

LOS TEXTOS ESCOLARES TRANSMISORES DE UN CURRICULUM OCULTO

Margarita NIETO BEDOYA

*Profesora de Teoría e Historia de la Educación.
E. U. de F. del Profesorado de EGB de Palencia.
Universidad de Valladolid.*

I. DELIMITACION DEL CURRICULUM OCULTO

Jackson utiliza por primera vez el término “currículum oculto” en 1968 y, desde ese momento hasta la actualidad, el tema ha ido asumiendo protagonismo en el mundo de la educación. Su temática es multidisciplinar, puesto que es estudiado desde el punto de vista de la Sociología de la Educación, Didáctica, Psicológica, Teoría y Filosofía de la Educación.

La investigación sobre el currículum oculto debe apoyarse en metodologías de tipo etnográfico y participativas, además de tener muy presente las interrelaciones entre el sistema educativo y lo que acontece en la sociedad. Ya que solamente partiendo de una autoreflexión y de una crítica constante y consciente, podemos evitar caer en la rutina, en los estereotipos, o en una disciplina obsoleta, reproducida en muchas ocasiones por tradición.

Cuando hablamos de currículum oculto, aún hoy en día no está muy claro su campo de actuación, es decir, no se encuentra perfectamente estipulado *que es el currículum oculto*. Tal como señala el profesor Vázquez (1985), nos encontramos con expresiones tales como: “currículum escondido”, “latente”, “implícito”, “tácito”, “silencioso”, “no estudiado”, etc.

Jackson (1968) utilizó este término para referirse a ciertos componentes o dimensiones del currículum, que no eran tenidos en cuenta por las personas profesionales de la educación. Bajo esta manera de entender el currículum oculto se nos está haciendo patente la existencia de una *dimensión curricular* que normalmente pasa inadvertida para el profesorado. Así pues, no es que exista una programación dentro del currículum que se oculte inten-

cionadamente, sino que se percibe como un componente del currículum y por supuesto, no se presenta como algo patente y manifiesto. Según Torres (1991:10): “Este currículum juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbran a ser plenamente conscientes.”

Vázquez (1985) recoge algunas de las definiciones dadas sobre el currículum oculto; de entre ellas destacamos, por su claridad y relación con el tema que aquí nos ocupa, la de Martín (1976), quien se refiere al currículum oculto en términos de resultados de aprendizajes que se producen de forma intencionada o no intencionada pero no “abiertamente reconocido”. Es de destacar en esta definición la referencia a resultados potenciales del aprendizaje. Dreeben (1976) entiende por currículum tácito aquel currículum que sometido a una crítica da lugar a un currículum escrito.

Por otra parte, Barton (1980) asemeja el currículum oculto a la vía por la que se desarrolla el currículum manifiesto.

Así, avanzando un poco más en este marco de referencia, nos interesaría conocer *cómo se aprende y qué se aprende*. Tal y como afirma Gonzalo Vázquez (1985), lo que debemos cuestionarnos y someter a crítica son los procesos a través de los cuales se opera, “bien como antecedente del currículum manifiesto, o como desarrollo del mismo”. Así pues, debemos empezar a cuestionarnos sobre quién, cuándo y dónde se decide qué enseñar (Torres, 1991), junto con el cómo enseñamos.

Jackson (1972) relaciona el currículum oculto con el aprendizaje de las regla, regulaciones y rutinas, de cosas que el profesorado y el alumnado deben conocer y aprender si quieren seguir “con los mínimos problemas en la Escuela”. Por su parte, Alonso Hinojal (1984) y Apple coinciden al considerar que el contenido del currículum oculto está configurado por el conjunto de valores, normas y prácticas implícitas enseñadas en la escuela. Gordon (1983) considera que pueden asociarse al currículum oculto todo aquello que tiene que ver con el entorno escolar: el ambiente físico, social y cognitivo.

El contenido del currículum oculto podríamos decir que se centra en el aprendizaje (Jackson, 1968) del comportamiento personal en sociedad; en la enseñanza de normas sociales, aceptar juicios y valores de otras personas, regular la intervención propia y ajena, competir, aceptar evaluaciones y establecimiento de jerarquías, etc. Eggleston vincula el currículum oculto al aprendizaje de normas de tipo académico y disciplinar.

II. EL CURRÍCULUM OCULTO EN LOS TEXTOS ESCOLARES

El “poder” que Olson (1977) concede al lenguaje escrito, lo podemos percibir claramente en los libros escolares, ya que estos predisponen al alumnado a “interpretar y/o percibir” el pasado desde un punto de vista que supone tácitamente una dimensión ideológica.

“Dentro de la corriente de investigación sobre los textos escolares se está incluyendo el análisis crítico de su componente ideológico, particularmente en el área de la historia social. Uno de los autores más significativos de esta orientación es Anyon, con quien hemos de estar de acuerdo desde la perspectiva pedagógica cuando manifiesta que la información presentada en los textos escolares de historia intenta preparar a los alumnos para la participación en la política y en otras instituciones de la sociedad. El problema surge cuando la ideología vertida en los textos escolares no es ya una mera explicación o interpretación de la realidad social, sino que, aun presentándose bajo forma objetiva, adopta una postura parcial. Entonces, la presión ideológica puede llegar al extremo de utilizar los textos para efectuar –a través de modos invisibles– la legitimación simbólica del poder respecto del tratamiento de problemas tales como las minorías sociales, los problemas y desarrollos económicos, los conflictos laborales, etc.”. Vázquez, (1985:182).

Todo ello nos lleva a plantearnos estrategias pedagógicas ante el currículo oculto e intentar hacerlo explícito por medio de un control que se apoye en:

1. Ampliar el campo de consciencia y liberarlo de determinados prejuicios.
2. Favorecer una actitud crítica.
3. Hacer conscientes los hábitos, reglas y valores que orientan y condicionan la génesis del comportamiento del educando.

Dentro de esta línea de trabajo e investigación hay que destacar la preocupación de la UNESCO a la hora de denunciar la influencia negativa que pueden ejercer, en la sociedad en general y en concreto en la escuela, los principios sexistas contrarios a la igualdad y respeto mutuo entre mujeres y hombres. En la Conferencia Mundial del Decenio de las Naciones Unidas cuyo tema central era la mujer, se señalaba que la enseñanza y la formación deben “contribuir a un cambio de actitudes a través de la eliminación de las

imágenes tradicionales estereotipadas de los roles del hombre y de la mujer, y favoreciendo la creación de imágenes nuevas y más positivas de la participación de la mujer en la vida familiar, profesional, social y pública” (Conferencia Mundial del Decenio de la Mujer de las Naciones Unidas: Igualdad, desarrollo y paz. Copenhague, 14-30 de julio, 1980, p. 41).

Pero la UNESCO no se limitó a denunciar una situación sino que hizo llegar recomendaciones a sus países miembros para que procurasen iniciar cambios al respecto, e incluso ella misma puso en marcha, a partir de 1981, un programa para sensibilizar a la opinión pública ante el problema del sexismo en los libros infantiles y escolares.

Así, se comenzaron a realizar estudios en diferentes países para conocer la situación de partida respecto de los estereotipos e ideologías transmitidas en los textos escolares. A continuación voy a mencionar algunos de estos estudios (MICHEL, 1987) y las conclusiones a las que se llegaron, y así poder comprender la importancia de estos trabajos para favorecer la calidad de la enseñanza.

Por lo que respecta a *CHINA* se constataba que:

1. Dos terceras partes de los relatos publicados en 1981 en selección de Textos para la infancia tenían a niños como personajes principales; y sólo en una tercera parte se concede el papel principal a una o varias niñas.
2. La revista literaria para la infancia “Juren” publicó en 1981 dieciocho novelas, de las cuales 12 tenían protagonista masculino (dos terceras partes) y 6 a niñas.
3. Ediciones Infancia de China publica en el mismo año 85 novelas, de las cuales 30 asumían personajes femeninos como figura central, es decir el 35,5%

Aparte de estos datos meramente cuantitativos se extrajeron otras conclusiones; así, en los libros destinados a la infancia se representa a los niños y hombres como figuras activas, creadoras, que toman decisiones; en tanto que las niñas y las mujeres aparecen como personajes “pasivos”, desempeñando papeles de subordinación.

En la República Socialista Soviética de *UCRANIA* se observó que:

1. En la literatura infantil, mujeres y hombres aparecen representados con la misma frecuencia como personajes responsables y valientes que desarrollan roles sociales y profesionales (el porcentaje es del 5% superior para los hombres).

2. En cuanto a las actividades profesionales, las mujeres aparecen trabajando con mayor frecuencia en los ámbitos asociados a las relaciones interpersonales o de la naturaleza; mientras que a los hombres se les ve más en actividades técnicas.
3. Los personajes que aparecen como héroes positivos están con más frecuencia identificados con hombres que con mujeres.
4. En las ilustraciones los porcentajes son semejantes, aunque es algo superior la aparición de la mujer.
5. Se perciben ciertos estereotipos, así a los niños se les asocia con la práctica de deportes como la pesca, fútbol, y con cierta pasión por las máquinas. A las niñas se las presenta como aficionadas a recoger flores y frutos, al canto y la costura y a ayudar a sus madres en el hogar.

Respecto a los estudios realizados en *NORUEGA*, señalar que:

1. La familia es vista de forma nuclear (integrada por la madre, el padre, hijas/os). No suelen aparecer aquellas formadas por madres y padres separadas/os, viudas/os, solteras/os.
2. La división del trabajo dentro de la familia es convencional. El hombre, además de padre, ejerce otra profesión. La madre es ama de casa, y no parece ofrecerse a las mujeres alternativas al "rol femenino".

Del trabajo hecho en *FRANCIA*, destacar las conclusiones aportadas por Susan Béreaud que pone de manifiesto cómo los niños y las niñas aprenden que las profesiones masculinas confieren poder, prestigio, autoridad y capacidad técnica, mientras que las femeninas no son tan cualificadas y se encuentran peor pagadas. Por su parte Marie-Jo Chombart de Lauwe en su investigación sobre novelas y publicaciones ilustradas (para edades entre 7 y 14 años), señala la inferioridad de las imágenes de las niñas y de las mujeres. Los niños aparecen representados el doble de veces y con papeles de carácter aventurero. Un 40% de las niñas realizan acciones adultas, frente al 70% de los niños; el 27% de las niñas representan actitudes de sumisión ante las personas adultas, mientras que en los chicos supone un 17%.

En líneas generales, podemos decir que las niñas aparecen menos veces en referencias e ilustraciones. Sus roles son más reducidos y

menos variados, disminuyendo así sus posibles modelos de identificación. En los manuales de ciencias (física, ciencias naturales, matemáticas, etc.), son más frecuentes las referencias al mundo vivido por los niños: trenes, juegos, fábricas, construcciones etc.

Por lo que respecta a la situación en España, se mantiene dentro de la misma tónica del resto de los países presentados. Es de destacar el trabajo realizado por Garreta y Careaga (1987) sobre los modelos masculinos y femeninos que se presentan en los textos de E.G.B. De este estudio quisiera destacar las siguientes conclusiones:

1. En cuanto a los oficios y profesiones aparecidas en las ilustraciones de los libros de Ciencias Sociales de primer ciclo, podemos señalar que, mientras aparecen profesiones masculinas en número tal que 15, 10, 9, 7, 6 y 17, sus correlatos femeninos son de 2, 5, 3, 7, 0, y 4, de las seis editoriales estudiadas (p. 108-109).
2. Si tenemos en cuenta las ilustraciones referentes a distintos personajes que aparecen en Ciencias Sociales, los porcentajes se mantienen igualmente diferenciados. Por reflejar algunas cifras, tenemos que en el ciclo inicial hay un 16,2% de niñas, frente a un 34,8% de niños; un 1,7% de chicas adolescentes, ante un 4,1% de chicos; un 11,9% de mujeres, respecto del 29,3% de hombres; y un 0,9 de ancianas, respecto del 1% de ancianos (p. 172).
3. Por lo que respecta a personajes que aparecen en los textos de Lengua Española en el ciclo inicial, hay 41 femeninas y 107 masculinas; para el ciclo medio, 69 y 261 respectivamente; y en el ciclo superior, 109 femeninas ante 327 masculinas (p. 169).

Apesar de todo lo manifestado hasta este momento, aún nos quedan muchos aspectos por analizar en cuanto a la importancia que tienen los textos escolares como transmisores y/o reproductores de la cultura dominante. Sólo queremos matizar algunos aspectos acerca de los contenidos de los libros de estudio. Así, se puede observar, tras un análisis de los contenidos de los libros, que se dan ciertas omisiones respecto a determinados acontecimientos históricos, mientras que por otro lado, se ofrecen visiones "simplistas" de la realidad. Esto se percibe muy claramente en los libros de Historia. Igualmente podemos darnos cuenta de los estereotipos en los que se

apoyan y las distorsiones que ofrecen de los acontecimientos que relatan; el tipo de personajes que aparecen con más frecuencia y que opiniones y hechos defienden o han defendido; qué colectivos sistemáticamente están ausentes y qué imagen se ofrece de otros colectivos o grupos sociales.

Dentro de esta tónica, es interesante destacar la recopilación que presenta Jurjo Torrés (1991), en cuanto a diferentes estudios realizados en torno a la trasmisión de contenidos más o menos ocultos en los libros de texto. A continuación señalaremos algunas de las aportaciones que recoge este autor. Destacar, en primer lugar, el estudio realizado por Jean Anyon en 1979 acerca de los modelos económicos y el desarrollo del movimiento sindical en Estados Unidos entre 1866 y 1914, en los libros de Historia del nivel de secundaria. En ellos se observó una ausencia casi total de explicaciones sobre los bajos salarios de los obreros, las deficientes condiciones sanitarias en las que se trabajaba, el nivel altísimo de pobreza de los suburbios urbanos, el problema sindical y el control de los principales medios de producción en manos de unos pocos, entre otros muchos aspectos.

En esta misma línea están los estudios de Ruth Elson, que analiza la comunidad negra por medio de libros de texto del siglo XIX. En ellos, la raza negra aparece descrita como bruta, sin capacidad mental, bárbara, etc. Aspectos todos ellos que, por lógica, no aparecerán hoy en nuestros libros, pero sí podemos observar una *omisión* casi total respecto al tema del "apartheid".

Todo esto nos lleva a pensar que se transmite ideología a través de los libros de texto, ya sea por lo que dicen, por cómo lo dicen y también por lo que se omite.

Como solución creemos que es interesante y acertada la que realiza Torres al decir que *"Uno de los defectos que este tipo de manuales escolares acostumbra a manifestar es el de ignorar la multiplicidad de perspectivas que se encuentran en cualquiera de las disciplinas... Otra deficiencia es la que se deriva de presentar una historia en la que sólo unos personajes notables tienen posibilidades de hacer y decidir la historia..."* (1991; 103).

Por lo que respecta a los comics y cuentos infantiles, podemos decir que en grandes líneas se mantiene la misma tónica que en los libros de texto. Así, por ejemplo, en un estudio realizado sobre los comics (Diago y Nieto, 1989) llegamos a las siguientes conclusiones:

1. No existe una distribución equitativa entre los personajes femeninos y masculinos, y esto se percibe sobre todo en las ilustraciones.

2. Los roles sociales más importantes son asumidos mayoritariamente por los hombres, y a las mujeres se les adjudica esencialmente el entorno familiar.
3. Por lo que respecta a los rasgos más significativos, destacar que las mujeres aparecen casi siempre como un ser “seductor” y atractivo sexualmente, o por el contrario desalineada y abandonada. En cuanto al aspecto de la afectividad, se nos presenta como tremendamente amable y dulce o histérica y agresiva.

III. A MODO DE CONCLUSION

A través de lo expuesto, creemos que queda suficientemente explicitado la existencia de una ocultación de situaciones y hechos que de alguna manera están repercutiendo más o menos directamente sobre la calidad de la enseñanza y la igualdad de oportunidades que damos a las chicas y chicos en la educación.

Consideramos, pues, oportuno reflexionar acerca de esta problemática y plantear soluciones alternativas. Nuestra forma de trabajo se basa en el análisis de material escolar, esencialmente textos, cuentos y comics, para que a través de su estudio podamos sacar a la luz la desigual atención que se presta a las niñas respecto de los niños, junto con la transmisión de ideologías y valores que se ofrecen.

Nuestra propuesta metodológica se apoya en la realización de un:

1. *Análisis cuantitativo* del contenido. Se realiza en estudio estadístico respecto de los personajes femeninos y masculinos que aparecen en textos e ilustraciones, y se realiza posteriormente un estudio comparado.

En el mismo sentido se trabajará con acontecimientos a los que solo se les da una visión positiva, sin llegar a presentar los aspectos negativos o problemáticos que conllevaron.

2. *Análisis cualitativo* del contenido. Su fin es captar las características propias del sexo masculino y del femenino; las actividades que realizan; los comportamientos que presentan; la utilización del tiempo de ocio, etc. También nos ocuparemos de sacar a la luz la versión que se ofrece de determinados acontecimientos históricos.

Creemos que esta es una, de entre las muchas posibilidades que existen para poder hacer consciente al alumnado una realidad palpable, y favorecer así un cambio de mentalidad en pro de una mayor calidad de la enseñanza.

* * *

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALONSO HINOJAL, I. (1984): "Nuevos pasos en el desencanto: la sociología del currículum", en *Infancia y Aprendizaje*, n. 25, pp. 115-130.

APPLE, M. W. (1987): *Educación y poder*, Paidós-MEC, Madrid.

APPLE, M. W. (1986): *Ideología y currículum*, Akal, Madrid.

BARTON, L. y otros (1980): *Schooling Ideology and Curriculum*, The Falmer Press, Barcombe, England.

CONFERENCIA MUNDIAL DEL DECENIO DE LA MUJER (1980): *Igualdad, Desarrollo y Faz*, Copenhague, 30 de julio,

DIAGO EGAÑA, E., y NIETO BEDOYA, M. (1989): "El comic como recurso didáctico: una reflexión coeducativa". en la Rev, *Tabanque*, n.5, *Escuela Universitaria que F. del Profesorado de Palencia, Palencia*.

DREEBEN, R. (1976): "The unwritten curriculum and its relation to values", Traducido por GIMENO, J. y PEREZ, A. (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, pp. 73-85.

ESTEBANEZ BUENO, G., GONZALEZ RUIA, G. (1989): "¿Donde detectamos el sexismo?", en la rev. *Tabanque*, E.U. de F. del Profesorado de Palencia, Palencia.

GARRETA, N. y CAREAGA, P. (1987): *Modelos masculinos y femeninos en los textos de E.G.B.*, M. Cultura-Instituto de la Mujer, Madrid.

GORDON, D. (1983): "Rules and the Effectiveness of the Hidden Curriculum" in *Philosophy of Education*, vol. 17, n.3, pp. 207-218.

JACKSON, P. W. (1968): *Life in classrooms*, Prinehart and Winston. N. York.

JACKSON, P. W. (1972): "The Student Word", in SILBERMAN, M.L. et al. *The Psychology of Open Teaching and Learning: An Inquiry Approach*, Boston.

KEMMIS, S. (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Morata, Madrid.

MARTIN, J. R. (1976): "What Should we do with a Hidden Curriculum when we Find one?", in *Curriculum Inquiry*, vol. 6, pp. 135-152.

MICHEL, A. (1987): *Fuera Moldes*, Unesco, Lasal, Barcelona.

OSLON, D. R. (1977): "From Utterance to Text: the Bias of Language in Speech and Writing", in *Harvard Education review*, vol, 47, pp. 257-281.

FEREZ, A. (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal, Madrid, pp. 73-85.

TORRES, J. (1991): *El currículum oculto*, Morata, Madrid.

VAZQUEZ GOMEZ, G. (1985): "Currículum oculto y manifiesto", en CASTILLEJO y otros *Condicionamientos Socio-políticos de la Educación*, Ceac, Barcelona.