su elaboración como en su implantación, el currículum es espacio de confrontación de ideas e intereses políticos y académicos que, en casos extremos, pueden llegar a deformar los objetivos educativos contemplados en el proyecto curricular, mismos que dan lugar al surgimiento de problemas académicos diversos, como son la baja calidad educativa, la reprobación y deserción estudiantil.

Con base en lo anterior, el currículum, como proceso, trasciende al producto formal para convertirse en su propia realidad, en un espacio de poder y control, pero al mismo tiempo de enfrentamientos y tensiones. Es un instrumento político que encuentra su verdadera función social cuando opera en la realidad institucional.

Las reflexiones anteriores nos permitirán establecer algunos supuestos que nos servirán de premisas para analizar al currículum en su modalidad real y, con ello, adentrarnos en los procesos internos de la vida cotidiana de la institución.

a) El currículum es un espacio de poder sujeto a la correlación de fuerzas;
b) Es, de alguna manera, un ejercicio de planeación (sistemático o no), que a su vez es producto de negociaciones políticas entre grupos;
c) En el currículum se legitima el quehacer docente y se valida un tipo de saber científico;
d) La implantación de la propuesta curricular implica una confrontación directa con los intereses y expectativas que manifiestan los grupos sociales de la institución;
e) La dimensión real del currículum rebasa al proyecto curricular, mediante los procesos y relaciones humanas que se generan en las interacciones cotidianas de los individuos involucrados en el proceso de formación profesional;
f) El currículum, especialmente en su dimensión real, contribuye a la preservación de las ideas y actitudes socialmente dominantes, con el fin de asegurar el orden social y económico vigente. (No obstante los esfuerzos de algunos proyectos curriculares universitarios orientados al cambio social, y en cuyos objetivos se busca formar profesionistas que contribuyan a la transformación, pero que en su realidad misma el proyecto sigue siendo tan conservador en sus estilos de enseñanza y de manejo del conocimiento).

II. REALIDAD CURRICULAR

El análisis de las características que presenta la realidad curricular será más fácil si partimos de tres aspectos que, a su vez, son partes constitutivas de una totalidad compleja de relaciones que forman el fenómeno educativo.[10]

1. La institución educativa
2. Las formas de conocimiento
3. El educador, en sí mismo

1. LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

El currículum encuentra su verdadera fundamentación y caracterización en la relación universidad-sociedad. Esto es, las modalidades que asume la función social de la universidad son recogidas por el currículum; de ahí que sirva como instrumento normativo y operativo que regula el cumplimiento de una de las tareas sustanciales de la universidad: la docencia.

Sin pretender profundizar en el análisis de la vinculación universidad-sociedad, advertimos en este respecto dos orientaciones básicas: la universidad, que legitima al sistema dominante, y que por lo tanto, establece formas de transmisión y preservación de los valores sociales y culturales que sostienen los grupos más poderosos de nuestra sociedad, con el fin de contribuir a la conservación y perpetuación de este sistema. Esto hace que esta función se caracterice como reproductora. O bien, la universidad que cuestiona al sistema y orienta sus políticas y proyectos hacia el cambio social y económico, lo que la convierte en una universidad transformadora.[11]

En cualquiera de los dos sentidos, el currículum asume en su dimensión formal, el carácter de la función universitaria, y lo plasma en los fines y objetivos educativos, en la selección y organización de los contenidos y en el sistema de enseñanza-aprendizaje a seguir. Asimismo, en el discurso del mismo proyecto subyace una idea de sociedad, de profesión y de educación.

De alguna manera estos propósitos se reflejan en los estilos y métodos de trabajo de la institución, en las formas concretas que se manifiestan en torno a la transmisión del conocimiento y su aprendizaje; en las relaciones sociales que se observan sobre todo en el aula, y en las interacciones informales que se suscitan en la colectividad institucional. Como veremos más adelante, éste es el punto que nos interesa.

En una sociedad como la nuestra, con un modo de producción capitalista dependiente y una sociedad estratificada, se ha concebido a la educación, de manera predominante, como un factor de movilidad social y como medio para el logro de satisfactores sociales y económicos. De ahí que las instituciones educativas se pronuncian en su discurso por una educación liberal que se preocupa por la formación de individuos con las características psicológicas y sociales que le permitan su desenvolvimiento feliz en la vida moderna.

Sin embargo, nuestra visión de la función social de la educación se apoya en las aportaciones de algunas teorías sociológicas de la educación que conciben a las escuelas como reproductoras del sistema, en los aspectos de desigualdad social, económica y de estructura de clases, para lo cual establecen una práctica educativa dirigida a la introyección del conjunto, y de actitudes que tienen que ver con una visión dominante del mundo.[12]

De acuerdo con esta corriente, la esfera económica determina las ideas, actitudes y valores que hay que transmitir y difundir, a fin de contribuir a su preservación y continuidad; esto se hace a través de los mecanismos educativos que impulsan las escuelas. En este sentido, la posición que subyace en las teorías reproduccionistas sostiene que la educación juega un papel mediador entre la conciencia de los individuos y la sociedad. Sostienen también que los principios que gobiernan a la conducta social, las actitudes y la ideología misma, se filtran a través de las experiencias de trabajo, de los procesos educativos formales e informales y de la familia. Por esto, el individuo adquiere una conciencia y una percepción del mundo y de la sociedad en la cual vive, que evidentemente se manifiestan en sus propias actitudes y formas de interacción social.[13]

Sin embargo, dichos mecanismos se ven mediados por acciones humanas, prácticas y relaciones sociales que definitivamente inciden en este proceso de "socialización".

La idea que nos rige apunta al conocimiento de estas prácticas y acciones diarias que se presentan en las condiciones ideológicas y culturales que sustenta la sociedad y en las formas concretas de difusión y reproducción de éstas en los individuos que pertenecen a dicha sociedad y que se desenvuelven en la institución escolar. Nuestro interés se orienta a la identificación de aquellos mecanismos sutiles que operan en las escuelas y que ayudan a la preservación y difusión de ideologías, así como las formas en que crean y recrean estados de conciencia que conducen al mantenimiento del control social[14] y que, de alguna manera, se desarrollan al margen del currículum formal.

En el caso del proyecto curricular inserto en una universidad que apoya el sistema, los fines universitarios (los cuales a su vez son la traducción del sistema de valores, normas y principios que rigen a la sociedad) están siempre presentes durante el diseño del proyecto y se explicitan en su marco de referencia, en los objetivos generales y en el sistema pedagógico. Estas ideas se transmiten también, de manera tácita, en las situaciones cotidianas de la institución, a través de formas no especificadas de antemano en el plan curricular.

Pero ¿qué sucede con aquellos proyectos curriculares cuyos objetivos se orientan al cambio social?[15]. En este caso, como en los otros, los supuestos filosóficos y conceptuales que subyacen a los fines de esta universidad transformadora también se explicitan discursivamente en el marco de referencia del proyecto curricular en particular y, en general, en toda su estructura.

Al respecto observamos que estos proyectos desarrollan un discurso orientado al cambio a través de, por ejemplo, la definición de una práctica profesional alternativa que incida en la transformación de la estructura social del trabajo, y en especial de las profesiones, y/o el establecimiento de estilos de enseñanza e interiorización de pautas de conducta y actitudes relacionadas con una conciencia crítica de la realidad misma, etcétera.

Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, la noción de la educación como reproductora del sistema sigue siendo válida, aun para estos proyectos curriculares transformadores, cuando el conjunto de valores, creencias y la visión del mundo que rigen de manera predominante en nuestra colectividad social se filtran en los procesos cotidianos de interacción social, principalmente en la relación enseñanza-aprendizaje.

Los estilos de vida y experiencias particulares, así como las diversas ideas de la sociedad, la profesión, el conocimiento científico y su forma de transmisión, que de alguna manera sustentan los maestros, alumnos y autoridades tácitamente, llegan a confundirse (y en algunos casos a dominar), con los principios y procedimientos previamente determinados en el currículum formal.

Desde nuestra perspectiva, esta afirmación nos hace concluir que no basta con elaborar proyectos y propuestas en donde se expresa un especial interés por una transformación social, cuando en lo procesos internos que median entre el proyecto mismo y los efectos que éste produce en la realidad configuran al proceso educativo de tal manera que puedan llegar a contradecir y dificultar el logro de los fines propuestos. Un ejemplo de esta contradicción se observa en el salón de clases, donde se sigue manteniendo el mimo sistema pedagógico tradicional y las mismas relaciones sociales que se establecen en la sociedad, y donde también detectamos que la transmisión y el consumo de conocimientos se hacen mediante los mismos mecanismos que emplean las instituciones educativas más conservadoras , lo cual no predispone al estudiante a la adquisición de actividades críticas ni al cuestionamiento acerca de su propia realidad social; asimismo, donde se

continúa explicando un conjunto de valoraciones subjetivas sobre el rendimiento escolar del alumno de acuerdo con el sistema de creencias sociales ya establecido en la sociedad.

Estas incongruencias y contradicciones de la realidad curricular con lo establecido en el proyecto curricular demuestran, en una primera instancia, las repercusiones que traen consigo las acciones humanas que median entre los lineamientos académicos explicitados en el proyecto curricular y los resultados obtenidos al término del proceso educativo. Es decir, revelan cómo ciertos comportamientos, creencias y expectativas que, en relación a todo lo concerniente a la formación profesional, asumen los individuos que participan en el proceso educativo, se diluyen e incluso llegan a imponerse a los propósitos de la institución.

Este razonamiento nos conduce a la noción de currículum oculto, entendido como la "enseñanza tácita de normas, valores y principios e incluso actitudes que no se explicitan en el currículum formal".[16]

El currículum oculto presenta varias funciones, entre las que destacan la inculcación de los valores dominantes, la subordinación a la autoridad, el entrenamiento para la obediencia y la fácil adaptación al sistema, etcétera, funciones que en su conjunto facilitan el control social que en realidad busca la educación.

En este sentido, la existencia de un currículum oculto, paralelo al currículum formal, tiene que ver con las relaciones sociales y las estructuras de poder que se observan en el aula. Las fundamentaciones ideológicas que subyacen en los contenidos seleccionados, las formas "intuitivas" que asume el profesor para la transmisión de los conocimientos y, sobre todo, el tipo de expresiones lingüísticas y relaciones de significación que se manifiestan en la enseñanza-aprendizaje son, entre otros, ámbitos donde opera el currículum oculto.[17]

El sentido curricular oculto se orienta a la conservación y reproducción del conjunto de valores, normas y principios sociales y culturales que sostiene la sociedad para su preservación, y que tácitamente se filtran durante la transmisión abierta de los conocimientos científicos, la cual es acompañada por señalamientos y expresiones que particularmente haga el maestro y que de manera incidental pueden se aprendidos por el alumno.

Estas acciones mediadoras que posibilitan la socialización del sistema de valores y conocimientos dominantes y en donde básicamente se desenvuelve el currículum oculto, se materializan en un conjunto de símbolos y códigos que tienen que ver con imágenes de "como funciona la sociedad" y cómo se lleva a cabo el proceso de producción económica.

Las instituciones educativas crean imágenes de la sociedad y las traducen en símbolos que de alguna manera sustituyen a la experiencia directa que el individuo generalmente adquiere en la realidad.

De ahí que la educación se hace abstracta cuando la realidad misma es referida a través de símbolos e imágenes que son sólo copias de la sociedad y la cultura. Evidentemente estos símbolos y formas de expresión propician relaciones de significación tácitas durante el acto educativo.

Concluimos con esto que la escuela legitima una propiedad simbólica --capital cultural-- que tiene que ver con un conjunto formado por determinadas formas de lenguaje, ciertos tipos de conocimientos, habilidades de razonamiento , maneras de aprehensión de la realidad, clases de comportamientos, etcétera, la cual se divulga durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.[18] Asimismo, la difusión de ese capital cultural también se realiza mediante el sentido común, la conciencia y las prácticas diarias que conforman nuestras vidas.

2. FORMAS DE CONOCIMIENTO

Esto se refiere no sólo a los conocimientos científicos y tecnológicos que deben ser aprendidos por el futuro profesionista, y en los que detrás de su selección y organización yace un interés político. También incluye al sistema pedagógico que hace posible la asimilación, por parte del alumno, de esos conocimientos y creencias.

En el currículum formal la selección de contenidos y su distribución se hace con respecto a todo un universo de conocimientos que una disciplina científica en particular ofrece, y en donde los criterios que determinan su selección se apoyan en la idea que se tiene de antemano sobre la sociedad, la profesión y el tipo de egresado que se desea formar.

Si el propósito es mantener el orden económico y las prácticas ideológicas y culturales dominantes, los contenidos seleccionados serán aquellos que permitirán que el estudiante desarrolle las habilidades y actitudes necesarias para su adaptación y desenvolvimiento adecuado en esa sociedad. Las diferentes clases de códigos y símbolos que se seleccionan en las instituciones educativas se relacionan dialécticamente con las diferentes clases de conciencia normativa y cultural de una sociedad desigual.[19]

De esta manera, encontramos diversos proyectos curriculares universitarios que se caracterizan por el dominio de una corriente de pensamiento o un enfoque sociológico de conocimiento científico que, evidentemente, es congruente con la visión que se tiene de la profesión de la sociedad y de la participación en la producción económica, así como de la educación imperante.

Por otra parte, como lo señalamos anteriormente, detrás de la enseñanza abierta de estos contenidos, la institución asume y utiliza formas de expresión que, por su propia naturaleza, se vinculan con las características lingüísticas y culturales de una clase social predominante; de suerte que aquellos estudiantes que de alguna manera se relacionan con esa clase social, desarrollan "fácilmente" formas de entendimiento que les permiten tener acceso a esos conocimientos.

Como sucede con el capital económico, el capital cultural adquiere rasgos distintos según el grupo que lo posee. El conjunto de símbolos e ideas que connotan las creencias, valores y principios que sostiene la clase dominante es también desigualmente distribuido en la sociedad, de modo tal que sólo aquellos individuos que tienen que ver con este grupo social pueden tener acceso a él. De ahí que las instituciones educativas sean medios de comunicación[20] de ese capital cultural, y que, de manera oculta, a través de la transmisión y las formas creadas por ella para la asimilación de esos símbolos, van contribuyendo a la desigualdad social. Aquellos estudiantes que llegan a comprender esa simbología y a adueñarse de ella son "naturalmente" elegidos y en alguna medida determinan sus propia estratificación social y cultural. Por supuesto esta selección de estudiantes no se manifiesta abiertamente durante el proceso educativo. Las dificultades, y en algunos casos, imposibilidades para desarrollar capacidades intelectuales y afectivas y para asimilar ese capital cultural que presentan algunos estudiantes, trae como resultado una mala formación de actitudes que se manifiestan en problemas de identidad para compartir esa visión del mundo contemplada en el capital cultural.

Por lo tanto, suponemos que estas dificultades podrían ayudar a explicar los distintos problemas académicos (deserción, reprobación, rasgos en la formación profesional y en el mismo aprovechamiento escolar, etcétera). De hecho, los atributos personales que exhibe el estudiante (adaptabilidad, obediencia y, sobre todo identificación con el capital cultural y su consumo) son más importantes que sus logros académicos. De esta forma, el currículum oculto contribuye a una mayor estratificación de la sociedad y por ende a la perpetuación del sistema.

Otra instancia en donde el currículum oculto actúa, es en la selección previa del conocimiento científico que formará parte del currículum formal.

La ciencia es gobernada por un conjunto de principios y valores que sustenta una sociedad determinada. En nuestros institutos educativos, el trabajo científico se vincula siempre con los patrones de validez socialmente aceptados. Entre éstos destaca por su predominio la idea de que el conocimiento científico está sujeto a verificaciones empíricas sin influencias externas, personales o políticas (la llamada neutralidad de la ciencia)

En este sentido, la enseñanza de la diferentes escuelas de pensamiento y de las corrientes epistemológicas existentes en las disciplinas científicas va acompañada de criterios "objetivos" que llegan a persuadir al estudiante respecto a cuál de ellas está bien o mal, según los intereses sociales dominantes. Al mismo tiempo, al alumno se le enseña un consenso de teoría de la ciencia que no enfatiza los serios desacuerdos sobre la metodología, metas y otros elementos que configuran los paradigmas de la actividad científica. Debido a que los estudiantes se les recalca continuamente esta manera de ver la ciencia, no se les permite, por lo tanto, detectar las contradicciones y controversias que sostiene el desarrollo científico.[21]

Aún así, la aprehensión de aquellos conocimientos en los que subyacen paradigmas opuestos a los dominantes, o "revolucionarios", que desafían al consenso científico prevaleciente, se hace de todas maneras bajo los estándares de clasificación de "buenas" o "malas" teorías. En este acontecer real de la enseñanza de un cuerpo de conocimientos formales pertenecientes o no a los paradigmas científicos dominantes y legitimados socialmente, se filtran, de modo oculto, valores e ideas derivados de la visión del mundo que norma la vida social y que tácitamente los alumnos aceptan como una estructura significativa que debe regir sus acciones en el ámbito profesional, social, económico e incluso moral.[22]

3. EL EDUCADOR, EN SI MISMO

La transmisión y asimilación de conocimientos se hace a través de un sistema pedagógico convalidado institucionalmente, en el que se expresa una forma de enseñar y un modo de aprender.

El estilo dominante es el de una enseñanza centrada en la figura del profesor, quien se aboca a la tarea de transmitir (y no de comunicar) un conjunto de conocimientos, imponiendo, para ello, criterios propios y subjetivos de selección y organización de los temas, muchas veces sin considerar la naturaleza del aprendizaje que se efectúa en sus estudiantes. Al mismo tiempo, el alumno asume un rol pasivo durante todo el acto educativo, o sea receptivo únicamente de la enseñanza. El tipo de aprendizaje que comúnmente realiza se caracteriza por la repetición literal de los contenidos, sin que exista una asimilación significativa de éstos.

A pesar de algunos intentos por determinar que el conocimiento es un proceso de construcción y de confrontación del sujeto con el objeto (lo que constituye un avance en la concepción del aprendizaje tiende a ser, de todas maneras, apolítico y ahistórico, ocultante de las relaciones de poder político y económico.

Más aún, cuando se intenta inculcar en el estudiante la práctica de la indagación, concibiéndolo como un individuo que objeta y racionalmente comprueba o deduce suposiciones, hipótesis, incluso teorías, los debates iniciados por el alumno generalmente giran en torno a temas y problemas previamente seleccionados , esto es, la discusión se hace de una manera ya autorizada; se establece de antemano un margen de límites bien definidos sobre hasta dónde, cómo, y sobre qué se debe hacer la discusión. Asimismo, también se ejercita en el alumno la comprobación de hipótesis, que desde el punto de vista crítico "mal interpretan" los conflictos encontrados entre las propuestas de

alternativas de solución, interpretaciones, modos o procedimientos muchas veces derivadas de otras corrientes de pensamiento o de las mismas, entre sí. Ello no capacita al estudiante para la comprensión de las dimensiones políticas del proceso por el cual una propuesta teórica alternativa gana o se impone sobre las otras.[23]

No basta con la enseñanza de una teoría alternativa a la dominante (como por ejemplo el marxismo), bajo una idea de aprendizaje crítico y participativo, cuando en la realidad que se observa en el aula no se enseña al alumno a hacer uso de la teoría para explicar cualquier fenómeno de la realidad, y con ello a desenvolverse en una auténtica relación teoría-praxis.

Incluso, el énfasis puesto en vincular la teoría con la práctica sólo se hace a través de la aplicación automática y mecánica de los conceptos y procedimientos de la teoría en aspectos y problemas reales pero mucho muy concretos, y a veces en fenómenos artificiales que intentan reproducir la realidad, lo que hace que se pierda de vista el entorno en el cual se insertan.

Por último, la transmisión de estos conocimientos científicos dominantes o alternativos se lleva a cabo en un nivel de generalidad y abstracción tal que su confrontación y discusión se queda en el mismo nivel, sin concretarse en auténticos problemas de la realidad.

En este sentido, las prácticas de la enseñanza-aprendizaje, el conocimiento importante y el que no lo es, las "verdaderas" funciones de la profesión, las necesidades sociales que debe satisfacer el profesionista etcétera, son generados "espontáneamente" por los profesores a partir de su sentido común. De este modo, las condiciones y formas de interacción maestro-alumno presentan, a su vez, funciones latentes, y dichas funciones incluyen cosas e ideas de las que muchos maestros no son plenamente conscientes.

Formalmente, el currículum puede contemplar fines y contenidos, así como un sistema pedagógico determinado, pero en la cotidianeidad de las interacciones entre profesor y alumno se imponen de manera oculta estilos de vida, visiones del mundo, creencias y valores culturales e ideológicos arraigados tanto en la conciencia del profesor como en la del alumno, por el sólo hecho de haber nacido y haberse desarrollado en una sociedad desigual y estratificada.

IV. CONCLUSIONES

La educación, como un proceso de interiorización de creencias y valores, así como de pautas de conducta, especialmente aquellas que establece la sociedad para ser difundidas a los individuos que la conforman, se lleva a cabo a través de dos formas íntimamente vinculadas, en las que en algunos casos se contraponen y en otros llegan a complementarse e incluso a apoyarse. Una, mediante la explicitación precisa de fines, políticas y propósitos a través de planes, programas o algún tipo de documento formal, y otra, en las relaciones cotidianas que se gestan en la institución, en particular en el aula, donde se configura el proceso educativo.

En este sentido, el currículum, como reflejo de la realidad educativa, no puede seguirse tratando como un sistema de caja negra en donde se comparan los elementos que entran y salen, sin adentrarse en lo que sucede en su interior. La idea de analizar el currículum en todas sus manifestaciones, sin perder de vista que ante todo es un proceso en el que confluyen múltiples factores, establece la necesidad de buscar nuevas formas de racionalidad que permitan concebirlo como un proceso integral.

La investigación educativa orientada al estudio del currículum debe generar categorías de análisis y marcos conceptuales dirigidas a la explicación de: la realidad cotidiana de la institución y su vinculación con el plan de curricular propuesto formalmente para la formación educativa y profesional;

el papel que asume el currículum oculto y su relación con la transmisión y asimilación de ideas y valores sociales y culturales no explicitados en el proyecto oficial, especialmente con respecto al capital cultural conforme al cual se lleva a cabo dicha transmisión, y por último, los conflictos y tensiones que se observan en la institución como respuesta a la implantación de las políticas y fines universitarios.

Si la idea tiende, por otra parte, a contribuir a la transformación social, es necesario atender aquellos aspectos latentes que dificultan la consecución de este propósito.

En relación con esto último rescatamos la estrategia de la evaluación del currículum, la cual será de enorme ayuda si se centra en los procesos mediadores que intervienen en la realidad curricular, y que constituyen formas de dominación y preservación ideológica y cultural. Asimismo, si el objetivo es acercar más a la realidad curricular a su respectivo proyecto, es necesario generar estrategias de participación de los grupos sociales de la institución en el diseño del currículum, pues indudablemente, esta intervención propiciará el análisis consensual de todo aquello que tiene que ver con el currículum. Esto posibilitará que dichos grupos, especialmente aquellos que son marginados en la toma de decisiones curriculares, conozcan y, sobre todo, tomen conciencia de los fines y formas organizativas propias del proyecto curricular.

De esta manera, en el diseño del currículum, es conveniente determinar de antemano estrategias que ayuden a que tanto profesores como alumnos se introduzcan y se apropien del proyecto curricular, y con ello, sean conscientes de su propia realidad social, manteniendo siempre una actitud crítica con respecto al papel que desempeñan en la institución y a la dinámica misma de la realidad institucional, así como respecto a las contingencias imprevistas que se detectan en la vida cotidiana, y que pueden entorpecer el logro de los propósitos.

En lo que se refiere a la enseñanza y al consumo de conocimientos, no es suficiente tratar de proveer al profesor de técnicas y procedimientos didácticos para que haga más eficaz su práctica docente. La idea debe orientarse a una verdadera formación profesional que induzca al profesor a formas de conciencia sobre su función misma y sobre las actitudes que manifiesta durante su práctica educativa, a fin de que las transforme con miras a una enseñanza participativa y crítica con sus estudiantes.

Por cuanto al grupo estudiantil, su participación en el diseño del currículum contribuirá a que los estudiantes también adopten actitudes críticas en torno al papel que juegan dentro de la institución; a la introyección de estados de conciencia acerca de los conocimientos que se le imparten, de los estilos de enseñanza que se llevan a cabo y de los mismos propósitos educativos que pretende alcanzar la institución, así como al desprendimiento de pautas de conducta, visiones del mundo y expectativas sociales que están arraigadas en ellos, y que han desarrollado a lo largo de su vida.

Por consiguiente, la investigación educativa orientada a la realidad curricular constituirá, sin lugar a dudas, un nuevo giro en los estudios que sobre el currículum se han hecho, en particular y, en general, al análisis global de la educación.

NOTAS Y REFERENCIAS

[1]* A este respecto destacamos los comentarios de Alfredo Furlán y Eduardo Remedi y las observaciones de María de Ibarrola, así como los trabajos que la Comisión Temática sobre Desarrollo Curricular realizó para el Congreso Nacional de Investigación Educativa, celebrado en 1981.

Furlán y Remedi destacan la dimensión real del currículum "como un fenómeno que es rigidizado y abstraído de su lógica real y encerrado en una lógica ajena", establecida por el modelo curricular. Agregan que las categorías utilizada en los trabajos donde abordan el tema del currículum, para explicar "lo contextual" del modelo, no ayudan a explicar la dinámica curricular. En estos estudios importa

conocer la relación entre teorías, metodologías procedimientos, etcétera, términos que son partes constitutivas de una modelo.

En este sentido, sugieren una reconceptuación del currículum que ofrezca mayores posibilidades de conocer las estructuración de las formas socialmente válidas de apropiación de lo real y su interiorización en el sujeto, es decir, aquello que de alguna manera se define en el modelo se continúa hasta el sujeto, asumiendo para ello diversas modalidades no explicitadas previamente.

María de Ibarrola enfatiza que los trabajos sobre el currículum sólo incluyen la dimensión de modelo, pero que no se centran en las mediaciones y contradicciones que se dan entre el modelo y la realidad misma.

Para ello sugiere una concepción globalizadora del currículum como modelo y currículum como realidad social.

FURLÁN , A. y E. REMDI. "Consideraciones al documento de currículum", en *Foro Universitario,* **STUNAM, núm. 15, 1982, pp. 53-55.**

IBARROLA, M. de "Comentarios a los trabajos de la Comisión Temática sobre Desarrollo curricular", en *Foro Universitario,* **STUNAM, núm. 15, 1982, pp. 55-58.**

Un trabajo más elaborado sobre esta temática de la realidad del currículum lo constituye el elaborado por María de Ibarrola y Raquel Glazman, donde hacen una distinción entre el plan de estudios y la realidad curricular con una mayor precisión conceptual.

IBARROLA, M. de y r. GLAZMAN. "Diseño de estudios de planes 'modelo' y realidad curricular", en *Foro Universitario,* **STUNAM, núm. 38, 1984, pp. 49-67.**

Considerando como el primer trabajo mexicano que analiza al currículum oculto, el de José T. Guzmán señala que es anacrónico definir al currículum como la organización del programa de estudios con sus objetivos, métodos y contenidos, ya que el proceso educativo se constituye fundamentalmente por el tipo de relaciones humanas entre los grupos sociales, mediatizados por objetos, lenguajes, intereses económicos y políticos, los cuales pueden llegar a conformar propósitos que se contraponen a los objetivos manifiestos del currículum académico.

GUZMAN, JOSE T. "El currículum escondido y los métodos educativos universitarios" en, *Memorias del Simposium Internacional Sobre Currículum Universitario,* **Monterrey, 1978, p. 123.**

Follari define el currículum como "conjunto de prácticas académicas, en ellas que incluye el uso de la planeación de tales prácticas". Agrega que la distinción que existe entre el currículum pensado y el currículum vivido se "hace patente en la práctica misma de la vida académica".

FOLLARI, R. "El currículum como práctica social" en *Memoria del Encuentro sobre Diseño Curricular,* **ENEP-Aragón, UNAM, 1982, pp. 41-64.**

Se observa, por lo menos en estos trabajos, el intento por atender una dimensión del currículum hasta ahora descuidada. Sin embargo, dichos estudios no se adentran de manera concreta en la precisión de cómo se comporta la realidad curricular en relación al modelo.

[2] **Para una revisión analítica de las investigaciones nacionales sobre la temática del currículum consúltese la obra: GLAZAMAN, R. y M. FIGUEROA. "Panorámica de la investigación sobre desarrollo curricular", en** *Foro Universitario,* **STUNAM, núm. 15, 1982, pp. 45-53.**

[3] **El trabajo que mejor ilustra este tipo de estudios lo constituye sin lugar a dudas el realizado por Raquel Glazman y María de Ibarrola** *Diseño de planes de estudio,* **considerado como el primer trabajo sistemático sobre el tema de planes de estudios en el ámbito universitario mexicano, en donde el plan de estudios es definido como "el conjunto de objetivos de aprendizaje convenientemente agrupados en unidades funcionales y estructuradas que conduzcan a los estudiantes a alcanzar un nivel universitario de dominio de una profesión que normen eficientemente las actividades de enseñanza y de aprendizaje", lo que da cuenta del privilegio que se le otorga a los aspectos programáticos que posibilitan la elaboración del plan curricular.**

GLAZMAN, R. y M. de IBARROLA. *Diseño de planes de estudios.* **2ª. De. CISE UNAM, 1980, p. 69.**

[4] **Los trabajos desarrollados por Víctor Arredondo, Enrique Villarreal, Emilio Ribes, entre muchos otros, incluyendo dentro del proceso de elaboración del currículum una fase referida al "marco de referencia" en donde se contemplan los teóricos, ideológicos y conceptuales que justifican y contextúan al currículum.**

ARREDONDO, V. "Introducción a los trabajos de la Comisión Temática sobre Desarrollo Curricualar", en *Documentos Base.* **Congreso Nacional de Investigación Educativa, vol. I. México, 1981, pp.373-374.**

VILLAREAL, E. "La planeación académica integral". en *Cuadernos de Planeación Universitaria,* **núm. 9, Dirección General de Planeación-UNAM, 1980.**

RIBES, E. "El diseño curricular en la enseñanza superior desde una perspectiva conductual", en Ribes, E. et al. *Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología: un modelo integral.* **México, Edit. Trillas, 1980.**

[5] **Raquel Glazman y Milagros Figueroa conciben al curículum como "un reflejo de la totalidad educativa (en tanto confluyen interactuando en el mismo todos los aspectos de la realidad educativa), y como síntesis instrumental en tanto que representa la política educativa de un centro de enseñanza".**

GLAZMAN, R. y M. FIGUEROA. "Panorámica de la investigación sobre desarrollo curricular", en *Foro Universitario,* **STUNAM, núm. 15, 1982, pp. 45-53.**

[6] **Víctor Arredondo considera al desarrollo curricular como el proceso mismo de la planeación curricular que se "prolonga" incluso hasta la implantación del plan, lo que caracteriza a dicha planeación como un proceso continuo e integral y en donde la evaluación curricular es el elemento que posibilita al currículum ajustarse constantemente a la realidad y con ello facilitar el desarrollo del mismo.**

ARREDONDO, V. *Op. Cit.*

[7] **Al respecto consúltense los trabajos: PASTRANA, E. Norma.** *Clasificación de modelos de evaluación,* **Mecanograma, CEUTES/UNAM, 1981.**

GARDNER, E. DON. "Five Evaluation Frameworks". *Journal of Higher Education,* **vol. XLIII, no. 5, september/october 1977, pp. 571-593.**

ARREDONDO, V. *Evaluación curricular.* **Mecanograma. ENEP-Zaragoza, UNAM, 1980. PARSONS, C. "The New Evaluation: A Cautionary Note".** *Journal of currioculum Studies,* **vol. 8 no. 2, 1976, pp. 125-138**

[8] **APPLE, Michel.** *Ideology and Curriculum,* **Boston, Edit. Routledege& Keagan Paul, 1979, pp. 33**

[9] **Grosso modo, el esquema general que básicamente conforma el diseño curricular, contempla tres componentes fundamentales:**

a) Marco teórico referencial, que considera algunos de los siguientes elementos:

- **Fines de la universidad y propósitos de la institución particular.**
- **Concepción social, filosófica y valorativa de la sociedad, vinculación con las necesidades sociales, aportaciones de la profesión a la sociedad, práctica profesional, etcétera.**
- **Propuesta de un sistema pedagógico, referencial a la concepción de educación, enseñanza y aprendizaje.**

b) *El plan de estudios,* **propiamente dicho donde en donde se especifican aspectos totales como:**

- **Objetivos del currículum**
- **Perfil profesional y del egresado**
- **Selección, organización y distribución de contenidos**
- **Determinación de estructuras académicas y administrativas, etcétera.**

c) Sistema de evaluación curricular.

- **Criterios de evaluación**
- **Formas de evaluación, etcétera.**

CHAMORRO, U. "El proceso curricular en educación superior. Un planteamiento alternativo", en *Foro Universitario,* **STUNAM, núm. 52, 1985, pp. 51-56.**

[10] **APPLE, M.** *Op. cit.,* **p. 3.**

[11] **STAVENHAGEN, Rodolfo. "Universidad y desarrollo", en** *Universidad y cambio social en América Latina.* **México, UAM-XOCHIMILCO, 1976, p. 25.**

[12] **Conocida también como Sociología Crítica de la Educación, para este enfoque la educación es un instrumento del Estado (Althuser), que posibilita la reproducción del orden económico y la perpetuación de la estructura de clases. Con estas premisas, existen diversas aportaciones sobre los mecanismos que utilizan las instituciones educativas para la consecución de sus propósitos.**

De ellas mencionaremos sólo algunas de las siguientes:

a) La educación tiene como principal función la transmisión y difusión de los valores e ideas sociales y culturales desarrolladas por la clase social dominante. (Bourdieu y Paseron).

b) La escuela sirve como "mecanismo de selección" de los individuos que mayores posibilidades tienen de adatarse dócilmente a las exigencias del sistema económico, así como también de acceso a los puestos más altos de la estructura laboral, y /o a una mayor remuneración. El logro de estos atributos se relaciona estrechamente con la condición de clase del individuo. (Carnoy, Vasconi, Labarca).

c) La escuela utiliza formas lingüísticas y desarrolla relaciones de significación para la transmisión de un saber axiológico, cultural y científico, que se relaciona con una visión dominante de la realidad social y económica en la que sólo los individuos que tienen acceso a su entendimiento, logran asegurar su permanencia exitosa en el sistema educativo. (Bourdieru y Passeron Apple).

d) La escuela reproduce las mismas relaciones y estructuras de poder que se observan en el ámbito laboral, preservando de este modo, la misma división social del trabajo. (Bowles y Gintis).

e) La enseñanza de los contenidos escolares tiene que ver con un modo dominante de concebir la ciencia. (Apple).

APPLE, Michael, *Op. cit.*

ALTHUSSER, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado,* **México, Edit. Siglo XXI.**

BOWLES, Samuel y Herbert GINTIS. *La escuela en la América capitalista.* **México, Edit. Siglo XXI.**

BOURDIEU, P. y J.C. PASSERON. *La reproducción.* **Barcelona, Edit. Laia.**

CARNOY, Martín. "Economía y educación", en *Educación,* **Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación: "Educación, empleo y desarrollo económico", núm. 40, abril-junio de 1982, pp. 36-70.**

LABARCA, G. *et. al. La educación burguesa.* **México, Edit. Nueva Imagen, 1977.**

[13] **APPLE, M.** *Op. cit.,* **p. 3.**

[14] **Ibídem, p. 2.**

[15] **El proyecto de la Universidad Autónoma de Guerrero es un caso que puede ilustrar este punto, al contemplar dentro de sus fines "el cuestionamiento de la sociedad capitalista", a través del desarrollo de "conductas anticapitalistas" que rechacen a la clase dominante, y de la ruptura del "esquema reproductor" de los intereses de esa clase dominante y proponer una alternativa.**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO, *Universidad popular. Proyecto de transformación.* **Chilpancingo , Gro. 1982.**

[16] **APPLE, M.** *Op. cit.,* **p. 89.**

[17] **Sobre la noción del currículum oculto, las argumentaciones de Elizabeth Vallance son muy interesantes: ella considera que el currículum oculto funciona como "un reflejo de fuerzas sociales sutiles que los educadores jamás podrán controlar", es un "término deliberadamente vago que se refiere más a un efecto posterior (las consecuencias tácitas que se obtienen), que a un proceso particular (la idea de esconder un significado o propósito), o a un contenido (el hecho oculto)". Este**

fenómeno tiene la característica de ser persuasivo, que presenta efectos generalizados en la escuela, sin que lo hayamos planeado o sin que tengamos ni siquiera previo conocimiento acerca de ellos. Más bien el currículum oculto parece operar en forma difusa, que tiene que ver más con las actitudes, reglas sociales o valores culturales dominantes que con el conocimiento formal establecido en el plan curricular.

VALLANCE, E. "The Hidden Curriculum and Qualitative Inquiry as States of Mid", *Journal of Education,* **vol. 16, núm. 1, winter 1980, pp. 239-150.**

[18] **ARCINIEGAS DUARTE, O. "Sobre el currículum oculto",** *Planiuc,* **vol. 1, núm. 2, diciembre, 1982, pp. 63-72.**

[19] **APPLE, M.** *Op. cit.,* **p. 3.**

[20] **Para Raymod Williams, las instituciones son medios de comunicación, pues constituyen formas de transmisión de ideas, conocimientos, modos de comportamiento, etcétera, la educación formal se ubica dentro de estas instituciones de comunicación social. WILLIAMS, Raymond.** *Los medios de comunicación social.* **Barcelona, Ediciones Península, 1978, p. 15.**

[21] **APPLE, M.** *Op. cit.,* **p. 89.**

[22] **Ibídem, p. 89.**

[23] **Ibídem, p. 90.**