

Aportes de la etnografía educativa para la indagación en el currículo oculto

Raúl Martínez Machado

Universidad de La República (UDELAR)

Resumen

En este trabajo se pretende sintetizar un panorama sobre perspectivas de diferentes autores acerca de la etnografía educativa, sus posibilidades y aportes para indagar en el conocimiento del currículo oculto. El mismo se desprende de una monografía realizada sobre el tema, en la que también se abordó la investigación sobre la importancia de este conocimiento, en especial, en procesos de educación transformadora, democrática y progresista. Se expone sobre qué es etnografía educativa, la unidad de teoría y metodología en la misma, las oportunidades por el contacto directo con el aula y el centro. Se presentan diversos enfoques sobre qué es el currículo oculto, su función y relación con las prácticas y significados de la realidad social, contenidos de los sistemas educativos en general, y sus manifestaciones en el ámbito escolar. Se recuperan también, referencias a experiencias realizadas, donde se lo identifica, así como sugerencias y criterios de diferentes autores para abordarlo.

Palabras clave: Etnografía educativa; currículo oculto; contenidos de la educación; hegemonía cultural; resistencia; neutralidad.

Contributions of educational ethnography to the inquiry into the hidden curriculum

Abstract

This work aims to synthesize an overview of different authors' perspectives about educational ethnography, its possibilities, and contributions to inquire into the knowledge of the hidden curriculum. It follows from a monograph carried out on the subject, which also addressed the research on the importance of this knowledge, especially in educational processes transformative, democratic and progressive. It is exposed to what is educational ethnography, the unit of theory and methodology in it, the opportunities for direct contact with the classroom and the center. Various approaches are presented on what is the hidden curriculum, its function and relationship with the practices and meanings of social reality, the content of educational systems in general, and their manifestations in the school environment. I know also retrieve references to experiences carried out, where it is identified, thus as suggestions and criteria of different authors to address it.

Keywords: Educational ethnography; hidden curriculum; content of education; cultural hegemony; resistance; neutrality.

Aportes da etnografia educacional para o questionamento do currículo oculto

Resumo

No trabalho pretende-se sintetizar um panorama sobre perspectivas de diferentes autores acerca da etnografia educacional, suas possibilidades e aportes para indagar sobre o conhecimento do currículo oculto. O mesmo se compõe de uma monografia realizada sobre o tema, na qual também se abordou a pesquisa sobre a importância deste conhecimento, em especial, nos processos de educação transformadora, democrática e progressista. Expõe-se então sobre o que é etnografia educacional, sua unidade entre teoria e metodologia, as oportunidades pelo contato direto com as aulas e com o espaço escolar. São apresentados diversos enfoques sobre o que é o currículo oculto, sua função e relação com as práticas e significados da realidade social, conteúdos dos sistemas educativos em geral, e suas manifestações no âmbito escolar. São recuperadas, também, referências a experiências realizadas, nas quais o identificamos, assim como sugestões e critérios de diferentes autores para abordá-lo.

Palavras-chave: Etnografia da educação, currículo oculto, conteúdos da educação, hegemonia cultural, resistência, neutralidade.

Introducción

La identificación del currículo oculto, significó un gran paso adelante en la comprensión de las prácticas educativas en diferentes procesos, y puso de manifiesto la necesidad de realizar investigaciones sobre el mismo. En ese contexto, diversas miradas se dirigieron hacia las posibilidades que ofrece la investigación cualitativa y en especial la etnografía educativa, desde su enfoque teórico metodológico.

En los procesos de cambios de la educación, por ejemplo, en las llamadas Reformas, se abordan, entre muchos otros, los contenidos del currículo llamado explícito, oficial o prescriptivo, pero en general se evita referirse al currículo oculto. Este último es el que aparece en principio como el más difícil de abordar, por diversos motivos, pero es precisamente su carácter de oculto, no decidido por ninguna autoridad o institución, lo que ni siquiera permite reconocer su existencia. Sin embargo, como dice Terigi, porque “enseñan contenidos que no están prescriptos en ningún currículum formal, y el hecho de que se lo aprende en la escuela, es lo que lo convierte en currículum”. (Terigi, 1999: 17-18)

De acuerdo con lo que se sostiene desde diferentes teorías, como las teorías críticas de la sociedad y la educación, entre otras, los sistemas educativos, generalmente a cargo de los Estados, transmiten contenidos que se corresponden con las realidades de las relaciones socio económicas y políticas de las sociedades, y reproducen esas relaciones a lo interno de

la escuela. Pero esto no ocurre de manera explícita en las aulas y en general, en todo el centro. En el aula, también se producen prácticas y significados, generadas en la relación de sus actores, alumnos y docentes.

La etnografía educativa con su teoría y metodología de contacto directo con el ámbito escolar, ha sido un instrumento muy apropiado para indagar sobre la realidad escolar, la que por momentos fue comparada con una “caja negra”, aportando a investigadores y en especial a docentes, nuevas formas para comprender sus propias prácticas. Rockwell resume el aporte de esta forma: “la contribución que la etnografía puede hacer a la práctica educativa se encuentra en la perspectiva desde la cual se interpreta lo que ocurre en las escuelas, en las

maneras de comprender la transformación. Sobre todo puede mostrar la complejidad de procesos en los que intervienen múltiples actores con intenciones y tradiciones diversas”. (Rockwell, 2009:30)

Cuando se ingresa a la vasta bibliografía sobre la etnografía educativa aplicada en la indagación del currículo oculto, se puede observar un panorama donde se da cuenta de categorías y conceptos, prácticas y sentidos, muy diversos que conforman estas realidades ya develadas o posibles de develar.

Dentro de los autores consultados fueron centrales para el marco teórico M.Apple, E. Rockwell y H.Giroux, a los que se sumaron muchos otros, no todos mencionados en este artículo, que aportaron un vasto panorama de teoría y experiencias, necesarias al conocimiento del tema que aspirábamos presentar.

En las páginas siguientes se tratará sobre etnografía educativa, currículo oculto y contenido ideológico en la educación, abordándose experiencias que aportan a la indagación sobre el currículo oculto.

Etnografía educativa. *Etnografía y teoría*

En su surgimiento, vinculado a la antropología, la etnografía ha sido motivo de polémicas opiniones, principalmente referidas a si es una metodología, o perspectiva teórica metodológica, o bien se trata de un conjunto de técnicas, donde no intervienen aspectos teóricos pero que pueden ser aplicadas en diversas ciencias. Por ser esencial al concepto de etnografía, muchos autores abundan sobre el tema.

Para Elsie Rockwell (1993), la etnografía es una perspectiva teórica en lo sustancial y también una metodología que se corresponde con estos enfoques teóricos: “...Tampoco suele identificarse sólo como método; se insiste más bien en que es un “enfoque” o una “perspectiva”, algo que empalma con método y con teoría, pero que no agota los problemas de uno ni de otro”. (Rockwell, 1993:2)

Sostiene que hay una tradición de antropólogos, como Geertz, que “ha construido estrechos vínculos entre la descripción etnográfica y el trabajo teórico”. Para ellos y otros antropólogos, señala tres aspectos comunes: “que las preguntas iniciales en el trabajo etnográfico provienen de polémicas teóricas; que la descripción etnográfica no es un reflejo de la cultura estudiada, sino un objeto construido; que el antropólogo lleva inevitablemente una perspectiva teórica a la tarea de observación e interpretación de las realidades desconocidas”. Entiende necesario advertir a quienes se propongan realizar una etnografía educativa, que no se la debe tomar como una simple técnica sino como una opción metodológica. Teniendo presente que “todo método implica teoría”. (Rockwell, 1993:3)

La misma autora, llama la atención sobre la historia de la etnografía aplicada en estudios de procesos y fenómenos sociales, donde se ha hecho uso de muy diversas concepciones teóricas y recomienda que se recuperen estas discusiones. Afirma luego que: “La etnografía que mejor expresa y da cuenta de las relaciones y los procesos particulares que se estudian es consecuencia del trabajo teórico y no la “materia prima” para empezar a hacerlo”. (Rockwell, 1993:3)

Christian Ghasarian, 2008, por su parte, hace una breve síntesis sobre qué es etnografía, donde destaca que “se refiere al estudio de una cultura más o menos compartida por un grupo dado de individuos”. En ella se dan dos dimensiones interrelacionadas, que son un proceso y un producto, demostrando además que la teoría es un aspecto constitutivo inseparable de la metodología. Como proceso, la observación participante y como producto el escrito etnográfico. En cuanto método, es típicamente el trabajo de campo donde el investigador “‘vive con y como’ aquellos a los que estudia”. El resultado se refiere, en principio, “a la representación escrita de una cultura”. Por otra parte, la exploración está asociada necesariamente al análisis. La observación y la representación no deben ser separadas porque la investigación y la escritura son “prácticas discursivas políticas” y además “los modelos de análisis estructuran la visión”. (Ghasarian et al, 2008:19)

Rosana Guber, por su parte, refiriéndose al enfoque, afirma que “La etnografía como enfoque no pretende reproducirse según paradigmas establecidos, sino vincular teoría e investigación y favorecer así nuevos descubrimientos”. (Guber, 2001:14)

Etnografía educativa

La diversidad de corrientes que se han expresado en la etnografía, proporciona también diversidad de conceptos teóricos, lo que significa que para determinar las características de una investigación etnográfica educativa, es preciso ubicarse en la perspectiva teórica desde la que fue propuesta y/o realizada.

Rockwell, (1993), al abordar un panorama de la etnografía educativa, afirma que “En el desarrollo histórico de la antropología, diversas perspectivas teóricas han impreso su sello particular a la etnografía; han introducido técnicas de campo y de análisis derivados de diferentes concepciones de los fenómenos estudiados”. Lleva luego esta observación al campo educativo: “Dentro del campo educativo, la presencia de diferentes supuestos teóricos y sus consecuencias metodológicas se observan claramente al comparar las propuestas y los productos de la investigación etnográfica”. (Rockwell, 1993:8)

Menciona cuatro de esas tendencias: Guías de campo, Nueva etnografía o etnografía semántica, Micro etnografía y Macro etnografía y luego analiza sus postulados teóricos y la relación que conlleva con la metodología que adoptan. Cada una de esas líneas contiene numerosas categorías teóricas, pero aquí sólo se hará referencia a la micro-etnografía, por sus destacados aportes al conocimiento del ámbito escolar.

Siguiendo a Rockwell, la micro-etnografía, se centra en el análisis detallado de los registros de la interacción que se da en los “eventos educativos”. Se procura reconstruir los códigos o competencias comunicativas. Desde esta perspectiva teórica se explicaría el “fracaso escolar” que se produce como consecuencia de un “conflicto cultural”, originado en las “diferencias entre las competencias de los alumnos y el código escolar. Se le reconoce a esta corriente aportes destacados para conocer el “currículum oculto”, “resistencia y sobrevivencia” de los alumnos y según Rockwell: “el aporte principal, sin embargo, tal vez radique en la posibilidad de elaborar una descripción de la interacción de maestros y alumnos”. (Rockwell, 1993:10) Para la misma autora, la etnografía ha abierto un espacio que posibilita reconstruir cualitativamente a los procesos educativos y sus relaciones. Una de las cosas más importantes es que, gracias a la riqueza de análisis y la construcción de categorías que ella

proporciona, es posible comprender a la educación como producto de un proceso de construcción social. (Rockwell, citada por Piña Osorio, 1997:7)

Según Piña Osorio, (1997), Rockwell afirma que otras disciplinas han retomado a la etnografía como estrategia metodológica, como lo hace la sociología y la psicología, si bien también ocurre, que algunos investigadores de esas áreas prefieran otra estrategia diferente. (Piña Osorio, 1997:7)

Referirse a conceptos teóricos de la etnografía educativa, conduce también a abordar las diferentes perspectivas teóricas mencionadas. En este trabajo sólo se toma la enumeración que Piña Osorio (1997), menciona como antecedentes de la investigación etnográfica en América Latina, anteriores a la década del setenta: de corte cuantitativo experimental, teorías de la reproducción de orientación marxista, pedagogía crítica de Paulo Freire y la investigación-acción latinoamericana. Nuevos enfoques en la investigación educativa se produjeron hacia fines de la década del setenta.

En el ámbito escolar

Considera Piña Osorio (1997), que para estudiar las escuelas por dentro, en toda su complejidad, se realizaron búsquedas de posturas teóricas con perspectiva metodológica diferente. Se destaca el interés por conocer “la vida que despliegan los actores en su ambiente escolar” con sus características concretas “y no las supuestas”. Fue preciso entonces “dejar de lado los grandes conceptos que dan cuenta de lo estructural” para identificar autores que “han abordado la vida cotidiana desde una perspectiva teórica, como aquellos que han elaborado una reflexión epistemológica para la aprehensión de la vida cotidiana en espacios específicos, sin ignorar la lectura de antropólogos que iniciaron con la investigación etnográfica”. Complementa esta afirmación mencionando diversos autores y corrientes, como el interaccionismo simbólico, fenomenología social, etnometodología, la hermenéutica, la teoría crítica, la construcción social de la realidad. Agrega luego que “poco a poco la etnografía fue cobrando impulso hasta ser reconocida dentro del campo de la investigación educativa”. (Piña Osorio, 1997:3-4)

Jurjo Torres, por su parte, precisa que la etnografía educativa, aplicada a la cotidianidad del ámbito escolar, centra su interés especialmente en las aulas: “se centra en descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la

forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas”. (Torres, Jurjo, 1988:14).

El currículo (o currículum) oculto

Concepto y consideraciones generales

En este apartado se tratará de exponer brevemente en qué consiste el currículo oculto y sus expresiones concretas en los centros educativos, para luego ingresar a experiencias donde se indaga sobre su conocimiento por medio de la etnografía educativa.

La existencia de una serie de prácticas o sistemas de mensajes, no establecidas explícitamente dentro de los sistemas escolares y que actúan como un currículo no explícito u oculto, fue puesta en evidencia, y por tanto, objeto de estudio y divulgación, ya hace casi sesenta años, reconociéndose como su iniciador al estadounidense Philip Jackson. Desde entonces, diferentes corrientes dentro de la educación han reconocido su importancia, y dentro de ellas, sobre todo las corrientes que tienen un enfoque de la educación con un rol transformador de la sociedad.

Flavia Terigi (1999), refiriéndose a la historia del currículum en general, señala que ésta parece progresiva, y trata siempre de prescripciones acerca de la enseñanza y otros aspectos referidos al “orden y la secuenciación, la generalización para numerosas escuelas, la oficialización para políticas estatales, y una tecnología de diseño”.

Dentro de ese campo del currículum surgieron muy diversas corrientes teóricas que, como dice Terigi, introdujeron nuevos sentidos para comprenderlo. Desde los aportes a este campo se puede pensar, “mirando más allá de la prescripción”, por ejemplo en cuáles son los aprendizajes reales de los alumnos, tanto su contenido escolar, como la experiencia educativa y no sólo lo prescripto en el *currículum*. Al introducir la diferenciación entre currículum oficial y currículo oculto, se produce la ruptura en la continuidad que consideraba el currículum como prescripción. Destaca algunos aspectos como por ejemplo la multitud, el elogio, el poder, que se enseñan en las aulas pero que “no están prescriptos en ningún currículum formal”, pero sí lo son porque se aprenden en la escuela. (Terigi, 1999:17-18)

Francisco Cisterna (2004), por su parte, afirma que para las teorías críticas de la sociedad y la educación, en el currículum oculto se encuentran los mensajes no visibles del conocimiento educativo y lo define de esta forma:

[...] se define entonces el currículum oculto, como un sistema de mensajes implícitos, por el cual el sistema escolar y sus instituciones tienden a entregar particulares representaciones, visiones e interpretaciones del conocimiento escolar, que en conjunto pueden expresar sesgos, prejuicios, discriminaciones y estereotipos, bajo los cuales subyacen determinadas orientaciones ideológicas (Cisterna, 2004:8).

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

Este hecho no es para nada secundario en el proceso educativo porque, como sostiene el mismo autor, el currículum oculto transmite “estereotipos, prejuicios y discriminaciones que pueden guardar relación con aspectos de género, etnia, clase social, origen geográfico, aspecto físico, etc. También se pueden entregar determinadas creencias y opiniones, bajo cuyas matrices ideológicas subyacen directrices políticas, económicas, de ordenamiento y jerarquización socio-cultural, etc. (Cisterna, 2004:9)

Tanto en el sistema escolar como en el currículo oficial, se expresan no sólo las políticas oficiales, sino también los intereses materiales de grupos sociales que poseen mayor influencia sobre ese Estado. En el sistema escolar esto se expresa a través de lo que llama una doble vía: el currículo manifiesto o explícito en planes y programas y por otra “a partir del currículum implícito, no manifiesto, oculto”. (Cisterna, 2004:8)

En Uruguay, desde la Red de Género de la Administración Nacional de Educación Pública, ANEP, 2017, advertían sobre la existencia de dispositivos pedagógicos que sustentan el currículum oculto:

Las prácticas y supuestos culturales que circulan en las instituciones educativas, contienen un conjunto de dispositivos pedagógicos de género que no están explicitados y sustentan el currículum oculto. Estos dispositivos de género están en la base de los imaginarios culturales en torno a los que se construyen e instituyen “naturalmente” las prácticas discursivas, espaciales y simbólicas de la relación escolar. El currículum no es sólo lo que se dice o se hace en la escuela. Lo silenciado opera como dispositivo de poder. (ANEP, Red de género, 2017:6)

Se hace necesario referirse ahora al concepto recurrente de neutralidad, que opera a veces como autocensura para los educadores, y que puede terminar siendo legitimador de la discriminación o desigualdad, por ejemplo, en las relaciones entre varones y mujeres en el

centro escolar. Por tanto es particularmente importante, la observación que expresa el documento de la Red mencionado, que además sugiere recursos prácticos para enfrentar estos hechos: “La pretensión de neutralidad en la práctica educativa contribuye a legitimar las relaciones de poder existentes, ante lo cual trabajar incorporando la perspectiva de género permite observar las relaciones sociales entre varones y mujeres, analizarlas, cuestionar las prácticas en que se reproducen los estereotipos hegemónicos e intervenir para transformarlas”. (ANEP, Red de género, 2017:6)

Felipe Stevenazzi, 2020, suma otra mirada cuando aborda el tema de la forma escolar. Sostiene que muchos autores consideran que las reformas educativas escolares fracasaron, o lograron escasos resultados, para transformar el *núcleo duro* de la escuela. “Plantean la noción de gramática escolar que, articulada en la escuela decimonónica, se resiste a las reformas u opera hibridizándolas en el pasaje del diseño a la implementación efectuada por los docentes en el espacio escolar. (Tyack y Cuban, 2001)”. Fuertes cuestionamientos que se hacen a los sistemas educativos modernos, se deben a las formas escolares, las que provienen del siglo XIX. “La idea de forma escolar, escribe Stevenazzi, remite a las maneras mediante las cuales la institución escolar desarrolla sus prácticas, forma que como se verá, no es ingenua y obedece a determinada lógica, busca producir ciertos efectos”. Pero la idea de forma ha ido más allá de producir efectos: “ha logrado ser uno de los contenidos -muchas veces inadvertidos- con los que nos vamos quedando a través del pasaje por la forma escolar, una especie de lastre que se va fijando de manera imperceptible”. (Stevenazzi, 2020:60)

Contenido y función de la educación

Es necesario tener presente que para varias corrientes teóricas, la escuela reproduce las relaciones que se expresan en el orden social establecido. Por lo tanto para conocer y comprender las realidades escolares y las propias prácticas, es ineludible conocer y comprender qué función cumple la educación como sistema dependiente de los Estados, y aún la proporcionada por grupos privados. Desde esta perspectiva, adquieren significado muchas de las prácticas y contenidos expresados en el currículo oculto.

Michael Apple sostiene que “La educación se ha convertido en un conjunto clave de instituciones mediante las cuales el Estado intenta ‘producir, reproducir, distribuir y cambiar’ los recursos simbólicos, la conciencia misma de la sociedad” (Apple, 1996:86). En otra

publicación reconoce la importancia de la etnografía educativa para comprender lo que realmente ocurre en la escuela:

[...] sin entrar dentro de la escuela, sin ver cómo y por qué los estudiantes rechazan el currículum expreso y oculto, y sin unir esto de nuevo con concepciones no mecanicistas de la reproducción y la contradicción, seríamos incapaces de comprender la complejidad del trabajo que las escuelas realizan como lugares de producción ideológica (Apple, 1985:45).

Para no recurrir en todo momento a formas extremas de imponer su dominación, o de control social, los sectores sociales hegemónicos apelan a variados recursos, entre los cuales se encuentran los sistemas educativos. Por ello es necesario comprender cómo actúa la educación, y el modo en *“cómo las escuelas crean y recrean formas de conciencia”*, reproduciendo aspectos importantes de la desigualdad, funcionales a las necesidades del sector económico dominante. (Apple, 1983:13)

La escuela, que por lo general es identificada como igualadora, para Apple, sin embargo, cumple una función diferente en ese sentido: “Como vimos en el capítulo anterior, la escuela parece contribuir a la desigualdad en cuanto que tácitamente se organiza para distribuir diferencialmente tipos específicos de conocimiento”. Afirmar además que la escuela “juega también un papel bastante importante en la distribución de los tipos de elementos normativos y disposicionales requeridos para que esta desigualdad parezca natural”. Y en esta función “enseña un currículum oculto que parece conveniente únicamente para el mantenimiento de la hegemonía ideológica de las clases más poderosas de la sociedad”. (Apple, 1983:63)

Para evitar caer en interpretaciones mecanicistas, que vinculan sin mediaciones claras a la educación, como reproductora de las relaciones de clase y de producción y la ideología que las expresa, Apple encuentra en el concepto de hegemonía cultural estudiado por Gramsci, una explicación más amplia que el de ideología, así como múltiples mediaciones y expresiones de hegemonía cultural, en muy diversos aspectos de la vida, y por lo tanto en la educación. Para este autor, son importantes las cuestiones vinculadas con los contenidos de la enseñanza que se imparte en las escuelas, para tomar “conciencia de la posición cultural, económica y política de la escuela”.

Por tanto es básico “problematizar las formas de currículum que se encuentran en las escuelas, a fin de poder descubrir su contenido ideológico latente”. Hay que tener muy en cuenta cómo se hace la selección de estos contenidos, para lo cual es necesario plantearse

ciertas preguntas: “¿De quién es el conocimiento? ¿Quién lo seleccionó? ¿Por qué se organizó y enseñó de este modo? ¿Y por qué a este grupo particular?” Y luego vincular estas investigaciones con “las concepciones en competencia de las ideologías y el poder social y económico” para valorar en forma más concreta “las vinculaciones existentes entre el poder económico y político y el conocimiento puesto a disposición (y el no puesto a disposición) de los estudiantes”. (Apple, 1983:18)

En una publicación de Giroux (1997), éste señala la necesidad de “un estudio global de las conexiones entre ideología, instrucción y currículum” y pone como ejemplo la afirmación de Apple quien sostiene que es necesario: “examinar con sentido crítico (...) por qué y cómo determinados aspectos de la cultura colectiva se presentan en la escuela como conocimientos objetivos, fácticos”. Y para esto Apple formula dos preguntas: “¿cómo consigue el conocimiento oficial representar las configuraciones ideológicas de los intereses dominantes en una sociedad? ¿Cómo legitiman de hecho las escuelas estos patrones limitados y parciales de conocimiento como verdades incuestionadas?”.

Estas preguntas deben dirigirse a tres áreas de la vida en los centros escolares, de manera de explicitar cómo se producen ciertos hechos: “1) cómo contribuyen las rutinas básicas cotidianas de la vida escolar a que los estudiantes asimilen estas ideologías; 2) cómo reflejan las formas específicas del conocimiento curricular estas configuraciones; 3) finalmente, cómo aparecen reflejadas estas ideologías en las perspectivas fundamentales que los mismos educadores utilizan para ordenar, guiar y dar sentido a su propia actividad”. (Apple, citado por Giroux, 1997:64)

Pero el currículum oculto no debe considerarse inevitable, afirma Cisterna, pues al mirar el tema desde las teorías críticas de la educación y la sociedad, para éstas, su análisis “no sólo tiene como finalidad poner en evidencia los mecanismos de la hegemonía y transmisión ideológica, sino que en última instancia, la finalidad esencial es el interés emancipador que debe guiar toda práctica orientada al cambio educativo y socio-cultural”. (Cisterna, 2004:10)

Evidenciando el currículum oculto. *Referencias prácticas*

Este momento es particularmente apropiado para que los docentes, por su presencia y continuidad en el aula, cumplan un rol destacado apreciando y analizando expresiones de contenidos e imágenes en el currículum oculto.

Durante la realización de un foro de Educación cívica y Cultura política democrática, Silvia Ayala Rubio (2000), docente universitaria e investigadora mexicana, introduce el tema de cómo abordar el currículo oculto en la educación cívica en un centro escolar, destacando que hay dos formas en que se accede al aprendizaje social o sociabilidad humana.

Uno de ellos es por “la socialización permanente que tiene lugar en cualquier ámbito en que el sujeto se encuentre”, y el otro se produce a través de la escolarización, que está en general, a cargo del Estado. Sostiene que existe una relación estrecha entre ambos aprendizajes, por lo tanto “cabe apuntar que ciertas interacciones y conductas individuales de los sujetos, tan sólo pueden ser explicadas en razón de una macro organización social desde la cual los sujetos dan sentido al razonamiento práctico de la vida cotidiana; o sea, el nivel microsocioal del orden social establecido”.

Lo que da lugar a preguntarse cómo documentar o evidenciar “que los fenómenos macrosociales son el producto de adiciones y repeticiones de muchas microexperiencias”. Llevado esto al ámbito escolar, cabe preguntarse cómo los sujetos “reproducimos cotidianamente a través de nuestros actos el orden social establecido”.

Según esta autora, los resultados de investigaciones etnográficas dan la respuesta cuando tienden a “captar el currículum oculto”, por su acceso a las aulas y la posibilidad de desentrañar las “estructuras de significado que subyacen en la cultura humana que se encierra en esas cuatro paredes”. (Ayala Rubio, 2000: 317-319)

Más adelante menciona, a manera de ilustración, cinco casos estudiados en las aulas, donde “se puede apreciar el razonamiento práctico que los sujetos escolares le otorgan a los acontecimientos banales de la vida cotidiana”, como actitudes, valores y estructuras psicosociales, y que si bien le dan sentido a sus vidas, en ellos se aprecia un correlato con la organización social. Se trata de diálogos entre la profesora y alumnos donde se plantean preguntas sobre casos concretos, relacionados con temas de la educación cívica, donde se pretende identificar aquel correlato en las respuestas obtenidas.

Destaca la autora, aspectos como la participación grupal en algunos de los grupos, individualismos, actitudes cooperativas, entre otras actitudes. Atribuye gran importancia a la participación grupal en el aula, porque lo considera valioso en la formación de sujetos democráticos. (Ayala Rubio, 2000: 317-320)

Finalmente presenta una propuesta de plan o alternativa metodológica, de formación para docentes de Educación Cívica, producto de investigaciones etnográficas realizadas que

le insumieron casi ocho años de trabajos, de sus reflexiones y experiencia de docente universitaria.

Este plan debería contener cuatro aspectos, que resumimos: 1. Proyecto de investigación etnográfica en todo el ámbito escolar, la vida tribal, pero además mostrar “todo aquello que se esconde atrás de la aparente asepsia en el manejo de los contenidos”; 2. Invitar a involucrase a todos los profesores “comprometidos con su propio proceso autoformativo”; 3. Mostrar los resultados de las etnografías a todo el colectivo de profesores, cuyos análisis servirán de plataforma para problematizar las prácticas, innovar, trazar estrategias, conformar un centro pedagógico o seminario, etc. 4. “El etnógrafo y su equipo deberán retirarse de los colectivos de trabajo una vez que el grupo asuma su autoformación colectiva”. (Ayala Rubio, 2000: 325)

En otro lugar agrega una observación particularmente importante, cuando señala que los sistemas educativos, evalúan y priorizan el manejo del intelecto y toman poco en cuenta “toda una red y urdimbre de estructuras de significado” donde se produce la socialización de los sujetos en un “intercambio de valores y actitudes”, y en la escolarización de contenidos. (Ayala Rubio, 2000:324)

Un ejemplo concreto de esta forma de evaluación, lo encontramos en un trabajo de Pablo Martinis, 2012, al referirse a la pervivencia en aquel entonces, del discurso educativo neo conservador en Uruguay que se aprecia en torno a tres ejes: “existencia de prácticas de etiquetamiento, desarrollo de políticas focalizadas y nueva centralidad de la evaluación en la definición de los problemas educativos”.

Analizando una publicación de Giroux donde éste se refiere, entre otras cosas, a problemas que genera la evaluación estandarizada, Martinis sostiene que “La nueva centralidad que viene tomando en los últimos años el recurso de las evaluaciones estandarizadas podría ser presentado como otro problema complejo del actual panorama educativo uruguayo”. Y si bien hace la salvedad sobre las diferencias con el caso estadounidense, entiende que: “estas formas de evaluación van introduciendo la noción de que lo valioso es solamente aquello que puede ser cuantificado y que no tiene sentido promover procesos de desarrollo de crítica social en la educación, ya que los mismos no se reflejan en estas formas de aprendizajes”. (Martinis, 2012:10)

Refiriéndose a una investigación etnográfica, realizada en una secundaria de la ciudad de México, durante dos años, es interesante el siguiente comentario que hacen Levinson y

otros, 2007, sobre la perspectiva adoptada por el investigador F. Cruz González. El título del trabajo publicado fue “El Consejo Técnico Escolar como ritual en la escuela secundaria”. Se puede apreciar que esta perspectiva, según estos autores, conduce a cuestionar el poder reproductor de las instituciones culturales y contribuye a pensar en transformaciones educativas. Dicha perspectiva se ha denominado “construcción social de las escuelas”, habiéndose aplicado en muchas experiencias, con fuerte impacto, y se refiere a la negociación que se produce entre directores, maestros, padres de familia y alumnos acerca de las actividades escolares. Levinson y otros, coinciden con Rockwell cuando la citan, afirmando que la etnografía intenta encontrar “la articulación de los múltiples y complejos procesos culturales y sociales de la vida escolar cotidiana”.

La investigación se basó principalmente en la observación de las reuniones del Consejo Técnico Escolar (CTE) y entrevistas a otros actores del centro educativo. Analiza las prácticas de actividades en el CTE a través del concepto de “ritual”, apreciándose cómo se “entreveran” las disposiciones oficiales, con organizaciones internas, e interpretaciones diferentes de los participantes. Se suman temas como la relación con padres y alumnos; adaptación de normas oficiales de funcionamiento del CTE a las condiciones de la escuela; concepciones sobre calificaciones y conducta; espacios para intercambios en el ámbito escolar, entre otros temas. (Levinson y otros, 2007:828-829)

Los mismos autores, se refieren también a la reseña de otra investigación etnográfica publicada, donde señalan que la investigación educativa permite “desentrañar la expresión de los valores en la práctica cotidiana de los adolescentes”. Esto tiene especial interés cuando se mira hacia la construcción de ciudadanía democrática. “En el tema de los valores, la etnografía muestra su poder inductivo, abierto, de cuestionar e interrogar los esquemas normativos que rigen el campo”. (Levinson y otros, 2007:837)

Tadeu da Silva, 1997, toma de Apple el concepto según el cual, el currículo es un territorio colonizado y que “corporifica un ‘conocimiento oficial’, el cual expresa el punto de vista de grupos socialmente dominantes, en términos de clase, género, raza, nación”. Desde esta perspectiva, Tadeu propone una estrategia para una pedagogía crítica donde se encare su descolonización, y aun cuando reconoce que no será tarea fácil encarar esta estrategia, pone un ejemplo destinado a relativizar esas dificultades, que consiste en aprovechar ciertos espacios cotidianos: “Es en estos intersticios de lo cotidiano que podemos introducir otros

significados y representaciones”, que desestabilicen el currículo oficial. Por ejemplo, al tratar fechas y actividades relacionadas, “el Día del Indio, el Día del Negro, el Día de la Mujer, el Día del Inmigrante, la Semana de la Patria”, (...) que “sintetizan las perspectivas y las visiones de los grupos dominantes sobre las relaciones sociales” (Tadeu da Silva, 1997:7).

Por otra parte, como sostiene Tadeu da Silva, aún cuando Paulo Freire no se refiere estrictamente al currículo, tiene una conocida influencia en las teorías de autores vinculados a perspectivas curriculares. Principalmente cuando en su obra se plantea las dos preguntas fundamentales de la cuestión curricular, sobre: qué enseñar y qué significa conocer. (Tadeu da Silva, 1999:29)

En esta perspectiva, puede ubicarse la *Quinta Carta* contenida en su libro *Cartas a quien pretende enseñar*, donde Freire recomienda la capacitación de las estudiantes normalistas, “para la ‘lectura’ de clase de los alumnos como si fuera un *texto* para ser descifrado, para ser comprendido”. Detalla múltiples aspectos de la clase a los que la maestra debe estar atenta: “Debe estar atenta a todo, a los más inocentes movimientos de los alumnos, a la inquietud de sus cuerpos, a la mirada sorprendida, a la reacción más agresiva o más tímida de este o cualquier alumno o alumna”. También a otras expresiones de sus alumnos como por ejemplo la sintaxis, “su prosodia, sus gustos, su forma de dirigirse a ella y a sus colegas, con las que juegan o pelean entre sí, todo esto forma parte de su *identidad cultural*, a la que jamás falta un elemento de clase”. Una de las actividades, entre varias que sugiere para ese ejercicio de “lectura” de la clase como si fuera un texto, es crear el hábito en la maestra, de hacer fichas diarias donde se registren “reacciones de comportamiento, con anotaciones de las frases y su significado al lado, con gestos que no sean claramente reveladores de cariño o de rechazo”, entre otros variados aspectos. A este ejercicio agrega otras variantes en el mismo sentido, realizando periódicamente seminarios de evaluación y conclusiones. Pero advierte con agudeza, que este hábito “se transformase en gusto y no en pura obligación”.

Continúa más adelante afirmando que para la “lectura” de las clases, también se necesitan instrumentos, menos fáciles de usar que los que se utilizan para la lectura de textos. Allí presenta aspectos que pueden considerarse de perspectiva teórico metodológica, con la particularidad de observarlos en estrecha relación con la práctica. Así por ejemplo destaca, entre otros, la observación, comparación, registrar lo que se observa y hacerlo críticamente a la vez que evaluando “sin aires de certeza”, creer en los otros, “estar

prevenidos y abiertos a la comprensión de las relaciones entre los hechos, los datos y los objetos en la comprensión de la realidad". (Freire, 2010:89-91)

Reflexiones finales

En el panorama del que se ha expuesto aquí brevemente, sobre la etnografía educativa aplicada para obtener conocimientos sobre lo que ocurre en los centros educativos en general, y en especial al conocimiento del currículo oculto, existe una amplia coincidencia en numerosos autores, en reconocer sus significativos aportes.

Importante contribución de la etnografía educativa, ha sido también, la de reconocer al aula como lugar privilegiado, donde se expresan y adquieren concreción y especificidad, múltiples aspectos de las relaciones que caracterizan a la sociedad, como lo es por ejemplo, la relación entre lo macro social y lo micro, visibilizada por medio de esta metodología cualitativa.

Por otra parte, se aprecia con claridad, que la aplicación de la etnografía educativa por investigadores y educadores, permite a éstos comprender mejor la realidad de las prácticas en las escuelas, y entre otras cosas, contribuyendo a evidenciar el currículo oculto, sus contenidos ideológicos y las formas hegemónicas en que se legitiman los contenidos educativos; la significación de categorías como neutralidad y resistencia; y la importancia de todo esto en las transformaciones educativas.

La teoría de la hegemonía cultural tomada de Gramsci y la aplicación de esta perspectiva teórica metodológica, ha sido especialmente apropiada para contribuir a superar las limitaciones de las teorías reproductivistas de la educación, que para muchos teóricos, no lograban explicar la correspondencia entre la realidad de las relaciones sociales con las prácticas escolares.

Entre otros aspectos importantes señalados por investigadores, cabe destacar el referido a que el currículo oculto se presenta de muy diversas formas y por tanto, conduce a consecuencias diferentes. Por ejemplo, en ciertos casos como simple oposición que favorece los contenidos hegemónicos, y es funcional al sistema, o por el contrario, presentar formas apropiadas para la resistencia a cambios conservadores y favorecer reformas democráticas.

Una observación más, tiene que ver con el hecho de que esta opción metodológica, que claramente ofrece importantes contribuciones, podría ser de más extendida aplicación y sin embargo esto no parece suceder. La explicación estaría dada principalmente, en el hecho

de que los sistemas de evaluación oficiales, tienden a priorizar los resultados intelectuales antes que los procesos de socialización, campo éste dónde la etnografía educativa es especialmente adecuada.

Bibliografía

ANEP, Red de género, **APORTES**. Montevideo, 2017.

(http://www.propuesta2017.cfe.edu.uy/aportes_red_genero_anep_7_junio_16.pdf)
Consulta 05/2021.

FREIRE, Paulo, 2010, **Cartas a quien pretende enseñar**, Biblioteca Clásica de Siglo Veintiuno, B.Aires.)
(<http://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2017/06/Paulo-Freire.pdf>)
Consulta 07/2021.

GUBER, Rosana, **La etnografía. Método, campo y reflexividad**, Edit Norma, Bogotá, 2001.

TERIGI, Flavia, **Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio**. Edit. Antillana, B.Aires, 1999.

APPLE, Michael, **Ideología y currículo**, en pdf, Edit Akal, 1983.

APPLE, Michael, **El marxismo y el estudio reciente de la educación**, Educación y Sociedad, Nº 4, Madrid, 1985.

APPLE, Michael, **El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora**. Edit. Paidós, Barcelona, 1996.

AYALA RUBIO, Silvia, **La etnografía, estrategia para abordar el currículo oculto de la educación cívica**. En Foro de Educación cívica y cultura política democrática, Mesa de Trabajo 1, págs. 315-328, Edit. Instituto Federal Electoral, México, DF, 2000.

CISTERNA CABRERA, Francisco, **Currículum oculto: Los mensajes no visibles del conocimiento educativo**. Universidad Católica Concepción, Chile. 2004.
(<http://afm.blogia.com/2004/090108-curriculum-oculto-los-mensajes-no-visibles-del-conocimiento-educativo.php>) Consulta mayo, 2021.

GHASARIAN, Christian, et al, **De la etnografía a la antropología reflexiva**, Ediciones del Sol, Buenos Aires, 2008.

GIROUX, Henry, **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Edic. MEC, Madrid y Paidós, Barcelona, 1990.

LEVINSON, B., SANDOVAL, E., & BERTELY, M., **Etnografía de la educación: Tendencias actuales**. Revista mexicana de investigación educativa, Vol. 12, Nro. 34, págs. 825-840. México, 2007.

MARTINIS, Pablo, **Un reencuentro con Henry Giroux y la potencia de una pedagogía crítica.** Prólogo del libro de H.Giroux “La educación y la crisis del valor de lo público”. Edit. Criatura Editora y Universidad de la República, Montevideo, 2012.

PIÑA OSORIO, Juan M., **Consideraciones sobre la etnografía educativa.** Perfiles Educativos, vol. XIX, núm. 78, octubre-dí, 1997. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México, 1997.

ROCKWELL, Elsie, **Etnografía y teoría de la investigación educativa.** Impreso en el Departamento de Informática del CIDEM, para su uso en las actividades académicas de la Coordinación de Educación del propio CIDEM. Morelia, Mich., 1993.

ROCKWELL, Elsie, **La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos.** Edit.Paidós, B. Aires, 2009.

ROCKWELL, Elsie, **Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial,** en Colección Antología del pensamiento social latinoamericano y caribeño. CLACSO, B. Aires, 2018.

STEVENAZZI ALÉN, Felipe, **Experimentación pedagógica, alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano.** Edición Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República. Montevideo, 2020.

TADEU DA SILVA, Tomás, **Descolonizar el currículo. Estrategias para una pedagogía crítica.** En: Cultura, política y Currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública. Pablo Gentili comp. Editorial Lozada: Buenos Aires, 1997.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo, **La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación,** en J. Goetz y M. D. Le Compte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Edit. Morata, Madrid, 1988.

Autor

Raúl Martínez Machado

Universidad de La República (UDELAR)

E-mail: martinezraul44@gmail.com