

## **INVESTIGACIÓN DEL CURRÍCULO OCULTO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ALTERNATIVA PARA SUPERAR EL SEXISMO EN LA ESCUELA<sup>1</sup>**

*LUZ MACEIRA OCHOA*

En este artículo planteo la investigación del currículo oculto en las instituciones educativas

de nivel superior como medio necesario para lograr de manera efectiva la introducción del enfoque de género en ellas. Para entrar en el tema hago una rápida revisión de lo que ha supuesto mirar a la escuela desde la perspectiva de género, identificando la existencia y significado de un currículo oculto de género y de la pedagogía que conlleva. Posteriormente explico por qué resulta clave su investigación y qué aporta para la institucionalización de la perspectiva de género. Concluyo proponiendo una serie de lineamientos teórico-conceptuales y también metodológicos para indagar el currículo oculto de género en las instituciones educativas.

<sup>1</sup> Este artículo está basado en una investigación realizada entre julio y septiembre de 2004 para la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

### **LA INSTITUCIÓN ESCOLAR VISTA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO**

Desde hace varias décadas, particularmente a partir del surgimiento y auge de las teorías de la repro-

<sup>2</sup> Representadas por Louis Althusser, Samuel Bowles y Herber Gintis, Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, Henry Giroux, Apple y Lundgren. Para un análisis detallado de estas teorías y sus distintas tendencias véase Jurjo Torres. *El currículum oculto*.

Morata, Madrid, 1998, cap. IV: "Las teorías de la reproducción", y Stephen Kemmis. *El currículum*:

*Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata, 1988, cap. III: "Hacia la teoría crítica del currículum" y cap. IV: "Teorías del currículum y reproducción social".

ducción,<sup>2</sup> comenzó a analizarse la escuela como una institución que reproduce formas y relaciones de poder, como un producto de las confrontaciones e intereses de distintos grupos de la sociedad, como un espacio cen-

tral en la reconstrucción y difusión de contenidos culturales que condicionan los comportamientos sociales, en función de modelos y relaciones económicos, políticos, sociales y culturales dominantes vigentes en una sociedad. A partir de esta premisa, se han politizado y complejizado los estudios sobre la escuela y su relación con la sociedad en la que se inserta, analizando su importancia ideológica y política, las formas concretas en que incide en distintos grupos de la sociedad y su relación con otras formas y estructuras sociales particulares. Ahora se reconoce que el orden simbólico de género es reproducido y producido en gran medida a partir de la escuela.

Mucho se ha escrito sobre las distintas maneras en las que el orden generizado que promueve el sistema educativo afecta de manera particular a las mujeres. Las desigualdades de género se reproducen en términos macroeducativos: todavía hay niveles de acceso y matrícula diferenciados (especialmente en los grados superiores); políticas educativas indiferentes a necesidades particulares de género; medidas legislativas, financieras y económicas que no facilitan la participación de

las mujeres (especialmente las adultas) en la educación; estrategias y tendencias educativas que no se orientan al cambio de las relaciones intergeneracionales ni de la situación de las mujeres, entre algunas de las principales situaciones que reflejan esa disparidad.

A nivel meso y micro —como lo es en la organización, gestión y control del sistema escolar, en el trabajo y rutinas del aula y en las prácticas e interacciones educativas y sociales—, se pueden encontrar más elementos que explican y evidencian esa reproducción de la iniquidad genérica y del sexismo; es decir, de la discriminación que se hace de alguno de los dos sexos, apoyada en un conjunto de valores y mecanismos legitimadores de la superioridad sexual y, desde luego, de la inferioridad sexual basada en la valoración del sexo de las personas, que mantiene en situación de inferioridad, subordinación y explotación al sexo/género dominado: el femenino. Partiendo de esta definición del sexismo, cuando hablo de “educación no sexista” me refiero a una educación que elimina esa legitimidad y reproducción de la subordinación y desigualdad, que supera los estereotipos y las jerarquías de género y, por tanto, que apunta a construir una sociedad equitativa, para la convivencia, el respeto, la igualdad de oportunidades y el desarrollo pleno e integral de cada persona. Sin embargo, y como comenzaba a argumentar, la educación tiende a ser más bien sexista. Por ejemplo, si nos enfocamos en la escuela, se puede identificar que desde la educación preescolar hasta la

superior, y tanto en el currículo explícito como en el oculto, se basan y desarrollan múltiples prácticas, discursos y supuestos de género que las disciplinas, los contenidos escolares, las enseñanzas y las evaluaciones, las formas de socialización e interacción, las expectativas y las actitudes están diferenciadas en función del sexo. Todos estos elementos, de forma más o menos visible, significan privilegiar a los hombres frente a las mujeres al conllevar el desarrollo de aptitudes sociales determinadas, la inculcación de ciertas destrezas, conocimientos, valores y habilidades acordes con roles estereotipados, rígidos y jerarquizados que generalmente expresan y constituyen la subordinación femenina, y representan menores posibilidades de desarrollo presente y futuro para las mujeres.

Estos estudios han permitido no sólo conocer esas formas de reproducción del orden genérico, sino también promover una serie de medidas y políticas para revertir esta tendencia, que respondan a los compromisos internacionales en materia de derechos humanos y avance de las mujeres. La Cuarta Conferencia Internacional de las Mujeres realizada en Beijing en 1995, es una de las principales bases de la que se derivan trabajos y acuerdos para favorecer políticas públicas orientadas a conseguir la equidad de género. Entre ellos destacan acuerdos relativos a la educación, pues se planteó que superar la marginación femenina, entre otras cosas, supone atender cuestiones educativas tanto en el plano formal como no formal, favoreciendo no sólo numéricamente la igualdad de

oportunidades, sino creando una cultura que dé a mujeres —y también a hombres— elementos para socializarse de manera distinta, sin prejuicios, y para insertarse en su mundo social y laboral en mejores condiciones, con más herramientas conceptuales y destrezas que les permitan hacerlo.

Desde entonces, tanto en el ámbito nacional como internacional se ha buscado la incorporación de la perspectiva de género en la educación. Esto ha significado muchas y muy distintas acciones, con mayor o menor alcance en términos de ese gran objetivo propuesto de generar una educación no sexista. No sólo desde las instancias relacionadas directamente con las mujeres se ha buscado fomentar este trabajo. En diversas instancias internacionales y agencias tanto de desarrollo como financieras, tales como la UNESCO o el Banco Interamericano de Desarrollo, y en diversas conferencias, convenciones y acuerdos internacionales y regionales (como la Conferencia Internacional de Educación de Adultos o el Consenso de Santiago) se ha venido afirmando la importancia de la educación y capacitación de las mujeres y de incorporar un enfoque de género a la educación en general, señalándose su importancia en la consecución de la equidad y la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Para lograrlo se han diseñado programas, investigaciones y actividades de toda índole, tales como estudios de caso y análisis estadísticos, elaboración de manuales, campañas educativas y de comunicación, eventos y reuniones de discusión y formación, entre otros. A este interés cada vez

más amplio subyace la idea cada vez más clara de que el desarrollo no puede lograrse sin la inclusión de las mujeres; así se van retomando y reforzando desde distintas áreas del desarrollo —economía, trabajo, medio ambiente, seguridad, población, etc.— la intención y la urgencia de implantar acciones y políticas desde una perspectiva de género, para contribuir al avance del estatus de las mujeres, lo cual incluye profundizar los esfuerzos educativos.

En algunos contextos y momentos particulares, incorporar la perspectiva de género a la educación ha consistido en desarrollar definiciones conceptuales y estrategias educativas para implantar en las aulas, en producir materiales didácticos para el trabajo docente orientados a superar la desigualdad genérica en la escuela y libros de texto con lenguaje y contenidos no

<sup>3</sup> En el caso de la educación algunos ejemplos de acciones afirmativas que se han impulsado son el otorgamiento de becas para niñas y/o mujeres y otros estímulos similares, o el establecimiento de “cuotas” que define un número de lugares o plazas que deben ser ocupadas por mujeres para equilibrar su proporción o representación en algunas carreras o puestos laborales.

sexistas, en hacer revisiones de los diseños curriculares y de las prácticas educativas, o en el desarrollo de acciones afirmativas.<sup>3</sup>

En nuestro país, las “acciones educativas a favor de las mujeres” comenzaron a impulsarse a partir del compromiso de México asumido en 1995 al firmar la Plataforma de Acción de Beijing. Se realizaron diagnósticos locales y nacionales a fin de diseñar estrategias para contrarrestar las desigualdades. Un primer punto ha sido asegurar la igualdad de acceso a la educación, principalmente la básica; otro aspecto central ha consistido en eliminar el analfa-

betismo entre las mujeres, así como “aumentar el acceso de las mujeres a la formación profesional, la ciencia, la tecnología y la educación permanente”.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Vid. Sofía Leticia Morales. “Acciones educativas en favor de las mujeres en el marco de los compromisos asumidos por México en Beijing 1995”, en Rebeca Salazar et al. (eds.). *Memoria de la Sesión de Educación del Seminario. Definición de lineamientos metodológicos básicos para la aplicación del enfoque de género en las políticas públicas*. Conmujer, México, 2000, pp. 22-38.

Es interesante resaltar que a pesar de la existencia de estos compromisos y de los diversos programas que se han desarrollado desde instancias educativas y/o de mujeres para transformar la educación desde una perspectiva de género, la *Ley General de Educación* no ha sido replanteada para reforzar y dirigir esas iniciativas emprendidas. Dicha ley, en su capítulo III, se refiere a la “Equidad en la educación”; sin embargo, no habla específicamente de la equidad genérica, sino que más bien se refiere a condiciones para “que todo individuo” ejerza su derecho a la educación y a la “igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos”. Esta observación refleja el limitado o incipiente alcance de las acciones emprendidas para impulsar, como se propuso en la Cuarta Conferencia Internacional de las Mujeres, la creación de una cultura sin prejuicios y que favorezca un desarrollo más pleno de los hombres y mujeres; o para contrarrestar las desigualdades de género, según se establece entre los propósitos de nuestro país. Estas acciones requieren un mayor aval, una institucionalización plena, una reforma de las normas que regulan el campo educativo que den sustento, formalidad e impulso a las iniciativas emprendidas.

Más allá de los límites o alcances de las medidas desarrolladas para incorporar la perspectiva de género en la educación, hay que señalar que muchas de éstas han sido enfocadas o puestas en práctica principalmente en la educación escolar básica, y tanto la educación con personas adultas como la educación superior han quedado un tanto al margen de las múltiples propuestas y recomendaciones para una educación no sexista.

En la educación superior se ha hecho un trabajo importante de generación de información estadística desagregada por sexo gracias a la cual se conoce un poco más la situación, proporción y distribución de hombres y mujeres en estas instituciones y en las distintas ramas del conocimiento; también se habla ahora de centros de investigación o enseñanza de los estudios de género en las universidades y centros académicos como un logro importante; sin embargo, en lo que respecta al desarrollo de estrategias, políticas y programas que representen una verdadera institucionalización del enfoque de género, hay mucho menos claridad y avances.

Considero que diseñar las estrategias adecuadas para introducir el enfoque de género centrado en lograr una educación no sexista a nivel de la educación superior, así como poder apreciar su efecto y valorar el grado de avance en dicha incorporación, demanda conocer a fondo la realidad de las instituciones de educación superior, saber qué elementos son importantes en términos de desigualdad genérica en ellas y

cómo están funcionando y, sobre todo, cuáles y cómo deben ser modificados; por lo tanto, se requiere investigar el currículo oculto, pues una parte central de la reproducción del orden de género se da de manera “invisible”, a pesar y más allá de una serie de lineamientos formales que recomienden la equidad de género.

### EL CURRÍCULO OCULTO Y LA PEDAGOGÍA DE GÉNERO

El currículo oculto consiste en aprendizajes (valores, actitudes, conocimientos, destrezas, significados, habilidades, supuestos) no explícitos y/o no intencionales que se dan en el contexto escolar, no sólo en el aula o en el proceso de enseñanza mismo, sino que se reproducen y/o expresan tanto en elementos vinculados exclusivamente a este proceso —como son los objetivos, metas y contenidos de aprendizaje, los recursos didácticos y metodologías, las rutinas y tareas escolares, las formas de disciplinamiento, los sistemas de evaluación y el desempeño docente—, como en las relaciones de poder y con la autoridad, códigos y formas de comunicación, lenguaje verbal y no verbal, interacciones escolares y sociales, ambiente escolar y de trabajo, actividades extraescolares, discursos, normas y políticas institucionales, la organización y gestión de la institución/sistema escolar y, por supuesto, en los criterios y supuestos con los que se eligieron y conformaron todos esos componentes del contexto escolar.

En toda institución educativa existe un “currículo oculto de género”, es decir, una serie de valoraciones, códigos, normas, ideas, supuestos, mitos, discursos, conceptos, creencias, relaciones de poder, roles, en fin, de recursos textuales y simbólicos generizados y sexistas que se transmiten en la escuela y que refuerzan la discriminación femenina de manera poco visible. Por ejemplo, el sistema educativo se basa en criterios aparentemente neutrales, como son las nociones de “rendimiento”, “capacidad” y “competencia”, a las que subyacen ideas y principios que no son neutrales, que presuponen, construyen y justifican un discurso sobre “aprovechamiento” y recompensas que obvia los impedimentos estructurales que afectan el progreso o igual desempeño de grupos oprimidos, sean mujeres, pobres, indígenas, etc., y reproduce la desigualdad, que justifica bajo las ideas supuestamente neutrales el desempeño diferenciado y deficiente de esos grupos discriminados.

Entre las implicaciones que tiene el currículo oculto de género, están el hecho de que define ciertas condiciones para el desarrollo personal y académico al afectar los roles, expectativas e interacciones de y entre profesores, profesoras, alumnos y alumnas, al definir cómo se estructuran, piensan e interpretan las relaciones sociales que sustentan la relación educativa, al establecer distintas relaciones entre el conocimiento y los hombres y las mujeres, al definir la valoración de las relaciones sociales y de cada uno de los géneros. El género:

(F)undamenta y atraviesa conceptos, valores, los modos de acceder a los conocimientos, y sostiene un discurso que lo instituye y le da forma y poder ...favorece la apropiación de patrones de identidad y de comportamiento “definidos y seguros” según el sexo y prepara al ofrecer distintas y a la vez determinadas herramientas para la asunción de lugares predeterminados en la estructura social.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Anne Lovering y Gabriela Sierra. “El currículum oculto de género”, en *Educar. Género y educación*. Nueva época, núm. 7, Secretaría de Educación Jalisco, Guadalajara, octubre-diciembre, 1998, p. 11.

A partir de esas valoraciones, identidades, actitudes y capacidades que se consideran apropiadas para cada género y delimitan lo permitido o lo posible y lo prohibido y limitado para cada persona según sus diferentes adscripciones, se construyen y aprenden imágenes, ejemplos e ideas que se refuerzan y aceptan sobre los roles para cada uno de los géneros; se crea una “pedagogía de género” que irá favoreciendo distintas formas de desarrollo escolar y profesional para hombres y mujeres, que negará ciertos comportamientos y conductas a hombres y a mujeres, que fomentará cierto tipo de relaciones sociales, que supondrá un trato, expectativas, oportunidades y condiciones de desarrollo diferenciados, que tenderá a negar la diversidad sexual.<sup>6</sup> Así, no sólo por medio del currículo explícito y de las estrategias

<sup>6</sup> El análisis de género obliga a reflexionar sobre las identidades genéricas y orientaciones sexuales distintas a las de los dos modelos rígidos y tradicionales de hombre y de mujer. En la escuela, y más en las instituciones de educación superior, participan personas gays, lesbianas, bisexuales, transgénero o con identidades sexuales diversas, quienes son frecuentemente sujetas de discriminación y de violencia, reciben mensajes negativos tanto a través del currículo oficial como del oculto, y con frecuencia se atenta, margina o limita en el ejercicio de sus derechos.

metodológicas por las que se desarrolla el trabajo escolar, sino también de distintas actitudes, percepciones, motivaciones e interacciones en el contexto escolar, se irán consolidando los roles de género, se irán fortaleciendo las identidades diferenciadas, se reproducirán las relaciones de poder desigual y de subordinación femenina, sin que esto se haga de manera consciente ni explícita, y trascendiendo la supuesta idea de equidad formal que sustenta hoy en día nuestro sistema educativo.

Existen muchas investigaciones sobre la diferenciación y reforzamiento de estereotipos sexuales implícitos en la educación escolar que analizan tanto el tipo de trabajo, actitudes, comportamiento y ocupación de los tiempos y espacios de chicos y chicas, el quehacer, expectativas e interacciones docentes, el tipo de relaciones sociales en el grupo, la clase

de tareas académicas que constatan ese currículo oculto de género;<sup>7</sup> sin embargo, gran parte de estos trabajos se ha realizado principalmente en los primeros niveles de escolarización

y hay poca investigación que aborde el ámbito de la educación superior. Esto implica no que no exista un currículo oculto de género en este ámbito, sino que la claridad sobre las pautas y formas más conocidas de éste deben aún de identificarse y analizarse.

<sup>7</sup> Cfr. Sue Askew y Carol Ross. *Los chicos no lloran. El sexismo en educación*. Paidós, Barcelona, 1988 y Marina Subirats y Amparo Tomé. *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Instituto de Ciencias de l'Educació de la Universidad Autònoma de Barcelona, Barcelona, Cuadernos para la Coeducación, 1992.

### LA IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN DEL CURRÍCULO OCULTO DE GÉNERO

En general, suele aceptarse que la investigación del currículo oculto supone una perspectiva crítica y democrática en tanto busca eliminar formas “no visibles” de discriminación, de imposición, de dominación y violencia, etc. y, por tanto, favorecer prácticas educativas y procesos de aprendizaje mucho más libres y conscientes, así como generar relaciones de poder más equilibradas. Es decir, implica una aproximación para comprender, interpretar y significar prácticas y rutinas escolares y experiencias educativas a fin de transformarlas en función de objetivos emancipadores. Esto, sin duda, es un objetivo suficientemente válido, pero considero que adquiere aún más peso cuando se reconoce la dimensión y consecuencias que puede tener el currículo oculto, en este caso, de género, cuando se asume su relación con las experiencias de violencia que viven muchas personas en las instituciones escolares.

El orden simbólico genérico, y también todas aquellas adscripciones o dimensiones que delimitan o nombran la “diferencia” o la “otredad”, definen prácticas discriminadoras en el aula y en el sistema escolar, y también generan exclusión y violencia. La “diferencia”, definida por Cameron McCarthy como el “funcionamiento formal e informal de un conjunto de procesos de separación, inclusión, exclusión y agrupación”,

está inscrita en “el *modus operandi* de la vida escolar”, mediante el cual se construye un contexto en el que el alumnado y el cuerpo docente pueden afirmarse y situarse a sí mismos en relación con las y los demás y con los actores sociales externos a la escuela; es decir, produce y reproduce identidades sociales, algunas marcadas por la inclusión y otras por la exclusión.<sup>8</sup> Estos mecanismos de inclusión y exclusión no pueden desligarse de la marginación, de la injusticia y de la violencia.

<sup>8</sup> Cameron McCarthy. *Racismo y currículum*. Morata, Madrid, 1994, p. 24.

La violencia es uno de los principales textos del currículo oculto, pues las interacciones personales, sociales y educativas

<sup>9</sup> En términos de la influencia de la historia institucional, puede pensarse que una escuela con antecedentes militares o con una tradición política o religiosa determinada o con un origen asociado a cierta cultura política o grupo de clase, etc., reflejará en cierta medida dichos antecedentes, promoviendo ciertos valores y favoreciendo en mayor o menor grado el arraigo o el rechazo de otras ideologías y prácticas personales y sociales.

en que se funda y que reproduce están mediadas y expresan tanto la cultura escolar particular, la cultura profesional, la historia institucional,<sup>9</sup> el contexto social y, por supuesto, el bagaje individual (que parte de la historia familiar y personal) de las personas involucradas, y no se puede soslayar que, dentro de una cultura patriarcal, la violencia permea todas las interacciones, instituciones, etc., pues es inherente al pacto patriarcal y reproduce no sólo la dominación patriarcal, sino también otras formas de dominación en que se apoya esta última, como la de clase, la étnica, de edad, etc. La violencia está en la base de la sociedad patriarcal en tanto requiere de ella para

<sup>10</sup> Continuando con la reflexión sobre la violencia inherente al pacto patriarcal, se afirma que su relación también estriba en que dicho pacto

imponer modelos socioculturales y perpetuarlos.<sup>10</sup>

Tampoco puede soslayarse que en cada contexto específico se forman grupos y culturas particulares que definen una serie de valores y tradiciones más o menos abiertas, más o menos excluyentes, más o menos inflexibles con aquellos grupos que quedan fuera, con los “diferentes”.

Así, las formas de relacionarse y conducirse que supone esa cultura patriarcal-violenta están asumidas tanto por hombres como por mujeres, independientemente de su papel en la relación educativa. Este hecho se agudiza cuando, como sucede en los niveles más altos de la educación, las diferencias de poder que podrían establecerse a partir de la diferencia de edad entre docente y alumno o alumna, son prácticamente eliminadas, pues la relación educativa en la educación superior ya no se da entre una persona adulta y una menor, sino entre dos personas adultas, pero de diferente poder y jerarquía social, con diferente “capacidad” de ejercer la violencia.

En un estudio de caso de una universidad mexicana, Terry Carol Spitzer<sup>11</sup> señala en qué medida ciertas formas

produce sometimiento, censura, control y “discapacidad para ser de una manera libremente elegida”; en que la exclusión, opresión y subordinación en que se funda significa el “no pensamiento” de la otredad que representa lo femenino en el pensamiento simbólico, la heterodesignación de que son objeto las mujeres al no ser ellas mismas intérpretes ni creadoras de la cultura, al estar excluidas del carácter de sujeto, al estar silenciado su discurso por encontrarse en los márgenes. Además, la violencia patriarcal es un recurso monopolizado políticamente por los hombres, es violencia de género que se ha convertido en signo de identidad masculina, lo cual no excluye que las mujeres ejerzamos también violencia patriarcal, pues ésta es también funcional al orden que busca reproducirse. Cfr. Virginia Maquieira y Cristina Sánchez. “Introducción”; Carmen Sáez. “Violencia y proceso de socialización genérica. Enajenación y transgresión, dos alternativas extremas para las mujeres”, y Celia Amorós. “Violencia contra las mujeres y pactos patriarcales”, en Virginia Maquieira y Cristina Sánchez (comps.). *Violencia y sociedad patriarcal*. Ediciones Pablo Iglesias, Madrid, 1990. Gayatri Spivak. “¿Puede hablar el sujeto subalterno?”, en *Orbis Tertius: Revista de Teoría y Crítica Literaria*, año III, núm. 6, Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria-Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 1999, pp. 175-235.

<sup>11</sup> Terry Carol Spitzer. “Disciplina, violencia estudiantil y género en la Universidad Autónoma de Chapingo”, en *Educación. Disciplina y violencia escolar*, núm. 20, Secretaría de Educación Jalisco, Guadalajara, enero-marzo, 2002, pp. 48-61.

de indisciplina por parte del alumnado pueden considerarse como formas de ejercer la violencia, la cual, en el entorno escolar que analiza, se considera como un problema grave por su frecuencia, por estar tomando nuevas formas y por el proceso de naturalización por el que atraviesa. La investigación se centra principalmente en el ejercicio de la violencia del colectivo estudiantil, encontrándose que es multicausal y “se manifiesta en las dimensiones social, grupal e individual”.<sup>12</sup> Se observa que tanto las concepciones sobre lo que se considera violento, así como las prácticas violentas y las personas a las que éstas se dirigen difieren en función del orden de género.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 51.

Para Spitzer, actos como las novatadas o “ritos de iniciación” que se imponen a los alumnos y alumnas de nuevo ingreso para demostrar la relación de poder y la menor jerarquía de las y los recién incorporados a la universidad, representan formas de ejercer la violencia, no sólo por la carga simbólica que implican, sino también porque frecuentemente incluyen la agresión física. El lenguaje que utilizan los alumnos para referirse a sus compañeras o maestras, y también a algunos compañeros, no sólo es ofensivo sino que frecuentemente está permeado de agresiones que reflejan actitudes sexistas y homofóbicas. Otras actividades que podrían considerarse lúdicas, las relaciones de los compañeros entre sí a través de golpes y palabras fuertes, así como riñas entre estudiantes, son un mero “ejercicio de la masculinidad” basada en construcciones e

imaginarios tradicionales y estereotipados que tienen una fuerte carga de violencia. El acoso, agresión y hostigamiento sexual contra las mujeres o entre ellos mismos tampoco es extraño. Finalmente, se identifican también actitudes de homofobia que se traducen en hostigamiento, amenazas e incluso tortura de aquellos hombres que no se consideran suficientemente “masculinos”. Estas prácticas ejemplifican de manera más que contundente que las relaciones entre hombres y mujeres en las instituciones de educación superior no sólo están afectadas por el orden de género, sino también que las posibilidades de la interacción educativa se ven disminuidas cuando se establece un ambiente de violencia.

Por otro lado, la homofobia y el hostigamiento verbal, físico o sexual por motivos de orientación sexual dentro de los ambientes escolares suelen ser mucho más frecuentes de lo que se cree. No he encontrado estudios que documenten sistemáticamente estas actitudes en las universidades mexicanas, pero en estudios estadounidenses su frecuencia es bastante alta; en un monitoreo realizado por la Gay, Lesbian and Straight Education Network se encontró que la mayoría de las y los estudiantes de orientación sexual diversa había sufrido alguna forma de hostigamiento; de hecho, casi la mitad de estos estudiantes reportaron que la escuela no es un “ambiente seguro” para ellos y ellas debido al clima de homofobia y amenaza que percibían.<sup>13</sup>

<sup>13</sup> “GLSEN’s National School Climate Survey: Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Students and Their Experiences in School”, en David Donahue. *Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Rights. A Human Rights Perspective*. Human Rights Education Series, Topic Book 3, Amnesty

International USA-The Gay, Lesbian and Straight  
Education Network-The University of Minnesota  
Human Rights Resource Center, Minneapolis,  
2000, pp. 18-22.

Estos ejemplos de expresiones de la violencia y la discriminación de género en el currículo oculto de las instituciones educativas sólo sirven para ilustrar su existencia, su variabilidad y complejidad, así como la necesidad de conocerlas y erradicarlas. Evidencian también que el currículo oculto no es un asunto exclusivamente del profesorado o autoridades escolares, sino también de alumnas y alumnos y de todas las personas involucradas en la comunidad educativa, pues sus propias relaciones, actitudes, prácticas, creencias, expectativas, son parte de ese contexto de aprendizaje de la "pedagogía de género".

Tampoco hay que omitir que en la escuela, más allá de esta violencia manifiesta de las formas agresivas de interacción personal, existe también la violencia simbólica. Ésta, de acuerdo con Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, se ejerce mediante la acción pedagógica, pues es mediante ésta que

<sup>14</sup> Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, *cit. pos.* Jurjo Torres, *op. cit.*, pp. 94-95. Pierre Bourdieu describe la violencia simbólica como esa "violencia amortiguada, insensible e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término, del sentimiento", es "la dominación ejercida en nombre de un principio simbólico conocido y admitido tanto por el dominante como por el dominado, un idioma..., un estilo de vida... y, más habitualmente, una característica distintiva, emblema o estigma". Pierre Bourdieu. *La*

no sólo (se) contribuye a dar referencias sobre cómo debe ser interpretada la realidad, sino que también define itinerarios, formas y métodos de resolver los problemas que se plantean a los hombres y mujeres que poseen un mismo habitus.<sup>14</sup>

Esta violencia es aún más invisible y con resultados más graves y perma-

nes, puesto que actúa con mucha fuerza en la configuración de identidades y subjetividades diferenciadas, unas subordinadas y otras dominantes, que interiorizan las ideas de género tradicionales y la iniquidad, cuya consecuencia es que la persona no dispone de otros referentes, disposiciones, esquemas de percepción para poder imaginar y construir otras relaciones que no sean de subordinación-dominación y, por tanto, está por completo despojada, es totalmente vulnerable.

La violencia está instaurada en la práctica educativa y en la escuela, reproduce en ellas estructuras, relaciones y roles estereotipados, rígidos y jerarquizados, refuerza un proceso de subordinación con base en la valoración personal y social de las diferencias sexual, social, étnica, de capacidad y otras, por lo que es indiscutible la urgencia de indagar las maneras en que funciona esa violencia y cómo puede detenerse.

*dominación masculina*. Anagrama, Barcelona, 2000, p. 12. Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, cit. pos. Jurjo Torres, *op. cit.*, pp. 94-95.

### ¿ES LA INVESTIGACIÓN DEL CURRÍCULO OCULTO DE GÉNERO UNA ALTERNATIVA PARA SUPERAR EL SEXISMO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR?

Considero que sí, pues como he intentado plantear, la investigación del currículo oculto es uno de los medios más efectivos para conocer la realidad institucional

escolar, para comprender y erradicar las prácticas discriminatorias o violentas que los meros discursos o políticas de equidad no logran afectar. Superar el sexismo en la educación, conseguir verdaderos cambios hacia la equidad de género, implica ir al fondo de situaciones cotidianas normalmente no visibles, a veces inconscientes, a veces desapercibidas, a veces no problematizadas, a veces silenciadas, que están enraizadas en creencias, mitos, presupuestos, visiones y actitudes difícilmente explicitadas, asumidas y problematizadas que basan la filosofía y organización escolar, el pensamiento y acción del cuerpo docente, del alumnado y de todos los actores de la comunidad educativa.

Una de las principales funciones o consecuencias del currículo oculto es la naturalización y justificación de los valores, conductas, relaciones, conocimientos, significados, representaciones, actitudes, etc., que produce y reproduce; es decir, del sexismo, del androcentrismo, de la violencia y muchos otros elementos asociados a una cultura patriarcal. Esto quiere decir que a atributos, cualidades o características que son construidos o asignados socialmente se les establece un carácter "natural" o biológico, se les quita su carácter histórico-cultural para pasarlos al ámbito de lo estable, lo fijo, lo permanente, lo incuestionable, lo inmodificable. Por ejemplo, experiencias vinculadas al género, la etnia o la orientación sexual, que en principio son históricas y, por tanto, totalmente variables, se asocian a definiciones fijas, se convierten en fun-

damento ontológico de las identidades, se sacan de contexto y se plantean como si representaran —y siempre lo hubieran hecho— una sola manera de ser vividas y entendidas.

La naturalización de atributos, características y capacidades “femeninas” (ternura, debilidad, dependencia y, en el contexto escolar, capacidades lingüísticas, preferencia por temas y carreras sociales, pensamiento concreto, etc.) y “masculinas” (valor, fuerza, y en el contexto escolar capacidad de pensamiento abstracto, preferencia por la ciencia y tecnología, capacidad de hablar en público, etc.), se hace, por ejemplo, a través de mitos, como el de las diferencias cerebrales entre hombres y mujeres, que deforman o suprimen la realidad de lo que expresan mediante diversas operaciones: deshistorizan, encubren, universalizan, eternizan, alienan al sentido, rechazan la explicación, purifican, simplifican, eliminan las contradicciones de las cosas de las que hablan, pues su fin es “legalizar la inmovilidad del mundo”;<sup>15</sup> es decir, legitimar y justificar la desigualdad,

<sup>15</sup> Roland Barthes. *Mitologías*. Siglo XXI, México, 1999, p. 238.

la opresión, la subordinación. En este caso, el mito de las diferencias cerebrales entre hombres y mujeres, del predominio de distintos hemisferios, encubre o niega que esas diferencias son producto de un desarrollo y socialización diferentes y no de un gen o causa natural, simplifica y evade el análisis de las distintas causas y contradicciones sobre la diferenciación de capacidades entre hombres y mujeres, las hace parecer como algo que siempre ha sido así, dejando fuera todos los elemen-

tos históricos, sociales y culturales que las han producido, como puede ser la falta de oportunidades educativas para las mujeres durante siglos, la enseñanza de distintos contenidos a hombres y mujeres en la escuela moderna de principios del siglo xx, y las expectativas y motivaciones diferenciadas que se ofrecen ahora a las y los estudiantes en las escuelas.

Debido a esto, mientras no se aborde el currículo oculto, mientras no se identifiquen y detengan esos efectos invisibles —previstos o no— de lo que sucede en la escuela, difícilmente puede tener un impacto real y profundo una acción afirmativa, un contenido novedoso o un nuevo programa educativo; de ahí que propongo la investigación, explicitación y transformación de los currículos ocultos de género como un recurso fundamental (no el único) del proceso complejo de incorporación de la perspectiva de género en las instituciones de la educación superior en tanto da pauta para conocer los mecanismos de violencia, discriminación y desigualdad y para cambiarlos.

Además, el abordaje del currículo oculto se convierte en necesidad cuando se comprende que incorporar la perspectiva de género en una institución es un proceso que demanda y se refiere no sólo a la consideración o introducción de un tema, sino a una transformación total —y permanente— de la institución, de su acción, de su comprensión y sentido mismos. Siguiendo a Maxine Molyneux, Diane Elson y Teresa Rees, puede afirmarse que la institucionalización de la perspectiva

de género en el Estado supone la integración sistemática a la administración pública y a sus instituciones, de nociones, visiones, prioridades, objetivos y acciones que promuevan cambios en todos los sistemas, estructuras, criterios, políticas, procesos y proyectos que modifiquen las preferencias, las percepciones, las normas y los derechos a fin de afectar positivamente la condición de las mujeres, de convertir la equidad de género en la base de toda visión y acción.

Esto significa, en gran medida, fomentar una cultura específica, generar una cultura institucional y social de equidad, pues la cultura es el nivel “más fundamental”, “no solamente por ser ésta informal, no escrita, y porque no se la evalúa ni escudriña continuamente como a otros aspectos institucionales ...sino también porque la cultura institucional atañe a las creencias y a los sistemas de valores de los individuos y es, por tanto, el punto a partir del cual el personal empieza a ser político en la institución”.<sup>16</sup> Si incorporar la perspectiva de género en una institución cualquiera, como pueden ser las educativas, implica “una transformación total de la práctica y la cultura institucional”, de la “racionalidad de las instituciones y la forma en que ellas abordan los problemas”, así como “visibilizar, contabilizar y hacer medibles las condiciones específicas de discriminación o subordinación que enfrentan algunas(os) en su cotidianidad, para modificarlas”,<sup>17</sup> se re-

<sup>16</sup> Mónica Patricia Corona Godínez, Laura Liselotte Correa de la Torre, María Cristina Espinosa Calderón y María Elena Pedraza Domínguez. *Cultura institucional y equidad de género en la administración pública*. Instituto Nacional de las Mujeres, México, 2002, p. 12.

<sup>17</sup> *Ibid.*, pp. 15-16.

quiere entonces conocer lo visible y lo oculto de toda institución para poder modificarlo.

Más allá del cumplimiento formal de una serie de compromisos asumidos internacionalmente, esos procesos de institucionalización del enfoque de género son importantes porque implican la democratización del Estado, su transformación para contemplar y responder a necesidades de un gran sector de la sociedad, para reducir contradicciones y conflictos, y generar cambios de raíz que son fundamentales para lograr la equidad. La institucionalización busca el cambio y reconstrucción de las instituciones y supone la realización de varios de los pasos necesarios para consolidar una sociedad equitativa y democrática, ya que, como he dicho antes, cuando se actúa en el ámbito de las instituciones, se están afectando normas, estructuras, procedimientos operativos, rutinas y recursos, así como también valores, intereses, identidades y creencias y las relaciones que éstas median.

Siguiendo a Teresa Incháustegui, es importante comprender que las instituciones inciden en la distribución de recursos, el poder de los actores, el conocimiento y selección de alternativas políticas, económicas y sociales, y el desempeño global de una sociedad, y opino que esto es particularmente cierto cuando se habla de las instituciones educativas que tienen como propósito, según la normatividad mexicana, la "formación" de la ciudadanía y de los recursos humanos con los que se consolidará el país; cuando su fin explícito es coadyuvar

a la “adquisición, transmisión y acrecentamiento de la cultura”, “fortalecer la conciencia de la nacionalidad y el aprecio por las instituciones nacionales”, “inculcar los conceptos y principios fundamentales” de esta sociedad, y favorecer que las personas se “incorporen a la sociedad” y “puedan desarrollar una actividad productiva”;<sup>18</sup> es decir, generar oportunidades y lugares que significarán posibilidades de tomar o no decisiones, de acceder a unos u otros recursos, de reproducir o transformar esa cultura, conceptos y principios de una sociedad que busca ser democrática pero que en el fondo sigue siendo profundamente patriarcal.

<sup>18</sup> Artículos 2, 7 y 10 de la *Ley General de Educación* de México.

De esta forma, la transformación radical de estas instituciones no sólo tiene que ver con un objetivo amplio y general de democratización y eliminación de la discriminación y violencia, sino también con generar condiciones para que las instituciones educativas cumplan efectivamente su papel de agentes que forman para la convivencia y para el respeto de los derechos humanos, que refuerzan al sistema democrático y contribuyen al desarrollo integral de todas las personas, como se expresa en el artículo 7 de la *Ley General de Educación*; así como con proponer y difundir una educación no sexista, como deseamos muchas mujeres y probablemente algunos hombres.

Tras asentada la importancia de un cambio institucional profundo como parte de la institucionalización del enfoque de género, retomo la idea de integrar la investigación del cu-

currículo oculto de género en cualquier estrategia de incorporación de dicho enfoque en la educación superior, para favorecer los cambios necesarios en todas las dimensiones, aspectos y actores de la institución.

### ¿BAJO QUÉ PREMISAS INVESTIGAR EL CURRÍCULO OCULTO DE GÉNERO?

Identificar las pautas y formas del currículo oculto de género en las instituciones de educación superior supone atender a varios aspectos teórico-conceptuales. Una primera consideración es que cada vez es más frecuente trascender las simples nociones de modelación/imposición de roles y estereotipos de género hacia modelos de análisis más complejos. Éstos incorporan las nociones de regímenes e identidades de género, pues actualmente no sólo se acepta de manera general que en los contextos educativos se reproducen y confirman las identidades genéricas, sino también que a lo largo del proceso de escolarización se tiende a incrementar en vez de reconciliar la diferencia. Partiendo de esto, la búsqueda lleva a comprender la formación de la subjetividad y la influencia en ésta de las relaciones complejas y múltiples de poder, como son la raza/etnia, la clase, la edad, la orientación sexual, la religión, la nacionalidad, la capacidad física y muchas más, analizando las distintas situaciones y experiencias de desven-

taja de cada niña y mujer, pues éstas varían ampliamente.<sup>19</sup>

<sup>19</sup> Ann Clark y Aline Millard. "Introduction", en Ann Clark y Aline Millard (eds.). *Gender in the Secondary Curriculum. Balancing the Books*. Routledge, Londres, 1998, pp. 1-4.

También es preciso analizar el significado concreto que adquieren en cada contexto específico las categorías que pueden integrarse en el amplio concepto de "otredad" o "diferencia", llámese "mujer", "indígena", "homosexual", "pobre", "discapacitado/a", etc.; es decir, las condiciones por las que una persona o colectivo son identificadas como "diferentes", ya que estas distintas categorías están interrelacionadas y funcionan de manera simultánea afectando de manera diferenciada a cada persona y grupo social de acuerdo con sus condiciones particulares y con la valoración social que de éstas se haga.

Considero fundamental precisar este punto, pues la "diferencia" suele considerarse desde miradas esencialistas, lineales y monocausales. Sin embargo, autoras como McCarthy han propuesto un análisis más complejo en el que no sólo se entrecruzan de manera dinámica, discontinua y contradictoria las distintas "otredades" (clase, género, etnia, etc.), sino que se estudia el origen y sentido de esas identidades y las situaciones políticas, culturales, económicas e institucionales que experimenta de forma particular cada grupo en un momento determinado, asimilando el carácter heterogéneo y variable de las relaciones de "diferencia" en el ámbito escolar y social. Hace énfasis en que no puede darse por hecho la existencia unívoca de ninguna categoría identitaria, pues no son algo dado, sino un concepto histórico social que puede comprenderse a través de prácticas sociales y de relaciones históricas determinadas que van configurando la formación

de sujetos raciales, generizados, etc. diferentes. La "otredad" se define y redefine continuamente en función de condiciones particulares. Un ejemplo es el hecho de que en Inglaterra personas asiáticas y afrocaribeñas se autoidentifican como "black", para reconocerse como minoría con identidad antihegemónica. En la escuela, la conformación de "minorías" y "otredades" es siempre variable; las personas pueden identificarse según una u otra adscripción en función de cada situación particular y de múltiples procesos y relaciones en tensión, personas de determinada identidad étnica pueden tener necesidades distintas entre sí pero semejantes a las de otro grupo en un momento particular. El conflicto no tiene por qué ser siempre sólo por el carácter generizado o clasista de la acción educativa, es producto de la historia concreta, de las subjetividades, de los intereses, capacidades, formas de relacionarse y de negociar que los actores específicos aportan al contexto institucional, lo cual determina cuál es en cada situación el principio articulador de las diferencias y de las relaciones entre "diferentes". Este hecho precisa un enfoque muy atento a las relaciones y a los contextos del funciona-

<sup>20</sup> Cameron McCarthy, *op. cit.*, pp. 18-26, 85 y ss.

miento de "las diferencias" dentro de cada ámbito escolar en particular.<sup>20</sup>

Por otro lado, y siguiendo con las premisas para investigar el currículo oculto, es importante tener presente en toda indagación del currículo —sea oculto y/o explícito— que en todo proceso educativo y contexto escolar coexisten con los pro-

cesos de reproducción e imposición cultural los procesos de resistencia y de creación cultural. Ni la cultura, ni la ideología ni las prácticas educativas son sistemas cerrados y monolíticos, requieren entenderse como procesos dinámicos que se construyen y transforman de manera cotidiana. En este sentido, el currículo oculto “no siempre trabaja en la dirección de una consolidación de los intereses de los grupos sociales dominantes y de las estructuras de producción y distribución vigentes”.<sup>21</sup> Además, no puede omitirse que la labor docente implica un grado de creación —y no sólo recreación— de los currículos. El trabajo autorreflexivo y crítico de muchas y muchos docentes para modificar los contenidos y modelos educativos opresivos y favorecer prácticas educativas emancipadoras, el cuestionamiento por parte del alumnado (de manera individual y también colectiva) de ciertas enseñanzas y discursos escolares que están en contradicción con su experiencia diaria, el choque de los mensajes escolares con los provenientes de otras esferas sociales, son algunos de los varios elementos que explican y reflejan que todo proceso educativo es una interacción que implica contradicciones, negociación y cambio. No hay procesos lineales ni mecánicos; en el centro de la educación están sujetos que llegan a la escuela con un bagaje, con un capital cultural, con expectativas y actitudes hacia la escuela, y que actúan, resisten, construyen, producen y asumen, evaden o rechazan aquellos contenidos y discursos con los que se relacionan en la escuela.

<sup>21</sup> Jurjo Torres, *op. cit.*, p. 198.

Asimismo, ahora se reconoce que no hay un solo bloque definido y consensuado de intereses y valores que pretenda ser reproducido. En la sociedad y en la escuela existen distintas culturas y sectores en continuo diálogo y/o conflicto, la selección de contenidos y las formas de organización escolares se ven frecuentemente renegociadas a partir de las culturas o sectores que van ganando poder o influencia en momentos particulares, que van teniendo mayor o menor capacidad de reproducir cierta cultura, ciertos contenidos, habilidades o valores, o de crear unos propios.

En este mismo sentido, hay una tendencia a analizar no sólo los efectos "negativos" del currículo oculto, las formas en las que el sexo, la clase o la orientación sexual se traducen en prejuicio, en violencia o en discriminación, o la manera en que los discursos dominantes afectan el proceso educativo, sino también a indagar la manera en que "la diferencia" y las representaciones sociales, los discursos y los contextos en los que se entreteje la educación pueden también formar parte de un currículo oculto "positivo". Los procesos de poder, de negociación, de comunicación de valores, ideas, supuestos, etc., que se dan explícita y tácitamente en la escuela no sólo pueden ser en detrimento de la persona, de algún grupo o sector social, sino también favorables. Por ejemplo, muchas educadoras señalan que sus luchas personales antirracistas, feministas, lésbicas, democráticas, etc., han permeado su trabajo educativo y tratan de introducirlas en el aula de manera in-

tencional pero, además, sus propias posiciones y valores fundan y definen también inconscientemente su actividad docente. Así, la politización de un o una docente, o de un o una alumna, su compromiso social, su identificación con ciertas causas —como podría ser la lucha contra la homofobia o la discriminación— se filtran y constituyen parte importante del currículo oculto que se establece en el grupo. Los saldos positivos y aprendizajes no esperados derivados de estas acciones y procesos favorables al desarrollo crítico, autónomo, democrático, también pueden ser un eje de indagación del currículo oculto a fin de potenciarlos, sin olvidar que la clave está en la libertad, flexibilidad, apertura y autonomía de pensamiento y decisión que pueda generar la interacción educativa, y no el aleccionamiento o adoctrinamiento en ningún tipo de ideología o pensamiento, por más buena que pueda parecer.

Finalmente, resalto que otra clave vigente en la investigación del currículo oculto es basar los estudios en una perspectiva construccionista que permita reconocer las relaciones y significados que cada persona construye; es decir, cómo está significando y viviendo cada actor el currículo oculto desde su propia posición, experiencia, intereses, perspectiva, y qué le implica éste en términos de aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje.

Bajo esta mirada comprehensiva y dinámica de las relaciones que se establecen en el espacio educativo, del ejercicio del poder y de la agencia de los sujetos, resulta fundamental

para investigar el currículo oculto hacer un análisis a nivel macro; es decir, del ámbito social y contextual en el que se insertan las ideas y prácticas de la institución escolar y, a nivel micro, de los comportamientos, creencias y valores de cada persona que participa en ella, de las ideas y conocimientos que se legitiman y de las formas en que esto se hace. Es preciso identificar contradicciones y resistencias que existen en las instituciones académicas y en las personas que las conforman; analizar el conflicto, profundizar en las posibilidades de transformación que tienen las y los docentes a partir de reconocer su estatus, sus intereses sociales, profesionales y laborales. El sentido de investigar estas dimensiones del currículo oculto es el de analizarlas a la luz de las verdaderas finalidades del sistema educativo; es decir, hacer una evaluación completa del proyecto y proceso educativos, y en esta lógica, implica vincular la indagación al análisis del currículo explícito, atender a los criterios y pautas de selección cultural, a la interpretación y significación de los contenidos curriculares y no sólo a lo que está oculto.

Así, la investigación del currículo oculto es un proceso que establece relaciones dinámicas entre lo macro y lo micro, que entrecruza "el análisis de las vidas y biografías individuales así como el de los grupos, estructuras y fuerzas sociales", para conocer las relaciones entre individuos y colectivo, entre acción y estructuras, para entrar en el imaginario, cultura y conocimientos escolares y en cómo éstos se traducen y me-

dian la construcción de la propia realidad y experiencia, para comprender mejor la experiencia en la escuela, la cultura del aula y la práctica educativa.<sup>22</sup>

<sup>22</sup> Ivor F. Goodson. *Estudio del currículo. Casos y métodos*. Buenos Aires, Amorrortu, 2003, pp. 53-56 y 108-109.

### INVESTIGACIÓN DEL CURRÍCULO OCULTO: ACTORES, HERRAMIENTAS Y ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS

Una cuestión clave de la investigación del currículo oculto es que son las y los “trabajadores del currículo” (docentes, personal consultor y directivo, así como comunidades escolares) quienes tienen la principal capacidad y posibilidad de investigarlo; son ellos y ellas quienes pueden mejor que nadie identificar, desde un enfoque crítico, las contradicciones entre la teoría y la práctica, entre el discurso y la realidad, entre los valores y los intereses particulares, entre los individuos y los grupos, entre la educación y la sociedad.<sup>23</sup>

<sup>23</sup> Stephen Kemmis, *op. cit.*, p. 156.

La investigación del currículo oculto es un proceso de acción-investigación-acción en el que la comunidad educativa parte de su experiencia, identifica contradicciones, las reflexiona y analiza de manera colectiva y busca alternativas. De hecho, reflexionar sobre el currículo oculto debería ser una parte indispensable de la práctica educativa de cualquier docente; si las maestras y maestros se comprometieran a indagar el por qué y el cómo de sus acciones en el aula, podrían asumirse, transformarse y erradicarse muchos de los elementos del cu-

rrículo oculto que conducen a prácticas educativas antide-mocráticas, sexistas, homofóbicas, clasistas, etcétera.

Entre las herramientas de investigación del currículo oculto pueden contarse las autobiografías y las historias de vida o de vida laboral del personal escolar y del alumnado. Éstas son útiles en la medida que sirven para ubicar las propias posiciones, creencias, expectativas, supuestos y prejuicios respecto a la escuela, a la actividad docente o a determinados grupos sociales, lo cual es un punto de partida para revisar y cuestionar la propia práctica educativa. Examinar la autobiografía es también útil para detectar la influencia de experiencias y aprendizajes personales en las relaciones educativas y sociales que cada persona establece en el centro escolar, para reconocer las expectativas, procesos y momentos de aprendizaje y también de desaprendizaje, las pautas de cambio, de negociación, de resistencia, la experiencia escolar, etcétera.

La observación etnográfica es central para registrar aspectos de la vida estudiantil y/o docente, interacciones cotidianas en el aula y pasillos, comportamientos de los sujetos, sucesos no verbalizados del ámbito escolar y extraescolar, las características de las instituciones educativas y de la comunidad en que se inserta, las relaciones interpersonales, la actitud de la comunidad o del mundo laboral hacia la escuela, entre otros muchos elementos. Las distintas modalidades de observación directa (estructurada y no estructurada) pueden ser de igual utilidad. Los registros anecdóticos o descripciones de inci-

dentes y acontecimientos significativos en el aula o en la escuela, los informes breves de recuperación de la práctica educativa, las notas y diario de campo, son instrumentos que se derivan del trabajo de observación directa que resultan útiles para la investigación del currículo oculto.

Las entrevistas (abiertas, semiestructuradas o dirigidas) se utilizan para conocer las percepciones e ideas de las personas, por lo que su uso es común en la investigación del currículo oculto, al igual que algunos tipos de cuestionarios cerrados, técnicas proyectivas como los cuestionarios de frases incompletas, inventarios, escalas o *test* que con frecuencia se han empleado para “medir” actitudes o identificar la existencia de estereotipos en la comunidad educativa y valorar así el grado de prejuicio hacia los grupos subordinados o discriminados. Hay también otro tipo de actividades, como los monitoreos en la comunidad escolar (en los que se combinan la observación participante estructurada con sondeos o encuestas), y las técnicas grupales como tarjetógrafo, estudio de casos, juego de roles, lluvia de ideas y debates, que han sido utilizadas para examinar el lenguaje, los valores, los prejuicios y las actitudes (hacia determinados grupos sociales o temas) de las personas de la comunidad educativa, por lo que pueden aplicarse a la indagación del currículo oculto.

El análisis de documentos (actas de reuniones, cartas, memorandos, guiones, informes, instrumentos de evaluación, reglamentos, archivos escolares y cualquier tipo de documentos

institucionales) es necesario para identificar procedimientos administrativos, normatividades y políticas escolares, formas y criterios de evaluación, que no pueden fácilmente observarse de manera directa.

Estas técnicas propuestas y otras más sirven para conocer tanto aspectos prescriptivos, discursivos, organizativos, como vivenciales en que se concreta el currículo oculto. Queda por definir qué es lo que puede estudiarse, qué elementos de la institución son susceptibles de ser analizados. La respuesta general apunta a decir que prácticamente cualquier aspecto de la institución educativa y su entorno puede ser reflexionado desde la perspectiva del currículo oculto: del contexto institucional pueden revisarse las características de la escuela, la historia, el imaginario, las políticas y normatividad institucionales, la cultura escolar, el uso y distribución de los recursos, los procedimientos administrativos y de selección y admisión del personal y del alumnado, el entorno laboral y la manera en que éstos presuponen, condicionan y disponen ciertos valores, prioridades, creencias, habilidades, etc., en función de ideas sexistas o clasistas. Pueden analizarse también múltiples variables relacionadas con el currículo explícito, con la actividad en el aula, a la historia, las ideas y el desempeño del personal docente o del alumnado, además de una larga serie de variables relacionadas con el contexto social más amplio y el sistema escolar en que se inserta la institución. Ante esta amplísima respuesta sobre qué elementos estudiar para inda-

gar el currículo oculto, queda por decir que no puede darse otra respuesta más concreta ni generalizable, pues es el grupo de investigación de cada institución escolar el que conoce las contradicciones, desigualdades y principales problemas de su centro educativo y de su propia práctica pedagógica; si la investigación del currículo oculto es un proceso de acción-investigación-acción, su orientación y definición sólo puede estar dada por las y los actores directamente involucrados en la experiencia o situación que busque analizarse.

La idea de concluir con estas pautas de investigación del currículo oculto es hacer la invitación completa, dar elementos para que la identificación de su indagación en las instituciones de educación superior se considere prioritaria y tenga algunas bases desde las cuales pueda impulsarse. La tarea es grande y debe comenzarse.

#### Bibliografía

- ASKEW, Sue y Carol ROSS. *Los chicos no lloran. El sexismo en educación*. Paidós, Barcelona, 1988.
- BARTHES, Roland. *Mitologías*. Siglo XXI, México, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. *La dominación masculina*. Anagrama, Barcelona, 2000.
- CALDERÓN ALMENDROS, Ignacio y Gala GARRIDO GONZÁLEZ. "Metodologías agresivas, alumnos violentos: Reflexiones desde un estudio de caso", en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 5 (4), España, 2002. Del 3 de septiembre del 2004, disponible

- en la página electrónica de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado de España, <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n4.asp>
- CLARK, Ann y Elaine MILLARD. "Introduction", en CLARK, Ann y Elaine MILLARD (eds.). *Gender in the Secondary Curriculum. Balancing the Books*. Routledge, Londres, 1998.
- CORONA GODÍNEZ, Mónica Patricia, Laura Liselotte CORREA DE LA TORRE, María Cristina ESPINOSA CALDERÓN y María Elena PEDRAZA DOMÍNGUEZ. *Cultura institucional y equidad de género en la administración pública*. Instituto Nacional de las Mujeres, México, 2002.
- DONAHUE, David. *Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Rights. A Human Rights Perspective*. Human Rights Education Series, Topic Book 3. Amnesty International USA-The Gay, Lesbian and Straight Education Network-The University of Minnesota Human Rights Resource Center, Minneapolis, 2000.
- ELSON, Diane. "Gender Awareness in Modelling Structural Adjustment", en *World Development*, vol. 23, núm. 11. Elsevier Science, Londres, 1995, pp. 1851-1868.
- EPSTEIN, Debbie. "In Our (New) Right Minds: The Hidden Curriculum and the Academy", en MORLEY, Louise y Val WALSH (eds). *Feminist Academics: Creative Agents for Change*. Taylor & Francis Publishers, Londres, 1995, pp. 56-72.
- FAINHOLC, Beatriz. *Hacia una escuela no sexista*. Aique, Buenos Aires, 1994.
- GIROUX, Henry. "Hacia una nueva sociología del currículo", en DE ALBA, Alicia, Ángel DÍAZ BARRIGA y Édgar GONZÁLEZ (comps.). *El campo del currículo. Antología*, vol. I, CESU-UNAM, México, 1991, pp. 350-357.

- y Anthony PENNA. "Educación social en el aula: Las dinámicas del currículum oculto", en DE ALBA, Alicia, Ángel DÍAZ BARRIGA y Édgar GONZÁLEZ (comps.). *El campo del currículum. Antología*, vol. I, CESU-UNAM, México, 1991, pp. 360-375.
- GONZÁLEZ DE ANGELINI, Silvia, Elena RÍO DE LANDABURU y Elena ROSALES DE VUKSANOVICH. *El currículum oculto en la escuela. Trabajo social y educación*. Lumen Humanitas, Buenos Aires, 2001.
- GOODSON, Ivor F. *Estudio del currículo. Casos y métodos*. Amorrortu, Buenos Aires, 2003.
- INCHÁUSTEGUI, Teresa. *La ciencia política y los cuatro nuevos institucionalismos; propuestas y contribuciones de estas escuelas para el análisis de las instituciones*. Mimeo, México, s/f.
- KEMMIS, Stephen. *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Morata, Madrid, 1988.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. México, 1993. Texto vigente con las últimas reformas. Publicada el 4 de enero de 2005.
- LOVERING, Anne y Gabriela SIERRA. "El currículum oculto de género", en *Educar. Género y educación*. Nueva época, núm. 7. Secretaría de Educación Jalisco, Guadalajara, octubre-diciembre, 1998, pp. 8-19.
- MACEIRA OCHOA, Luz, Raquel ALVA MENDOZA, Lucía RAYAS VELASCO y Luz GALINDO VILCHIS. *Elementos para el análisis de los procesos de institucionalización de la perspectiva de género. Una propuesta*. Maestría en Estudios de Género del Programa Interdisciplinario en Estudios de la Mujer, El Colegio de México, México, julio, 2004. Mimeo.
- MAQUIEIRA, Virginia y Cristina SÁNCHEZ (comps.). *Violencia y sociedad patriarcal*. Ediciones Pablo Iglesias, Madrid, 1990.

- McCARTHY, Cameron. *Racismo y currículum*. Morata, Madrid, 1994.
- McCORMICK, Robert y Mary JAMES. *Evaluación del currículum en los centros escolares*. Morata, Madrid, 1996, pp. 194-278.
- McKERNAN, James. *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Morata, Madrid, 2001, pp. 77-236.
- MOLYNEUX, Maxine. *Movimientos de las mujeres en América Latina*. Cátedra, Barcelona, 2003.
- REES, Teresa. *Gender Mainstreaming: Misappropriated and Misunderstood?* Mimeo. Documento presentado en el Departamento de Sociología de la Universidad de Suecia, Estocolmo, febrero, 2002.
- SALAZAR RAMÍREZ, Rebeca, Luz María GARCÍA PÉREZ, Luis Enrique HERNÁNDEZ y Ligia MÉNDEZ TINAJERO (eds.). *Memoria de la Sesión de Educación del Seminario. Definición de lineamientos metodológicos básicos para la aplicación del enfoque de género en las políticas públicas*. Conmujer, México, 2000.
- SKELTON, Alan. "Studying Hidden Curricula: Developing a Perspective in the Light of Postmodern Insights", en *Curriculum Studies*, vol. 5, núm. 2, 1997, pp. 177- 193. Versión electrónica del 31 agosto de 2004, disponible en la página de Triangle Journals, Oxford, <http://www.triangle.co.uk>
- SPITZER, Terry Carol. "Disciplina, violencia estudiantil y género en la Universidad Autónoma de Chapingo", en *Educar. Disciplina y violencia escolar*, núm. 20, Secretaría de Educación Jalisco, Guadalajara, enero-marzo, 2002, pp. 48-61.
- SPIVAK, Gayatri. "¿Puede hablar el sujeto subalterno?", en *Orbis Tertius: Revista de Teoría y Crítica Literaria*, año III, núm. 6, Centro de Estu-

dios de Teoría y Crítica Literaria-Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 1999, pp. 175-235.

SUBIRATS, Marina y Amparo TOMÉ. *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Instituto de Ciencias de l'Educació de la Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, Cuadernos para la Coeducación. 1992.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *El currículum oculto*. Morata, Madrid, 1998.

——— "El mundo visto desde la instituciones escolares: La lucha contra la exclusión", en *Educación, desarrollo y participación democrática. Proyecto y tú... ¿cómo la ves?* ACSUR-Las Segovias, Madrid, 1997, pp. 77-90.