

EL CURRÍCULUM OCULTO DE UNA EXPERIENCIA AULICA

Jacobo de Costilla, Mirta Graciela.

Facultad de Ciencias Económicas (FCE). Universidad Nacional de Tucumán (UNT).

Argentina.

mcostilla@herrera.unt.edu.ar

Campo de Investigación: “Incorporación de distintas perspectivas en la Enseñanza de la Matemática”; Nivel Educativo: Superior

RESUMEN

En el año 2004, en una de las comisiones de Trabajos Prácticos de la asignatura Álgebra de la FCE de la UNT, elegida al azar, se llevó a cabo una experiencia como parte de un trabajo de investigación. Los resultados obtenidos no sólo fueron satisfactorios a nivel rendimiento, sino muy ricos en vivencias. Por ello, en este trabajo se muestran los aspectos relevantes que conformaron el *currículum oculto* de dicha experiencia, es decir, “el *currículum* latente o tácito, no explicitado por el sistema o institución, que comprende el conjunto de aprendizajes no previstos que de forma asistemática y no intencional tienen lugar en el medio escolar” (Palladino, E., 1998). Tenerlo en cuenta significa aprovechar toda la riqueza del proceso enseñanza-aprendizaje, que lleva a valorar y disfrutar cada vez más la tarea docente.

INTRODUCCIÓN

Los docentes universitarios conocemos muy bien la situación que presentan los estudiantes de primer año. Particularmente en Matemática se pueden mencionar: escasa retención de los conocimientos adquiridos, débil desarrollo de las habilidades necesarias y falta de hábitos de estudio, lo cual nos habla de un bajo grado de reflexión, de independencia y de generalización. A esto se suma el período de transición por el cual pasan los alumnos al ingresar a la Universidad, visible en su comportamiento desde que se inscriben en la carrera de su elección. Terminaron el ciclo secundario pero la mayoría se comporta como si continuara en él. Tienen la inmadurez y al mismo tiempo la frescura de la juventud. Tienen muchos temores y al mismo tiempo muchas ganas de afrontar este nuevo reto que les presenta la vida. La FCE se enfrenta cada año no sólo con estas situaciones, sino con el problema de la masividad, ya que es una de las Facultades con más alto número de alumnos inscriptos. Álgebra es una de las asignaturas de primer año y una de las dos materias precorrelativa del resto; por ende, todo inscripto es alumno de la misma. Un aporte, que sumará al de otros tantos colegas, es una experiencia docente realizada en el año 2004, como parte de un trabajo de investigación. La misma consistió en un cambio de metodología reflejada en la instrumentación de un sistema de tareas sobre la Enseñanza Problemática para la asignatura Álgebra. Esto trajo aparejado una particular manera de cursado que influyó favorablemente en la relación entre los alumnos, entre los alumnos y la docente a cargo de la experiencia, y entre los alumnos y la institución. Este trabajo muestra los aspectos relevantes correspondientes al *currículum oculto* de dicha experiencia, al cual “lo integran un conjunto de mensajes implícitos en las formas de transmitir el currículum explícito, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar” (Elsie Rockwell, 1981). Conocer el *currículum* oculto implica abordar centralmente el proceso escolar como un conjunto de prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el *currículum* manifiesto constituye sólo un nivel normativo.

IMPORTANCIA DEL TRABAJO

La experiencia de donde se desprende este trabajo se realizó en el primer trimestre del año 2004, mediante un cambio de metodología que consistió en pasar de la modalidad de clases teóricas y clases prácticas, a **clases teórico-prácticas**, y de una enseñanza tradicional a la enseñanza problémica, no implementada comúnmente por docentes universitarios. Para ello, fue necesario todo un trabajo previo realizado durante los meses de Diciembre de 2003 y Enero de 2004. Es así que entre el 16 de Febrero y el 7 de Mayo de 2004, un grupo de alumnos elegidos al azar, compartió una experiencia relacional extraordinaria, que dio frutos muy importantes. Se pretende mostrar en este trabajo, la riqueza de las situaciones recogidas en dicha experiencia, algunas de las cuales y muchas otras se presentan seguramente en nuestro diario accionar como docentes y que suelen perderse de vista puesto que, al no formar parte de una planificación directa, sus resultados no son evaluados ni reconocidos.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Para el tratamiento metodológico de la experiencia se tomaron como sustento tanto los métodos y categorías de la Enseñanza Problémica como las Teorías Cognitivas del aprendizaje; para este trabajo, en particular, se consideraron, además, los tratados sobre *Curriculum* en su aspecto de *curriculum oculto*.

De acuerdo a la información existente, la **Enseñanza Problémica** es uno de los modelos de aprendizaje con mayor tendencia a ser utilizado en todos los niveles educacionales y en diferentes asignaturas, sobre todo en países de América Latina.

Las **categorías** fundamentales de la enseñanza problémica **son**: la situación problémica, el problema docente, las tareas y preguntas problémicas y lo problémico. Las categorías de la enseñanza problémica, en el plano didáctico, cobran vida mediante los **métodos problémicos** de enseñanza. Ellos son: la exposición problémica, la búsqueda parcial, la conversación heurística y el método investigativo.

En cuanto a las **Teorías cognitivas** del aprendizaje, en especial se tuvieron en cuenta las Teorías de la Asimilación, de la Actividad y de la Formación por Etapas de las Acciones Mentales.

Particularmente, para este trabajo se consideraron los distintos tratados sobre **curriculum oculto**. El término *curriculum* proviene de la palabra latina *currere*, que hace referencia a carrera, a un recorrido que debe ser realizado y, por derivación, a su representación o presentación. La escolaridad es un recorrido para los alumnos y el *curriculum* es su relleno, su contenido, la guía de su progreso por la escolaridad. La elaboración del *curriculum* supone un proceso de toma de decisiones que deben ser justificadas y también tener argumentos válidos en relación con las finalidades de la educación, con la intención de asegurar coherencia entre éstas y el diseño. Las mencionadas decisiones se refieren a qué, cuándo y cómo enseñar, y qué, cómo y cuándo evaluar. La sistematización de problemas y soluciones a que dan lugar esos interrogantes son preocupaciones didácticas, organizativas, sociales, políticas y filosóficas. El *curriculum* es, por lo tanto, un ámbito de interacción donde se entrecruzan procesos, agentes y ámbitos diversos. Sólo en este marco es posible captar su valor real. Para clarificar el *curriculum real* que recibe el alumno, resulta fundamental considerar que la realidad no se reduce a lo que parece evidente de forma más inmediata, sino que es preciso escudriñar en ella, descubrir lo que no es manifiesto. La enseñanza no se reduce a lo que los programas oficiales o lo mismos profesores dicen que quieren transmitir. Una cosa es lo que a los profesores se les dice que tienen

que enseñar, otra es lo que ellos creen o dicen que enseñan y otra distinta lo que los alumnos aprenden. ¿En cuál de éstos encontramos una imagen más precisa de lo que es la realidad? Los tres aportan algo. Esta forma de proceder está de acuerdo con lo que los didactas definen como “transposición didáctica”, es decir, transitar desde el saber sabio al saber enseñado y, de éste, al saber aprendido. El resultado que se obtenga de las dos primeras imágenes forma el *currículum manifiesto*. Pero la experiencia de aprendizaje del alumno ni se reduce, ni se ajusta, a la suma de ambas versiones. Al lado del *currículum* que se dice estar desarrollando, expresando ideales e intenciones, existe otro al que se denomina *oculto*. En la experiencia práctica que tienen los alumnos se mezclan o interaccionan ambos; es en esa experiencia donde encontraremos el *currículum real* (Gimeno Sacristán-Pérez Gómez, 1994). La expresión *currículum oculto* fue utilizada por primera vez por Philip W. Jackson en 1968, para referirse a “aquellos componentes, dimensiones o contenidos como la transmisión de valores y de normas, formación de actitudes, prácticas de convivencia, etc., esenciales para el funcionamiento de la escuela” (E. Palladino, 1998). Eisner, Elliot W. define al *currículum oculto* o implícito como “ese conjunto penetrante y omnipresente de expectativas y reglas que definen la escolarización como un sistema cultural que por sí mismo enseña lecciones importantes” (Gimeno Sacristán - Pérez Gómez, 1994). Teniendo en cuenta los comentarios que realizan los docentes acerca de su propio trabajo como profesionales y a todo lo que sucede en el interior de las aulas, P. Jackson en su obra “La vida en las aulas” (1975) advierte que la enseñanza es una actividad más compleja de lo que la mayoría de las personas piensan. E. Palladino (1998) considera que habría que considerar las peculiaridades de lo que sucede en el aula, algunas de las cuales son: * la *multidimensionalidad*: en el aula suceden gran cantidad de acontecimientos; * la *simultaneidad*: en el aula suceden muchas cosas al mismo tiempo; * la *inmediatez*: las acciones de los integrantes de una clase se desarrollan a un ritmo muy rápido; * la *imprevisibilidad*: en una clase suceden acontecimientos no previstos; * la *publicidad*: la clase es pública; todo lo que sucede en la misma es publicitado; * la *historia*: una clase implica la acumulación de experiencias, rutinas, normas, etc. El alumno, mientras está en situación de escolarización, tiene experiencias muy diversas: aprende conocimientos, habilidades, comportamientos diversos, a sentir, a adaptarse y sobrevivir, a pensar, a valorar, a respetar, etc. En el ambiente escolar, las relaciones sociales, la distribución del tiempo y del espacio, las relaciones de autoridad, el uso de premios y castigos, el clima de evaluación, constituyen todo un *currículum oculto* que el alumno debe superar si quiere avanzar con éxito. El *currículum oculto* de las prácticas escolares tiene una dimensión socio-política innegable que se relaciona con las funciones de socialización que tiene la escuela dentro de la sociedad. Hábitos de orden, puntualidad, corrección, respeto, competición-colaboración, docilidad y conformidad son, entre otros, aspectos inculcados consciente o inconscientemente por la escuela. Los mensajes que se derivan del *currículum oculto* no son ajenos a los conflictos sociales: los papeles de los sexos en la cultura, el ejercicio de la autoridad y del poder, los mecanismos de distribución de la riqueza, las posiciones de grupos sociales, políticos, raciales, religiosos, etc. Las obligaciones que el *currículum oculto* impone a los alumnos son tan importantes o más para ellos, para su supervivencia y éxito en la escuela, que las del programa o explícito, como lo son también para los mismos profesores. Por ello, el *currículum oculto* se debe analizar desde una doble perspectiva: los cambios internos en los alumnos y el efecto social, político y económico. Comprender la enseñanza, su planificación, los contenidos, la interacción docente-alumnos, etc., requiere plantearse todos los elementos en la perspectiva de los dos tipos de *currículum*. Al abordar de esta manera el proceso escolar se generan nuevas

preguntas de investigación. En este caso, el interés no fue evaluar la realidad escolar en función de parámetros normativos, sino más bien analizar y reconstruir la lógica propia del proceso, que, entre otras cosas, funciona como filtro selectivo frente a las disposiciones oficiales.

EL CURRÍCULUM OCULTO EN LA EXPERIENCIA REALIZADA

En la única comisión donde se realizó la experiencia se dictaron clases teórico-prácticas, de modo que los alumnos de la misma asistieron **todos los días** a dichas clases, obviamente, con los mismos compañeros y con la misma docente; esto significó un total de 56 clases de aproximadamente **2 1/2 hs** cada una. En esta comisión no se admitieron alumnos recursantes.

Finalizado el trimestre, finalizó la experiencia. Al analizar los resultados de la misma, empezaron a surgir aspectos que nada tenían que ver con los objetivos propuestos, es decir, con el *currículum manifesto*. Dichos aspectos fueron surgiendo del análisis del Diario de clases (donde se consignaron las experiencias de cada una de las clases), de las respuestas a preguntas abiertas realizadas a los alumnos en la última encuesta realizada, de los resultados de una técnica empleada: **PNI** (Positivo, Negativo, Interesante) y de la experiencia en las clases de la docente a cargo de dicha comisión. Todo esto significó una riqueza que iba mucho más allá del rendimiento académico evaluado a través de los exámenes parciales, y que tenía que ver con el *currículum oculto* de la experiencia, algunos de cuyos aspectos son los siguientes:

VALORES LOGRADOS

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, nada es aséptico o neutral. No existe la técnica al margen de los valores, sino que siempre implica la opción ante dilemas. P. Jackson al referirse al *currículum oculto*, mencionaba, entre otros componentes, la transmisión de valores y de normas y la formación de actitudes en las personas que intervienen en el proceso educativo, siendo necesario e interesante analizar los cambios internos que se producen en ellas (E. Palladino, 1998).

❖ Al respecto, podemos mencionar algunos de los **valores logrados por los alumnos, desde el punto de vista personal:**

- Uno de ellos es la **capacidad para evaluar el dictado de las clases**, lo cual nos habla de las expectativas con las que entraron a la Facultad, de lo que esperaban o no, de lo que deseaban o no. Realmente, los alumnos son “jueces naturales”, implacables a la hora de resaltar tanto lo positivo como lo negativo de las situaciones que les toca vivir.

- Todo el potencial personal que se iban descubriendo a lo largo de las clases, logró que adquirieran **seguridad en sí mismos** y que supieran reaccionar ante las situaciones que se les presentaba en clase, defendiendo posturas y criterios.

- Por otra parte, al aprender a razonar de otra manera y al tener que poner en juego todos sus talentos, fueron valorando y evaluando sus propias capacidades, logrando así una visión más amplia que los llevó a realizar un **autoanálisis** y, por ende, una **autoevaluación** bastante certera, tanto personal como grupal.

- Ante la necesidad de aprobar la asignatura y al concluir, después de su análisis personal, que debían romper la inercia que traían del secundario, que todo lo que se propongan lo pueden lograr sólo con esfuerzo, **lograron** descubrir **pautas para estudiar más y mejor**. Así, fueron adquiriendo hábitos de orden y de estudio, y aprendiendo a distribuir su tiempo de la manera más conveniente.

▪ El asistir a clases despertó o acrecentó en los alumnos la preocupación, la necesidad o el deseo de una formación intelectual acorde a la meta que se propusieron al inscribirse en la Facultad, lo cual los llevó a considerar al estudio no como un sacrificio sino como una inversión ya que redundará en su propio beneficio. Esta situación influyó en varios aspectos de su vida, no sólo a nivel estudio, de modo que **lograron una relación más estrecha entre la vida universitaria y la extra-universitaria.**

❖ Por supuesto, no sólo los alumnos resultaron favorecidos, sino también **la docente**, que se enriqueció al establecer contacto con los jóvenes, en un proceso de retroalimentación en donde también **logra valores** sin habérselo propuesto, como resultado de toda una experiencia de vida, de la formación permanente y del amor hacia la tarea desempeñada.

▪ El **clima de confianza** logrado en las clases es uno de ellos, lo cual permitió disfrutar de las clases y sentirse cómodo en ellas, dejando de lado, tanto alumnos como docente, el temor o las prevenciones iniciales, propio del inicio de una nueva etapa.

▪ Esto también llevó a una **valoración de la docente por parte de los alumnos.** Se llega a descubrir que el alumno es el más exigente de los evaluadores que tiene un docente y que espera de sus mayores (docentes o no), una serie de actitudes coherentes con lo que predicán: respeto, cumplimiento de la palabra empeñada, dedicación, estudio, organización, simpatía, comprensión, puntualidad, transmisibilidad, motivación, capacidad de adaptación, humildad para reconocer cuando se equivoca, etc.

❖ También se adquirieron **valores desde el punto de vista “académico”.**

Obviamente, para los alumnos no es lo mismo asistir a clases multitudinarias, en donde pocos o ninguno sabe quién es quién, que participar en una comisión donde empiezan a ser reconocidos, interpelados, identificados por sus actitudes, donde se nota su ausencia.

▪ A través de la nueva metodología **se lograron clases** interesantes y dinámicas, **no rutinarias**, lo cual hizo menos arduo el estudio y ayudó a mantener una atención constante.

▪ Por otra parte, también **se logró que el alumno superara el temor de pasar al pizarrón**, situación bastante tensionante al principio, hasta que fueron perdiendo la vergüenza y el temor al ridículo al sentirse apoyados por la docente.

▪ Los métodos problémicos empleados, particularmente el de búsqueda parcial, trajo aparejado el **trabajo en grupos**, situación aprovechada en varias oportunidades y que fue pasible de **evaluación por parte del alumno**, siendo éste muy crítico y reconociendo en este tipo de método tanto los aspectos positivos como los negativos.

▪ La metodología implementada, en sus categorías y en sus métodos, benefició también al alumno en su **capacidad de adaptación a la vida universitaria**, por las tareas que debía realizar.

▪ Del mismo modo, al trabajar con materiales didácticos, como diarios y revistas que ellos mismos traían, y al poder aplicar los conceptos adquiridos, empezaron a sentir el **gusto por la Matemática** y a **lograr un aprendizaje significativo** al comprender y encontrarle sentido a la materia, descubriendo el por qué de cada tema, su esencia.

▪ Debido a la política de la Facultad de que Álgebra o Contabilidad I sean materias precorelativas del resto, desde hace algunos años se viene dando en la FCE el fenómeno de “hacerse preparar por profesores particulares”. En este caso, favorecidos por la metodología empleada, la mayoría de los alumnos **no tuvo necesidad de ayuda extra-áulica** (cabe aclarar que, al principio, varios asistían a profesores particulares y al cabo de un tiempo dejaron de hacerlo).

❖ Fue muy rica la experiencia a **nivel Relaciones Sociales.** Se pusieron de manifiesto en las clases las peculiaridades ya mencionadas de lo que sucede en el aula: la multidimensionalidad, la simultaneidad, la imprevisibilidad, la publicidad y la historia.

▪ La confluencia de todo esto, la metodología empleada, el trato de la docente hacia el alumno, el espacio físico adecuado y el hecho de tener clases todos los días, trajo aparejado un **alto grado de relación alumno-alumno y docente-alumno**.

▪ Por otra parte, también puede considerarse como un logro no esperado, el **proceso de “ritualización”** de la interacción docente-alumno, que, bien aprovechado, permitió marcar límites claros y una mejor organización de base del grupo (Elsie Rockwell, 1981).

RELACIÓN CON LAS DIFICULTADES

P. Jackson, en su obra ya mencionada (“La vida en las aulas”), afirma que el *currículum oculto* tiene más estrecha relación con las dificultades del alumno que con sus éxitos, porque es ahí donde mejor se aprecian las exigencias de adaptación a los requerimientos que la institución les plantea.

▪ Entre las dificultades que enfrentaron los alumnos, se pueden mencionar las **barreras sociales y económicas**, que sobre todo, al principio, fueron motivo de prevenciones entre ellos. Era notoria la diferencia entre los alumnos en el aspecto social, económico y cultural.

▪ También fue una dificultad para los estudiantes, la **política de la Facultad** al establecer el régimen de cursado trimestral para la asignatura, el sistema de condicionalidad, etc.

▪ Las **presiones familiares** también actuaron a modo de dificultad, puesto que el alumno no procedía libremente, según su querer, su vocación, sus capacidades, sino conforme a los requerimientos de su familia.

▪ Por otra parte, los **miedos e inseguridades** de los alumnos, derivados, entre otras, de situaciones psicológicas y sociales, también influyeron negativamente en el desenvolvimiento de los mismos. Esta inseguridad también derivaba en la mayoría, de una **base matemática insuficiente** y de una **falta de hábitos de estudio** sumamente notorias.

▪ Para E. Rockwell, no hay que olvidar que uno de los contenidos más importantes en los procesos de socialización, es el entrenamiento continuo en la “lectura” o “captación” de las reglas implícitas en diferentes situaciones institucionales. Dos de los muchos dominios en los que se da este proceso de socialización es en el trato con la autoridad y la participación en el proceso de trabajo. El alumno debe comprender cómo se está definiendo cada situación a través de pistas y señas que se dan en la interacción; es así como el alumno debe **adaptarse a las reglas de juego**, lo que genera también en ellos una dificultad; éstas le indican qué es lo correcto, cómo actuar en relación a la clase y a la institución, cuáles son los límites, etc.

CONCLUSIÓN

Conocer el *currículum oculto*, implica abordar centralmente el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el *currículum manifiesto* constituye sólo un nivel normativo. Dicho *currículum* se integra a otro, que si bien es *oculto* desde cierta perspectiva, es el más real desde la perspectiva de quienes participan en el proceso educativo. La reconstrucción del *currículum oculto* requiere un análisis cuidadoso del material descriptivo de lo que sucede cotidianamente en las aulas; su contenido no es evidente y se superponen, en una misma acción, varias dimensiones formativas. De ahí la importancia de reconstruir la enseñanza, no a partir de los documentos que explicitan su deber ser, sino a partir del análisis de su expresión

concreta y cotidiana. Tener en cuenta el *curriculum oculto* significa aprovechar, al máximo, la riqueza del proceso enseñanza-aprendizaje que nos llevará a valorar y disfrutar cada vez más de nuestra preciosa tarea como docentes.

BIBLIOGRAFÍA:

Gimeno, J. y Pérez, A. (1994). *Comprender y transformar la Enseñanza*. S.L. Madrid: : Ediciones Morata.

Palladino, E. (1998). *Diseños Curriculares y Calidad Educativa*. Buenos Aires: Editorial Espacio.

Rockwell, E. (1981). Dimensiones Formativas de la Escolarización Primaria en México. *Dialogando*, 1-18.

Martínez, M. (1986). *Categorías, Principios y Métodos de la Enseñanza Problemática*. La Habana. Cuba.

Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grupo Editorial Grijalbo.

Ausubel, D. y Otros (1988). *Psicología Educativa*. México: Ediciones Trillas.

Talízina, N. (1988). *Psicología de la Enseñanza (Biblioteca de Psicología Soviética)*. Editorial Progreso. Moscú.