

CURRÍCULO Y REPRODUCCIÓN

JERSON ALEY ARIAS ACEVEDO

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA**

BOGOTÁ, JULIO / 2017

Currículo y Reproducción

Presentado por

Jerson Aley Arias Acevedo

Tutor

Óscar Espinel

Para optar al grado de


Especialista en Pedagogía

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Facultad de Educación

Especialización en Pedagogía

Bogotá - Julio/ 2017

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesionales</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 45

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado en Especialización
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Currículo y Reproducción
Autor(es)	Arias Acevedo, Jerson Aley
Director	Espinel Bernal, Oscar Orlando
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017.45p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Clave	CURRÍCULO; CURRÍCULO OCULTO; FORMACIÓN UNIVERSITARIA; REPRODUCCIÓN

2. Descripción
<p>El presente trabajo de Grado en especialización se desarrolla a partir de un análisis hermenéutico de la revisión documental de artículos científicos y textos especializados, sobre la importancia e influencia del currículo y el currículo oculto en el proceso de configuración, construcción y formación de nuestros profesionales universitarios. Se realizó seguimiento de los términos “currículo” y “currículo oculto” en diferentes fuentes, y se indagó si la formación de nuestros profesionales responde más a una educación de corte humanista, o si, por el contrario, la subjetividad que se forma en los estudiantes obedece, mayormente, a patrones de la productividad económica, como la educación para el mundo laboral, la sociedad de consumo y la competitividad. Se trabajaron bases conceptuales sobre “currículo” y “currículo oculto”, en dirección a comprender estos conceptos, no sólo de manera instrumental al servicio de una forma de enseñanza determinada, sino como espacio de reflexión para la transformación académica y social.</p>

3. Fuentes
<p>Ángel Pérez, D. A. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. En: <i>Filos</i> n°44, diciembre de 2011, Universidad de Antioquia, pp. 9-37. En línea: http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02.pdf. (consultado en abril 2017)</p> <p>Aristizábal, M., et al. Aproximación crítica al concepto de Currículo. En: <i>Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa</i> [en línea]. Vol.1, No.2 (enero-junio de 2005). En línea: http://revista.iered.org/v1n2/pdf/maristizabal.pdf</p> <p>Arráez M., Calles J., Moreno de Tovar L. (2006). Hermenéutica: una actividad interpretativa. En: <i>Sapiens. Revista Universitaria de Investigación</i>, Año 7, No. 2, diciembre 171 – 181 UPEL: Instituto Pedagógico de Barquisimeto Luis Beltrán Prieto Figueroa. En línea: http://www.redalyc.org/pdf/410/41070212.pdf. (consultado en abril 2017)</p> <p>Barragán D. M. Indagación Sobre Los Discursos de Curriculum en Contaduría Pública en Colombia <i>Rev.Fac.Cienc.Econ.</i> vol.16 no.2 Bogotá July/Dec. 2008. En línea: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-68052008000200012 (consultado en</p>

- agosto. 2016)
- Bustamante Zamudio, G. (SD) *La moda de las "competencias"*; Disponible en línea: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce38-39_07pres.pdf; (Consultado, 05-26/2017)
- Carrillo Celis, B. (enero 2009) Importancia del Currículo Oculto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En: *Educación y experiencias educativas*, N° 14. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/BEATRIZ_CARRILLO_2.pdf (15/09/2916)
- Dewey, J. (1916). *Democracia y Educación*. Título original de la obra: *Democracy And Education. An Introduction the Philosophy of Education*. Publicado originalmente por *The Macmillan Company*. Traducción de Lorenzo Luzuriaga, utilizada con autorización de Editorial Losada, S. A. de Buenos Aires. Primera edición en Ediciones Morata: Madrid, 1995.
- Esteva, P. y Ormart, E. B. (2010). *Curriculum Oculto en Contextos Universitarios: Análisis Centrado en la Transmisión Implícita de Valores*. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Estrada, C. & Sánchez, M. (2015). Relaciones de poder y control expresadas en el discurso pedagógico de las docentes vinculadas al ciclo profesional de un programa de instrumentación quirúrgica en Colombia. [Con]textos, 4(14), 11-17. En línea: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:6awKJqKEvDEJ:revistas.usc.edu.co/index.php/Contextos/article/download/541/454+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co> (consultado agosto 2016)
- Garrido Domínguez, A. El texto literario a la luz de la hermenéutica. En: *SIGMA UNED*, N°13, 2004. Pp. 103- 124.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). La función abierta de la obra y su contenido. *Sinéctica, Revista electrónica*, núm. 34, pp. 11-43. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Jalisco, México.
- , (2011) *Diseño, desarrollo e innovación del Currículo*. Ed Morata, Madrid, 2012.
- Giroux, H. (1990) *los Profesores como Intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. México. Introducción de Paulo Freire.
- , (1992) *Teoría y resistencia en educación. Siglo XXI editores*. México. 2011.
- Kemmis, S. (1988). *El Currículo: Más allá de una teoría de la reproducción*. Ediciones Morata. Madrid. 1993.
- Magendzo, K., A. (1996). *Curriculum, Educación para la Democracia en la Modernidad*. Instituto para la Democracia, Luis Carlos Galán. Programa interdisciplinario de Investigación en Educación. Santafé de Bogotá. 2001.
- Moreno Olivos, T. El currículo por competencias en la Universidad: más ruido que nueces. En: *Revista de la Educación Universitaria*, vol. XXXIX (2), 154, abril-junio de 2010, pp. 77 90. En línea: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60418903004>. (Consulta mayo 2017)
- Nieto Bedoya, M. los textos escolares, transmisores de un Currículo oculto. En *Tabanque: Revista pedagógica*, N° 7, 1991, págs. 75-84.
- Ramírez Bravo, R. La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. En: *Folios* (Segunda época) 28. Segundo semestre 2008. Pp. 108-119.
- Rodríguez Córdoba, M. P., Pantoja Ospina, M. A., Salazar Gil, V. Educación ética en ingeniería. una propuesta desde el Currículo oculto. *Rev. Educación en Ingeniería*. En línea: <http://www.educacioneningenieria.org/index.php/edi/issue/view/15> (consultado en julio 2016)
- Santos, M. A. (2001). Currículo Oculto y Aprendizaje de Valores. *Inetemas*, 4-9.
- Taylor, P. (2008) El Currículo de la educación universitaria para el desarrollo humano y social. En: *La educación universitaria en el mundo 2008: La financiación de las universidades*. Disponible en línea: <http://hdl.handle.net/2099/7932>; (consultado 04 mayo/2017)
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Ed. Morata. Madrid. 4ª edición, 1994.
- Torres Vega, N. Perspectiva curricular en la educación universitaria desde la teoría crítica. Aportes a la Reforma Universitaria. Ponencia presentada en el II Congreso internacional Saber y Hacer, Facultad de Educación, Universidad de Nariño. Pasto. Junio, 2010.
- Uscátegui Daccarett A. M. (2014). *Aprendizaje a Través del Currículo Oculto en los Estudiantes de Posgrado de Neuropediatría de la Universidad Nacional de Colombia*. Trabajo Final de Maestría, Presentada como requisito para optar al título de Magíster en Educación. Directora: Dra. María Luz Sáenz Lozada. Línea de Profundización en Pedagogía y Docencia en Educación Universitaria Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas, Instituto de Investigación en Educación. Maestría en Educación. Bogotá, D.C., Colombia.
- Vallaey, F. (SD) *El ethos oculto en la universidad*. Disponible en línea. <https://www.researchgate.net/publication/265261376>; consultado 16 abril 2017.

Vega Cantor, R. (2015) *La universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior*. Ocean Sur, Bogotá.

4. Contenidos

Se explora de qué manera el currículo —y al tiempo el currículo oculto—, como parte activa de la educación universitaria, intervendría en la configuración de perfiles profesionales y orientaría su relación con la sociedad, sobre todo en lo referente a la esfera económica; en vez de ser un espacio que tenga en cuenta de manera amplia diversas interacciones sociales en la definición de sentidos y racionalidad, asumiría una función más instrumental, lo que afectaría esta etapa del proceso educativo, orientando la formación hacia una determinada esfera social, en este caso la económica, suprimiendo su sentido humanista.

La presente investigación busca comprender, desde la exploración en torno a las categorías “currículo” y “currículo oculto” en diferentes fuentes documentales, la relación entre la educación universitaria y la esfera económica, las diversas connotaciones, implicaciones y mediaciones de este vínculo; su relación con los aspectos ocupacionales que caracterizan el mundo laboral y que obedecen a las necesidades en materia productiva y empresarial; las prácticas utilitaristas y pragmáticas que intervienen en la configuración de los perfiles profesionales; los imaginarios sociales y patrones de conducta esperados.

El currículo no es sólo un conjunto de contenidos, sino un paquete de rutinas y prácticas incorporadas que hacen posible su socialización, que se considera “natural”, separado de su contexto histórico e implementado sin juicios de valor. Cuando se decide examinar de manera detenida su naturaleza, formas de constitución y funcionamiento, es posible percibir la complejidad de sus múltiples implicaciones, de sus mediaciones, y de los aspectos que lo condicionan y que él mismo condiciona. Por ello, la pretensión de “objetividad” del currículo, está referida a formas de conocimiento e indagación metodológicas que se mantienen distanciadas del caótico mundo de las creencias y los valores. Por ende, la separación del conocimiento contenido en el currículo de los juicios de valor al respecto encubre u oculta muchas más cosas de las que descubre.

En este orden de ideas, para un acercamiento a la comprensión del currículo y del currículo oculto, y su relación con la sociedad, es ineludible tener en cuenta las teorías que al respecto se han formulado a partir de la segunda década del siglo XX. Entre ellas, según Giroux, las instituciones educativas en lugar de formar a los estudiantes con habilidades que les permitan hacer reflexiones críticas sobre el mundo y poder intervenir y transformarlo, se ha comportado más como una fuerza conservadora que conlleva a que los estudiantes se adapten al *statu quo*. De manera que, desde la pedagogía crítica, se considera que el “currículo supone [...] una representación particular de la cultura, en la cual se construyen discursos mediante mecanismos selectivos de inclusión, que legitiman determinadas formas de lenguaje, experiencias humanas, relaciones sociales y formas de razonamiento”. La falta de discernimiento sobre los aspectos éticos, así como sobre la responsabilidad social de los campos disciplinares y el pensamiento crítico, dificulta entender la relación del currículo con otras disciplinas y con problemas del entorno social de manera global. Sin embargo, como espacio de reflexión, el currículo puede menguar los efectos ideológicos de la cultura dominante, identificando sus preceptos de hombre y de sociedad, para producir un ambiente de reflexión y comunicación, precisa y sin ambigüedades, entre todos los participantes en el proceso educativo.

5. Metodología

Según Antonio Garrido Domínguez, la lectura de un texto teórico o artículo se ve afectado por diferentes variables de orden contextual y social, que influyen sobre los significados que se quieren transmitir. De la misma manera, los enunciados y significados son afectados por aspectos de orden semántico y sintáctico; por ello, para comprender los textos más allá de un conjunto de palabras y oraciones, es menester comprenderlo como una unidad de “naturaleza inevitablemente socio-ideológica”. De manera que, el presente trabajo hará uso de la herramienta metodológica de la hermenéutica, en el sentido de ejercicio interpretativo y análisis reflexivo.

Se entiende por hermenéutica aquella disciplina cuyo oficio es interpretar, esclarecer, incluso traducir un texto determinado. El origen del término se sitúa en el ámbito de las ciencias del espíritu, especialmente Teología y Filología, que consistía en el esclarecimiento del significado de los textos religiosos antiguos, en forma y fondo.

Hans Georg Gadamer rescata el término para la Filosofía en su obra *Verdad y método*, como método investigativo válido, derivándolo hacia las ciencias sociales, humanas y del comportamiento, como herramienta metodológica.

6. Conclusiones

A modo de conclusión, se considera fundamental la investigación curricular, por parte de colectivos docentes, con participación de los estudiantes, de manera permanente, como reflexión sobre la educación universitaria y sus realidades contextuales, capacidades y actitudes por desarrollar; adicionalmente, se puede apreciar que, cuando se habla de educación, en este caso concreto de la educación universitaria, se está hablando tanto del currículo como del currículo oculto, y esto plantea la cuestión sobre el tipo de hombre y de sociedad determinados cultural e históricamente, lo que explica su no neutralidad. En este sentido, el rol del docente no se reduciría a la administración y transmisión de contenidos para llenar recipientes vacíos, sino que debe asumir clara y visiblemente una posición política sobre las circunstancias sociales, tanto presentes como históricas, que afectan la cotidianidad, no con la intención de imponer su verdad, sino como manera de exponer su percepción personal de la realidad y, a su vez, adquirir la habilidad ética de reconocer otras posturas.

Elaborado por:	Jerson Aley Arias Acevedo
Revisado por:	Oscar Orlado Espinel Bernal

Fecha de elaboración del Resumen:	27	08	2017
--	----	----	------

Tabla de Contenido

Currículo y Reproducción	8
Resumen.....	8
Introducción	9
Marco metodológico.....	11
Revisión documental	14
Marco Teórico	27
El Currículo	27
Currículo Oculto	34
Discusión	38
A modo de conclusión	41
Referencias Bibliográficas.....	42

Currículo y Reproducción

Resumen

El presente texto es un análisis hermenéutico interpretativo, a partir de una revisión documental de artículos científicos y textos especializados, sobre la importancia e influencia del currículo y el currículo oculto en el proceso de configuración, construcción y formación de los profesionales de nuestro país, a través de la aproximación a algunos planteamientos y nociones de análisis, como currículo técnico, currículo y educación para el trabajo, configuración ética de los perfiles profesionales, etc.

Se realizó seguimiento de los términos “currículo” y “currículo oculto” en diferentes fuentes, y se indagó si la formación de nuestros profesionales responden más a una educación de corte humanista, en la que el estudiante pueda asumir un rol activo y crítico sobre su propia vida, encaminándola bajo preceptos éticos que contribuyan a la construcción de una identidad individual y social orientada al desarrollo de sus potencialidades propias, a la solidaridad y al bien común; o si, por el contrario, la subjetividad que se forma en los estudiantes obedece, mayormente, a patrones de la productividad económica, como la educación para el mundo laboral, la sociedad de consumo y la competitividad.

Posteriormente, se trabajan bases conceptuales sobre “currículo” y “currículo oculto”, para finalizar con una discusión sobre el currículo y algunas conclusiones, en dirección a comprender estos conceptos, no sólo de manera instrumental al servicio de una forma de enseñanza determinada sino como espacio de reflexión para la transformación académica y social.

Palabras Clave: Currículo. Currículo oculto. Formación universitaria. Reproducción.

Introducción

Partiendo de la premisa de que existen diversas instituciones que contribuirían, en una u otra medida, en la configuración, reproducción y mantenimiento del estilo de vida de una sociedad, cultura o civilización en un momento histórico determinado, como la Iglesia, la familia, los medios de comunicación y el sistema educativo, entre otros, se intentará explorar la contribución de la formación de estudiantes en la educación universitaria, desde la perspectiva de los autores referenciados, y si contribuye o no, y en qué medida, en la configuración y reproducción de una determinada forma de sociedad. Según Giroux (1990), este asunto habría despertado el interés y miradas de investigadores en el campo pedagógico y social, que buscarían comprenderlo en mayor profundidad, ya que constituiría uno de los pilares de la estructura social moderna.

Ahora bien, se explorará de qué manera el currículo —y al tiempo el currículo oculto—, como parte activa de la educación universitaria, intervendría en la configuración de ciertos perfiles profesionales y orientaría su relación con la sociedad, sobre todo en lo referente a la esfera económica; y cómo, en vez de ser un espacio que tenga en cuenta de manera amplia diversas interacciones sociales en la definición de sentidos y racionalidad, asumiría una función más instrumental, lo que afectaría esta etapa del proceso educativo, orientando la formación hacia una determinada esfera social, en este caso la económica, suprimiendo su sentido humanista. Según Giroux (1990), la educación se deshumaniza, cuando se influye de forma determinante en el estudiante para que adapte su personalidad a ciertos patrones de comportamiento y de ser, dictados por imposiciones sociales, económicas y culturales, que afectan sus expectativas, sus metas a corto, mediano y largo plazo, e ignore o renuncie a sus sueños, a su visión del mundo y a

sus potencialidades propias. También, se puede considerar que se deshumaniza el proceso de formación, cuando el conocimiento contenido en el currículo se toma como “objetivo” o “natural”, es decir, externo al individuo y como verdad única, que no contempla ser cuestionado, anulando la posibilidad de construcción de significados propios por parte del estudiante.

Esta situación evidencia la necesidad de un estudio reflexivo del currículo y el currículo oculto, sus fortalezas o sus debilidades, ocultas o evidentes, sus intereses, etc., lo que permitiría dar alguna luz acerca de su relación y su función en la estructura de la sociedad.

Partiendo de la aclaración de que se trata de una labor hermenéutica crítica, se expondrán las ideas contenidas en los textos elegidos cuidadosamente (como en su momento se especificará), a partir de los conceptos básicos de Jurjo Torres y G. Sacristán, entre otros autores, en las bases de datos referenciadas, restringidas al período 2005 – 2015, dadas las limitaciones de tiempo y espacio para el presente trabajo, y por tratarse, en esencia, de una aproximación basada en los resultados o posturas más recientemente expuestas.

Se intentará señalar los aspectos relevantes para nuestro estudio acerca del currículo y el currículo oculto, en cuanto a su influencia en cómo se construyen los imaginarios simbólicos y de comportamiento, expectativas socio-laborales en el futuro ejercicio profesional, y cómo el currículo y el currículo oculto afectan los procesos de aprendizaje e integración formal en el mundo adulto. Finalmente, algunas nociones acerca del tipo de hombre y de sociedad fruto de la influencia económica y eficientista del modelo de sociedad capitalista contemporánea.

Marco metodológico

Según Antonio Garrido Domínguez (2004), la lectura de un texto teórico o artículo se ve afectado por diferentes variables de orden contextual y social, que influyen sobre los significados que se quieren transmitir; así mismo sucede con la comunicación, en cuanto a las motivaciones del autor, sus intenciones e intereses. De la misma manera, los enunciados y significados son afectados por aspectos de orden semántico y sintáctico; por ello, para comprender los textos más allá de un conjunto de palabras y oraciones, es menester comprenderlo como una unidad de “naturaleza inevitablemente socio-ideológica” (p. 104); o, como lo formula Lotman (citado por este autor), el texto es “un artilugio semiótico cuyo objetivo último es la transmisión de información sobre el mundo o, en términos técnicos, la elaboración de imágenes-modelos de la realidad” (p. 105). En este sentido, la presente investigación puede considerarse un análisis sustentado en una revisión documental desde una perspectiva hermenéutica.

Se entiende por hermenéutica aquella disciplina cuyo oficio es interpretar, esclarecer, incluso traducir un texto determinado (Arráez, Calles, Moreno de Tovar, 2006). El término se origina en el ámbito de las tareas del dios Hermes, mensajero de los dioses, encargado de transmitir, de la manera más clara, el contenido de los mensajes divinos. Es pues un término del que deriva un oficio propio de las ciencias del espíritu, especialmente Teología y Filología, que consistía en el esclarecimiento del significado de los textos religiosos antiguos, en forma y fondo.

Hans Georg Gadamer, formado dentro de la tradición filosófica crítica y alumno aventajado de Heidegger, rescata el término para la Filosofía (*Verdad y método*, 1960), como método investigativo válido. De allí ha derivado hacia las ciencias sociales, humanas y del comportamiento, como herramienta metodológica (Ángel, 2011).

Para entender un texto o aprehender su complejidad propia, se hace necesario determinar su contexto, desde sus múltiples aristas, y determinar su alcance conceptual. En un contexto hermenéutico, la afirmación de que para entender lo real existente hay que saber “leerlo”, es decir, ubicarlo en su horizonte espacio temporal, histórico, económico, social, etc., es un principio metodológico.

El presente trabajo, pues, hará uso de la herramienta metodológica de la interpretación, en el sentido ya mencionado, acompañada de un análisis reflexivo y crítico, en el sentido de condiciones de posibilidad y alcance de los conceptos utilizados. Se propone, pues, realizar una exploración en torno a las categorías “currículo” y “currículo oculto” en diferentes fuentes documentales.

Inicialmente, se abarca el estudio de estas categorías en la educación en general para, posteriormente, delimitar su estudio al ámbito de la educación formal (básicamente la universitaria¹) y la formación de profesionales. El ejercicio comprende diferentes planteamientos que se despliegan en la multiplicidad de comprensiones en la literatura especializada alrededor de la definición de estas relaciones, enfoques epistemológicos, debates y posturas; razón por la cual, contiene una fase interpretativa, pero, desde allí, con el propósito de ampliar el espectro de comprensión y diálogo con los autores y planteamientos, asume un carácter crítico.

En primer lugar, se hizo un seguimiento de las categorías “currículo” y “currículo oculto, para adelantar una primera aproximación hacia algunas de las formas en que se ha abordado la teoría curricular en la educación en general. Producto de este ejercicio, se identificaron diversas

¹ La técnica y la tecnológica no hacen parte del presente estudio, por razones de tiempo, extensión y complejidad.

clasificaciones y aspectos del proceso, como educación integral, educación por competencias, formación ética de los profesionales, educación para el trabajo, entre otras.

En un segundo momento, se optó por limitar este estudio al ámbito específico de la educación universitaria en Colombia, por razones de pertinencia, con la intención de explorar y comprender esta relación en mayor detalle, ya que se entiende la educación universitaria como una de las herramientas culturales más especializada en la formación de la juventud para el mundo adulto y para su vida laboral, sin desconocer, por supuesto, la existencia de otras instancias previas, igualmente importantes, como la familia, los medios de comunicación, las nuevas tecnologías e, incluso, la educación básica y la secundaria.

Con el objeto de focalizar y concentrar el estudio en un contexto particular, se optó por reconocer cómo este ámbito educativo responde a las demandas de la esfera económica, las expectativas en el futuro ejercicio profesional, y cómo el currículo y el currículo oculto influyen sobre los procesos de aprendizaje.

En lo referente a la literatura especializada, se tomaron los elementos conceptuales básicos de Jurjo Torres y J. Gimeno Sacristán, ya que han sido fuente de un significativo número de trabajos investigativos sobre esta problemática, los que, a su vez, se complementan y fundamentan con aportes de otros investigadores, para darle cuerpo a la presente propuesta.

Revisión documental

Según Giroux (1990), en lo que concierne al papel del currículo y su desempeño en la reproducción de conocimiento, valores y actitudes para el mantenimiento de una sociedad no es una preocupación nueva; es más, este ha sido abarcado por diferentes investigadores, colectivos docentes e intelectuales de diversos campos disciplinares desde finales del siglo XIX y principios del XX, para buscar solución a los diferentes problemas y situaciones que surgen con la necesidad de satisfacer las condiciones materiales y culturales mínimas, que garanticen posibilidades de permanencia y cohesión de una determinada sociedad. Incluso:

La génesis del currículo, como campo de estudio e investigación, no es producto de un interés meramente académico sino de una preocupación social y política por tratar de resolver las necesidades y problemas educativos de un país. (Moreno O., 2010, p. 81)

Ahora bien, como la educación universitaria está inmersa dentro del conjunto de la sociedad, la tarea de su conocimiento se debe abordar desde su relación con las otras esferas sociales. Teniendo presente esta compleja interacción, los análisis que se exponen aquí se enfocan en una de estas aristas, a saber, en la esfera económica. En otras palabras, la presente investigación busca comprender, desde el currículo, la relación entre la educación universitaria y la esfera económica, las diversas connotaciones, implicaciones y mediaciones de este vínculo; su relación con los aspectos ocupacionales que caracterizan el mundo laboral y que obedecen a las necesidades en materia productiva y empresarial; las prácticas utilitaristas y pragmáticas que intervienen en la configuración de los perfiles profesionales; los imaginarios sociales y patrones de conducta esperados. En fin, indagar si el currículo es utilizado, en mayor medida, como un instrumento en el proceso de formación de los estudiantes que dificulta comprender todas las

complejidades que lo circundan, o si, por el contrario, se considera como un espacio que brinda posibilidades para el desarrollo de las capacidades y potencialidades de los estudiantes para el mundo adulto.

En primera instancia, está la postura de Aristizábal et al. (2005), quien analiza el currículo “técnico”, desde una perspectiva crítica. En cuanto técnico, afirma Aristizábal, el currículo se entiende como algo dado, “objetivo”, independiente de su contexto histórico y distanciado de su realidad fáctica inmediata. En otras palabras, no se entiende como construcción sociohistórica, en donde perviven diferentes intereses y necesidades, fuerzas, cosmovisiones, imposiciones y relaciones de poder. De hecho, el currículo sería producto de estas tensiones y confluencias. A la vez, es posible inferir, que el currículo obedece a una serie de demandas sociales, económicas y culturales específicas, a las cuales responde desde una visión pragmática y utilitarista; es decir, como un conjunto de conocimientos organizados y ordenados para ser enseñados en un campo disciplinar específico, producto de compromisos adquiridos entre las instituciones, los programas gubernamentales y los intereses económicos de la sociedad hegemónica. Dentro de este marco, el currículo responde a las demandas inmediatistas y resultadistas del sistema social, pero sin un mayor escrutinio, examen, ni estudio.

Los conocimientos se presentan como “neutrales”, lo cual obstaculiza las posibilidades de reflexión por parte de los docentes y los estudiantes, y dificultan cimentar conexiones de correspondencia entre el currículo y la realidad. Por esto, las connotaciones económicas que del currículo “técnico” se desprenden y que, a su vez, lo nutren —como su carácter de educación para la producción y el empleo, que responde a las necesidades del mercado en términos de eficiencia, calidad y control— no se consideran relevantes. La complejidad de sus formas, funcionamientos e implicaciones en la configuración de las dinámicas escolares no es un asunto que sea tomado en

consideración. Sin embargo, según el autor, en las universidades se reconoce la existencia, aunque tímida, de perspectivas críticas del currículo, que invitan a las autoridades académicas, a los docentes y a los estudiantes a encontrar espacios de reflexión que permitan comprenderlo, no como una imposición que deba materializarse en el proceso educativo, sino, por el contrario, como un debate que promueva consideraciones para responder a problemas concretos.

Por otra parte, Rodríguez Córdoba et al. (2010), abarca el análisis del currículo en relación con la formación ética en el perfil profesional de los estudiantes. Los autores se proponen buscar formas metodológicas y didácticas que nos ayuden a comprender los impactos sociales, humanos y económicos que acarrea el ejercicio de la profesión. En este caso, el ejercicio profesional de los estudiantes de Ingeniería de la Universidad Nacional de Colombia.

La formación ética en aquellas asignaturas que no necesariamente tengan como “objetivo explícito la enseñanza de la ética” (Esteva, 2010, p. 304) es fundamental para lograr desarrollar en los estudiantes la capacidad para el discernimiento sobre su conducta como futuros profesionales. La dimensión ética permite evaluar la conducta humana, los juicios de aprobación o desaprobación de lo que se considera correcto o incorrecto, bueno o malo, beneficioso o perjudicial, en este caso, limitado al ámbito profesional.

Por lo anterior, se puede reconocer la influencia de la instrumentalización en el diseño curricular, la falta de diálogo con la realidad inmediata y la trasmisión implícita de valores pragmáticos y utilitaristas que responden a las necesidades de innovación y competitividad del mercado laboral. Dentro de este marco, dos planteamientos de Esteva (2010) nos ayudan a comprender mejor esta problemática. Un primer aspecto, la planeación curricular del docente no promueve, o muy poco, el trabajo grupal de los estudiantes como estrategia didáctica para que se

conozcan y aprendan de sus compañeros. En un segundo aspecto, tampoco suscita el contacto con la realidad social relacionada con el campo disciplinar en juego, que permita contrastar aprendizajes de los contenidos curriculares con la realidad contextual, identificar los problemas del otro, los potenciales impactos sociales, económicos y culturales de la profesión, y cómo este dialogo resignifica las estructuras conceptuales y la percepción de la realidad.

Rodríguez Gutiérrez (2015), en cambio, en el abordaje de la relación entre currículo y la configuración de una determinada forma de sociedad, se concentra en analizar las influencias de la globalización neoliberal, las revoluciones científico-técnicas y las comunicaciones sobre las subjetividades, tanto de los docentes como de los estudiantes, y la consecuente construcción de identidades. Según el autor, es relevante, cómo estas mediaciones sociales y culturales, como cultura colectiva, vienen definiendo el sentido común, diseñando sistemas de valores, y formas de pensar y de sentir².

En efecto, la relación entre el currículo y otras esferas sociales, evidencia que el conocimiento es instrumentalizado desde los centros de poder, como el Fondo Monetario Internacional –FMI, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD, Banco Interamericano de Desarrollo –BID , Comisión Económica para América Latina y el Caribe –CEPAL, Organización Mundial de Comercio –OMC, etc., para influir sobre los programas de desarrollo nacionales y, de esta manera, a través de los organismos gubernamentales, orientar el tipo de educación y de profesional que se demanda desde los escenarios nacionales e internacionales.

² Así mismo, los medios televisivos, la internet y la publicidad muestran la realidad como “natural” y los jóvenes terminan interiorizando como propias estas percepciones, sin ninguna actitud reflexiva.

Según, Jackson (1968, citado por Nieto, 1991), el currículo oculto se aprende como producto del comportamiento personal en sociedad, es decir, en la producción de significados del mundo cotidiano, la aceptación de imaginarios sociales como patrones guía para el comportamiento y la toma de decisiones, en fin, significados que tanto los estudiantes como el docente pueden interiorizar y proyectar en sus prácticas escolares y en sus discursos, sin detenerse a realizar juicios sobre su validez.

Para Peter Taylor (2008), como los jóvenes ingresan a la educación universitaria en búsqueda de similitudes con sus compañeros y también con el docente, en lo referido a sus comportamientos, formas de comunicarse y de relacionarse y de construcción de expectativas de mediano y largo plazo, estas prácticas sociales pueden también considerarse como mecanismos sociales de reproducción cultural y económica, donde se construye la identidad y posición en la sociedad como reflejo de las prácticas de su entorno social.

Por ello, a los estudiantes les resulta difícil comprender su educación como un proceso de legitimación del orden social establecido, durante su proceso de formación —lo cual es preocupante para su formación humana y social—, que le permita contextualizar sus aprendizajes en problemas reales y reflexionar sobre su propia experiencia. (Taylor 2008)

Otra forma de abarcar la relación entre el currículo y la formación profesional puede plantearse desde el análisis de la particularidad de que no es la institución educativa, como tal, quien define de forma autónoma los contenidos curriculares, sino que existe una fuerte influencia de parte de otros entes e instituciones externas que afectan de manera determinante la definición de los contenidos curriculares (Barragán, 2008). Para ello, Barragán examina el caso concreto del programa de Contaduría pública en Colombia, aunque este esquema de análisis también puede ser

utilizado en otros campos disciplinares, como los programas de economía y administración de empresas, en los cuales los contenidos curriculares provienen de manera estandarizada de organizaciones empresariales multinacionales avalados por organismos gubernamentales y aplicados por las universidades de manera instrumental y acrítica. En este caso, no se tiene en cuenta el campo contable ni las necesidades sociales y empresariales propias de la nación.

De esta manera, el aceptar que el discurso en el campo contable está dado por organizaciones multinacionales, desnuda la falta de investigación en materia contable y financiera en Colombia. Ello conlleva a reproducir un orden empresarial específico, ajeno a nuestras realidades empresariales y productivas. Así mismo, en el proceso de aprendizaje en el aula se da a entender, sutilmente, que no hay espacio para la divergencia por parte de los estudiantes; en otras palabras, el docente presenta las temáticas curriculares como verdades y no como una interpretación de la realidad, situación que dificulta las posibilidades para la reflexión y el discernimiento con el mundo real y, como consecuencia, la voz del estudiante se silencia.

La producción de significados, a través de este esquema discursivo, se desarrolla en dos dimensiones, según Estrada G. & Sánchez R. (2015): la académica, que los instrumentaliza para la dominación del otro a través del ejercicio del control, que tiene que ver con las habilidades del campo disciplinar específico; y la valórica, es decir, la que concierne a las actitudes y consideraciones que le dan origen a la construcción discursiva del sujeto. En este sentido, los autores consideran que, en la ejecución del currículo, también se le debe prestar atención al

discurso pedagógico³ del docente, que impone unos preceptos, tanto académicos como valóricos en el desarrollo de significados.

Por lo anterior, y según Bernstein (1985, citado por Estrada G. & Sánchez R., 2015), “el discurso pedagógico es un dispositivo dominante para la regulación de la reproducción cultural y educativa” (p. 14), y, además, permea todo el espacio educativo, tanto en la socialización del currículo oficial como del currículo oculto y el campo disciplinar mismo. Por ello, el proceso de educación que privilegie lo instrumental sobre lo valórico, y donde los docentes reflexionen y analicen los contenidos por fuera de los contextos en que se producen, busca que el estudiante asuma una actitud sumisa y reproductora del proceso de formación y, por ende, de dominación.

Es importante comprender, adicionalmente, que el currículo no es sólo un constructo teórico, sino un proceso en constante cambio e innovación, en relación con realidades concretas de orden nacional, sin perder de vista lo internacional. Los conocimientos deben corresponder a las diversas realidades dentro de la complejidad social, económica y cultural, y, así mismo, estas realidades afectan y redefinen los marcos conceptuales y discursivos del currículo.

Según Sacristán (1996, p. 24):

Concebir el Curriculum como una praxis significa que muchos tipos de acciones intervienen en su configuración, que el proceso tiene lugar dentro de unas condiciones concretas, que se configuran dentro de un mundo de interacciones culturales y sociales, que es un universo construido, no natural, y que esa construcción no es

³ Se entiende por discurso pedagógico, un esquema en el cual, quien posee el conocimiento, la “verdad”, es el docente, producto de la experiencia y de la formación académica, respaldada socialmente por los títulos o certificados de estudios. El papel del estudiante es pasivo (Estrada G. & Sánchez R., 2015)

independiente de quien tiene el poder de construirla (citado por Barragán, 2008, p.182).

Por su parte, González (2014) abarca el estudio del currículo analizando cómo en los claustros universitarios se viene escuchando, de manera recurrente, diversas opiniones sobre el discurso de las competencias; sin embargo, no se logra comprender en toda su estructura y complejidad, cómo se materializan en las dinámicas administrativas, pedagógicas y funcionales; y mucho menos, se logra comprender su trasfondo: los *currícula* ocultos, la concepción y precepto de sociedad y sujeto que se quieren formar, en otras palabras, la relación de la educación universitaria con las dinámicas sociológicas y reproductivas hegemónicas, que responden a las necesidades del mercado, bajo lógicas de cobertura y eficiencia.

En este mismo sentido, el actual escenario globalizador y las políticas neoliberales vienen influyendo en las instituciones de educación universitaria, a través de las prácticas subjetivas, lenguajes y discursos de los estudiantes y docentes en la vida cotidiana y social, que configuran un conjunto de valores y racionalidad que influyen en la configuración de los perfiles profesionales. En palabras de Esteva:

Podemos pensar al lenguaje que circula en el contexto universitario como íntimamente relacionado con la realidad social, el modelo cultural y la escala de valores privilegiados por la sociedad. Es decir, no hay neutralidad en el lenguaje. (2009, citado por Gonzales, (2014)

En este sentido, el lenguaje que viene circulando en el ámbito universitario ha venido adquiriendo un carácter gerencial, centrandose en el funcionamiento de una empresa y trasladando su racionalidad mercantil y sentido común a la educación universitaria en vocablos como

excelencia, eficiencia, eficacia, productividad, calidad, innovación, entre otros, pero que en realidad provienen de la reorganización capitalista del mundo laboral (Vega Cantor, 2015).

La mayoría de los perfiles profesionales en la educación universitaria vienen interiorizando en sus procesos el aprendizaje por competencias, constriñendo su perfil a los aspectos ocupacionales del mundo laboral⁴. Lo importante, en medio de la formación ofrecida, será responder a los patrones de conducta en la línea del saber hacer, saber ser y saber aprender; se deja a un lado la habilidad para desaprender y contextualizar los conocimientos aprendidos dentro de su relación sociocultural cotidiana; en suma, no se supera la visión instrumental de las competencias para abarcar el mundo de la vida.⁵

Como certeramente ha señalado Habermas, el valor práctico del saber no reside en su capacidad para mejorar a las personas y, a través de la racionalidad infundida, permitirles una vida más libre, más humana, no dirigida por dogmas irracionales, mejorando su conducta y las relaciones entre los hombres. Por el contrario, todo tiene que encontrar un reflejo en la productividad económica. (1987, p.338, citado por Gimeno Sacristán, 2010, p. 41)

Sin embargo, los *currícula* tienen la posibilidad de comprender e interpelar la realidad de manera crítica, si tienen en cuenta los intereses, motivaciones y necesidades de los estudiantes, al tiempo que los contenidos curriculares se analizan y relacionan con la problemática social y

⁴ Se está de acuerdo en que es necesario revisar en profundidad la concepción de competencia, pues no necesariamente es un hacer sin reflexión, pero no se considera pertinente en este escrito. Ver: *La moda de las "competencias"*, G. Bustamante. "Los empresarios determinan las competencias".

⁵ "[...] la producción industrial y empresarial tiende a privilegiar la noción de "competencia personal" sobre todo entre técnicos y operarios, haciendo caduca la de "calificación profesional". El progreso técnico se sitúa como razón para cambiar las calificaciones requeridas por un empleado, pues ahora a las tareas físicas suceden tareas cerebrales (mando de máquinas, mantenimiento, supervisión) y tareas de diseño, estudio y organización". (Bustamante, SD, p.6)

contextual que los implica; de esta forma, se flexibilizaría la relación entre estudiante y docente, motivando una mayor deliberación y participación del estudiante.

Beatriz Carrillo (2009), por su parte, considera que el proceso educativo no debe centrarse solo en la formación de profesionales para el mercado laboral, sino en la formación de personas íntegras. Esta autora entiende el currículo oculto como el conjunto de destrezas, actitudes y valores que se producen y transfieren de forma simultánea a la ejecución del currículo oficial en los procesos de enseñanza. Elementos que, aunque no se enuncian oficialmente, están presentes constantemente en todas las prácticas de enseñanza y participan en la elaboración de determinadas formas de sentir, pensar y actuar del alumnado; en buena medida, estos supuestos contribuyen en la formación de los estudiantes y en la construcción de su identidad futura como adultos autónomos socialmente responsables. De esta manera, el currículo oculto actúa como expediente de control social, y comporta actitudes afirmativas de un orden social específico, aunadas a un destino laboral particular, sin detenerse por un momento en consideraciones ni racionales ni reflexivas.

Por supuesto, las instituciones educativas, y en ellas el currículo oficial y el currículo oculto, no se reducen a simples lugares de reproducción social y cultural, y sería teóricamente defectuoso y paralizador pensar de esta manera. Por el contrario, hay espacio para la oposición, la resistencia y el cuestionamiento; es más, mientras exista margen de libertad humana, son los seres humanos los que hacen la historia, condicionados por ciertas circunstancias, pero a su vez, con posibilidad de modificarlas (Giroux, 1990), a través de metodologías que posibiliten la reflexión y contextualización de los aprendizajes.

Por ello, los principios considerados válidos al momento de la materialización de una actividad académica en una situación concreta hacen evidente que, al lado del currículo explícito, subyace el currículo oculto. Ahora bien:

La existencia de *currícula* ocultos no es sólo propia de las instituciones educativas. La vida social posee un sistema de significaciones y normas que regulan la conducta, de modo que solemos saber lo que se espera de nosotros en los distintos roles que desempeñamos. Los contenidos y experiencias escolares, junto a los que se obtienen en otros medios se convierten en formas de pensamiento y racionalidad, un proceso lento que va configurando lo que podemos llamar “sentido común”. (Carrillo, 2009, p.4)

Por lo anterior, como muy bien han señalado críticos como Paulo Freire (citado por Giroux, 1990), las instituciones educativas, en este caso la educación universitaria, no viven espléndidamente aisladas del resto de la sociedad, sino que incorporan actitudes colectivas y sociales que penetran todos los aspectos de la organización escolar.

En este mismo orden y dirección, el docente tiene la responsabilidad ético-política de lograr despertar la conciencia de los estudiantes sobre el impacto que tiene el ejercicio de su profesión en la sociedad, orientando su conducta a través de preceptos éticos de justicia social y equidad para la convivencia en sociedad.

Hasta aquí, en todos los autores citados resulta imposible hablar del currículo sin tomar en consideración, al tiempo, el currículo oculto. Ambos conceptos forman una unidad simbiótica y se determinan mutuamente. Que no se trata de algo “dado”, neutro, pues el currículo no es sólo un constructo teórico, sino un proceso en constante cambio e innovación es algo presente también en

todos los planteamientos de los autores citados, en especial Aristizábal, quien abarca con mayor énfasis el carácter histórico del currículo.

Se puede afirmar, entonces, que la postura de las instituciones está determinada por el momento histórico. Esto nos confirma la hipótesis inicial de que la configuración y puesta en marcha del currículo y, por tanto, del currículo oculto, así como su posible desarrollo o evolución, está determinado por la interacción permanente con las demás esferas de la sociedad, en especial la económica, y en el momento actual, su influencia es mayor, dado el sometimiento a las reglas del mercado⁶.

Taylor (2008) concuerda con Jackson (1968) en que se trata de un aprendizaje que se opera en la interacción social, al señalar la búsqueda de modelos de identificación por parte del estudiante, una vez ingresa a la educación universitaria, en lo cual concuerdan con Carrillo (2009). Esta autora entiende el currículo oculto como el conjunto de destrezas, actitudes y valores que se producen y transfieren de forma simultánea en la ejecución del currículo oficial y sus procesos de enseñanza, en tanto procesos sociales.

Cabe destacar las anotaciones de Barragán (2008), en cuanto a la fuerte incidencia por parte de organismos externos a las instituciones educativas para la definición de los contenidos curriculares, con lo cual se pone de manifiesto la influencia de factores e intereses socioeconómicos externos a la institución como tal, en el diseño, estructura, configuración y puesta en marcha de cualquier proyecto educativo.

⁶ "Desde sus orígenes, el currículo ha estado vinculado al desarrollo económico de la sociedad, una sociedad cada vez más exigente con el sistema educativo, para que responda a las necesidades e intereses actuales. Este afán por la inmediatez del currículo le ha valido muchas críticas." (Moreno, 2010, 81)

Otra constante en los autores es la puesta de manifiesto de la instrumentalización del currículo en el proceso de enseñanza, dada la influencia de la esfera económica establecida actualmente, con fines de reproducción y preservación de la estructura social dominante. Según Bernstein (1985, citado por Estrada G. & Sánchez R., 2015), “el discurso pedagógico es un dispositivo dominante para la regulación de la reproducción cultural y educativa” (p. 14); el proceso educativo privilegia lo instrumental sobre lo valórico, convirtiéndose así en una herramienta de dominación, dirección y control social.

Todos los autores hacen hincapié en la necesidad de tomar en cuenta la influencia de factores sociales e históricos en su configuración, planeación e, incluso, puesta en marcha. Para todos, pues, se trata de un constructo social, sometido y determinado por el momento histórico. Por último, Aristizábal et al. (2005) y Rodríguez Córdoba et al. (2010), hacen referencia explícita a la dimensión ética en la formación profesional, para señalar su ausencia.

No obstante, no se trata de una dinámica meramente reproductiva, sino que también activa mecanismos de transformación social, que surgen en el momento mismo de su socialización e implementación, dada la relativa autonomía del docente.

Marco Teórico

El Currículo

En atención a lo expuesto, se puede apreciar que, cuando se habla de educación, en este caso concreto de la educación universitaria, uno de los elementos fundamentales para considerar tiene que ver, precisamente, con el currículo, que, al mismo tiempo que se caracteriza como constructo histórico, promueve la formación de un tipo específico de hombre y de sociedad.

Es solo desde la llamada Modernidad que el sistema educativo, por lo menos en Europa y sus colonias, adquiere un matiz diferente al existente en las universidades de la Edad Media — incluso, muy diferente al de las universidades y colegios de la América colonial, en consonancia con sus particularidades sociopolíticas—, en aspectos tan fundamentales, como la necesidad de que el hombre pueda servirse de su propia razón en lugar de obedecer al dogma. (Sacristán, 2010)

Según Sacristán (2011), cuando se empieza a hablar de currículo, se piensa que es algo sencillo, que se relaciona con algo obvio y que está ahí, dado a los alumnos. Sin embargo, cuando se decide examinar de manera detenida su naturaleza, formas de constitución y funcionamiento, es posible percibir la complejidad de sus múltiples implicaciones, de sus mediaciones, y de los aspectos que lo condicionan y que él mismo condiciona.

En un primer aspecto, el concepto del currículo⁷ y su utilización emergen ligados a la idea de “selección de contenidos” y de “orden en la clasificación de los saberes”, aunque, como veremos, no se reduce a estos aspectos. Desde sus inicios, esta selección se ha consolidado como un supuesto en el proceso de enseñanza. Con esta combinación puede evitarse, por un lado, la

⁷ En lo fundamental, este texto sigue, en principio, las ideas y conceptos de J. G. Sacristán (2010) y J. Torres (1991).

arbitrariedad en la preferencia (selección) de *lo que se enseña* en cada situación, al tiempo que, en segundo lugar, se conduce, modela y ajusta (orden y clasificación) la autonomía del profesorado (Sacristán, 2010).

Al ordenar el currículo se regula el contenido, se distribuyen tiempos y se separa lo que se considera debe ser enseñado. Y, simultáneamente, se apartan aquellos contenidos que son externos y hasta extraños. De esta forma, la capacidad reguladora del currículo genera todo un dispositivo para normatizar lo que se ha de enseñar, las clases, los grados y los métodos. Así mismo, en la enseñanza no se transmiten conocimientos en abstracto o en el vacío, sino de forma modelada por los usos escolares, como medio en el proceso de enseñanza e influenciado por las intencionalidades de la cultura dominante (Sacristán, 2011). De hecho, Según Giroux (1990), el currículo no es sólo un conjunto de contenidos, sino un paquete de rutinas y prácticas incorporadas que hacen posible su socialización, que se considera “natural”, separado de su contexto histórico e implementado sin juicios de valor.

En consecuencia, para bien o para mal, tanto la enseñanza, el aprendizaje, como sus respectivos contenidos, quedan dirigidos y controlados por una fuerza ejercida desde el exterior que impulsa el ordenamiento de la enseñanza de manera progresiva y secuencial; situación que se nota en la asignación concreta de los contenidos a los docentes, imponiendo una norma implícita en la escolarización, en la que no es posible enseñar cualquier cosa, hacerlo de cualquier forma o de modo cambiante (Sacristán, 2011).

De esta manera, el currículo se presenta como una invención que regula tanto contenido como prácticas implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje; es decir, para Sacristán (2011), “se comporta como un instrumento que tiene la capacidad para estructurar la

escolarización, la vida en los centros educativos y las prácticas pedagógicas, pues dispone, trasmite e impone reglas, normas y un orden que son determinantes” (p. 30).

Adicionalmente, el currículo no funciona de manera neutral, pues a la vez que tiene la capacidad de determinar la vida en los centros educativos —a través de la regulación de las prácticas pedagógicas, donde se transmiten reglas, normas y un orden específico—, es determinado él mismo por los intereses de las clases dirigentes del momento histórico, mediante los organismos gubernamentales, empresariales, editoriales, entre otros. A ello se le suma, la mediación del docente al organizar los contenidos para ser enseñados. Por ello, según Giroux (1990), la pretensión de “objetividad” del currículo, está referida a formas de conocimiento e indagación metodológicas que se mantienen distanciadas del caótico mundo de las creencias y los valores. Por ende, la separación del conocimiento contenido en el currículo de los juicios de valor al respecto encubre u oculta muchas más cosas de las que descubre. Además, para Lundgren (citado por Kemmis, 1993), el currículo es un producto de la historia humana y social, en la cual los poderosos han influido significativamente tanto en el proceso de reproducción como de control de la sociedad, a través de la educación de los jóvenes.

En este orden de ideas, para un acercamiento a la comprensión del currículo y su relación con la sociedad, es ineludible tener en cuenta las teorías que al respecto se han formulado a partir de la segunda década del siglo XX. Para este esfuerzo investigativo, como marco de referencia se toma el trabajo de Michael Shirino (1978, citado por Magendzo, 1996), en los aspectos que se refieren a la formación profesional relacionados con las actuales exigencias de eficiencia del mercado. De manera que, para el autor, este concepto tiene lugar bajo supuestos eficientistas, acerca de la escolarización y de la eficiencia de la sociedad. Es más, según Sacristán, durante el siglo XX, la educación ha sido valorada en un sentido estrictamente utilitarista, es decir, el

currículo y el saber que incorpora no está direccionado a formar personas íntegras, para el mundo adulto, del trabajo y la vida, sino solo en la medida en que contribuya a producir cosas. (Sacristán, 2011)

El currículo se caracteriza, según Shirino (1978), desde una concepción tecnológica, la cual se ha conocido desde el principio del siglo XX, con la expresión de “eficiencia social” (Magendzo, 1996, p. 19); es decir, desde niño se prepara al estudiante para la vida adulta con el objeto de que sea apto para vivir en sociedad de manera eficiente y equilibrada, contribuyendo a su perfeccionamiento. En esta concepción, el currículo liga los principios, fines y medios, en términos “eficientistas” que correspondan a las necesidades de la sociedad, en la cual, los fines deben ser específicos y eficientes, y los medios, por su parte, deben funcionar en términos de costos (tiempo y dinero) para la optimización de los recursos precisos para alcanzar los fines.

Según Bobbit (1918, citado por Magendzo, 1996) “el hombre es un haz de actividades, es un hacedor” (p 19). De manera que, como —según Magendzo— el tipo y características de las asignaturas del plan de estudios son la manera en que un currículo se vuelve acto, hecho real, la manera en que hubo de adaptarse a los nuevos tiempos enfocados en el hombre “hacedor”, ha sido ligando estos criterios de fines y medios a criterios eficientistas, ya que expresarían los fines de la nueva sociedad industrial del siglo XX, estrechando el ámbito educativo a las necesidades de las empresas y del mercado, no a las necesidades de la sociedad en general. Diferente al modelo anterior de “educación liberal” (pp. 19-20), en uso antes de este período de industrialización generalizada, entendida como un proceso que tiene que ver directa y exclusivamente con la adquisición de conocimientos que desarrollan la mente y que no tienen que ver con consideraciones utilitaristas. Este análisis coincide con Giroux (1990), en lo que respecta a que la racionalidad tecnocrática ha dominado el diseño del currículo tradicional, en todo el siglo XX.

Este modelo de currículo fue configurándose y direccionándose bajo principios de orientación científica, al mismo tiempo, que la relación de esta concepción curricular con la fábrica ha venido estrechándose, y sus modos de razonamiento, modelándose e instrumentalizándose con fines legitimadores hegemónicos, bajos supuestos científicos de predicción, eficiencia y control.

El currículo se instrumentaliza cuando el conocimiento que se transmite y se construye en el aula, se reduce al aspecto técnico y productivo que se ocupa principalmente de los medios, es decir, de la aplicación del conocimiento para obtener como resultado unos determinados bienes y servicios y se descuida su carácter especulativo para indagar sobre los fines de este conocimiento, y en este sentido, abrir espacio para las inquietudes de los estudiantes sobre el sentido y la finalidad de lo que están estudiando. Es más, el ejercicio analítico de contrastar los medios con los fines en el conocimiento permite a los estudiantes preguntarse a sí mismos sobre cuál es la justificación moral de una determinada acción (Giroux, 1990).

En América Latina, la concepción “eficientista” fue aceptada e incorporada en la vida educativa a partir de los años 60 y 70, mediante el desarrollo del currículo en términos operativos. Desde esta perspectiva, se privilegia la estructuración por objetivos jerárquicos, haciendo especial énfasis en atender la manera de alcanzarlos y los instrumentos requeridos para su evaluación (Magendzo, 1996). Anteriormente, según Shirino (1978), operaba una concepción curricular con mayor énfasis en los aspectos académicos, que postulaba que educarse en los diferentes campos disciplinares es educarse para la vida, y que “preservar la cultura de las disciplinas es indispensable para preservar, a su vez, la civilización”. (Citado por Magendzo, 1996, p. 19)

Se puede apreciar que los sistemas educativos y, por tanto, sus instituciones propias guardan relación estrecha con las otras esferas de la sociedad (Torres, 1991), aunque sea de

manera instrumental. Esto es, una institución educativa trabaja, defiende y promueve, de múltiples maneras, una cultura específica. De hecho, Magendzo (1996) define el currículo como el fruto logrado tras valerse de criterios propuestos para seleccionar y organizar la cultura para su “enseñabilidad”.

Lo mismo que la teoría que lo explica, el currículo es un constructo histórico, que acontece en condiciones muy específicas y determinadas y, además, en diversos planos de la realidad: políticos, sociales, económicos, de producción de medios didácticos, hábitos administrativos, etc. Es decir, para tematizarlo, es preciso tener siempre presente las particularidades propias de la época en que se genera y se desarrolla, sus singularidades y limitaciones. De manera que son pocos los elementos, fenómenos, actividades y hechos de la realidad, no solo de la vida escolar, que no tienen participación alguna en el currículo o que no se vean afectados por él.

De manera que, el currículo es la puesta en práctica de un proyecto cultural, o sea, el modelo de sociedad al que debe responder la institución educativa: el mundo económico y sus relaciones, la moral, entre otras. Es a las instituciones escolares a las que, aunque no han participado en su diseño y creación⁸, se les ha dado la tarea de desarrollarlo, con y para los estudiantes, en medio de contextos sociales, económicos y culturales específicos.

El currículo tiene, pues, como intención deliberada y declarada la formación y difusión, entre los alumnos, de una serie de códigos morales, culturales, económicos, políticos, identitarios, éticos y hasta cognitivos, en tanto relación con el conocimiento, que les proporcione una definición como sujetos individuales en la construcción de su propio destino (Magendzo, 1996).

⁸ Ley 30 de diciembre 28 de 1992, por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior (los planeamientos y la estructuración del modelo educativo, no contaron, en principio, con la participación de docentes, rectores y otros agentes educativos).

Ahora bien, hablar de un modelo de individuo, supone unos imaginarios sociales asociados a ciertas formas particulares de interpretar y curricularizar la cultura.

Al elevar el currículo a la condición de proyecto cultural, se establece, para bien o para mal, un puente entre discurso y realidad, con la institución educativa como mediadora. Hasta dónde, pues, la escuela se conecta con la realidad que la circunda y de qué manera la abarca —por ejemplo, si lo hace sólo desde una perspectiva afirmativa o analizando, a la vez, sus fenómenos, contradicciones, sus tensiones y sentidos.

A través de la reglamentación del contenido del aprendizaje y de la enseñanza, el currículo proporciona una norma útil para establecer aquello de lo que se tiene que ocupar, aquello que se habrá de asimilar. Por ejemplo, los códigos de valores, las versiones históricas difundidas —como es el caso de la historia desde la perspectiva de los vencedores—, las convicciones políticas y económicas, el universo religioso, relaciones con la naturaleza, etc.: “Sin la contribución de este concepto (currículo) sería muy difícil entender la escolaridad, examinarla y criticarla” (Sacristán, 2010, p. 23).

Ahora, cabe hacerse una pregunta sencilla: ¿Qué se toma y qué no? Para Sacristán (2010), esta es la parte manifiesta del currículo, lo que le da su “corporeidad inmediata”, su cuerpo visible; pero, se impone precisar que los objetivos educativos no pueden limitarse a los contenidos de los marcos establecidos por el conjunto de tradiciones presentes en las asignaturas. Más bien, son resultado de tradiciones que se pueden y deben, reconocer, renovar y cambiar, a tono con su ligazón con el contexto social e histórico.

En otras palabras, la discusión fundamental es sobre lo que es pertinente enseñar y lo que no; por ejemplo, si debe hacerse mayor énfasis en el desarrollo del pensamiento de los

estudiantes, en la relación de contenidos en sus contextos concretos o en la estimulación de la memoria para el aprendizaje de datos y significados. Fijar la controversia en los contenidos y hacerlos discutibles supondría una oportunidad para depurar y develar la educación, lo que, de paso, sería una ocasión propicia para cuestionar las posiciones éticas de falsa neutralidad.

Según Magendzo (1996), para este fin, el currículo debe tener un sentido problematizador, es decir, que no se agote en lo meramente informativo. Por el contrario, introduce de forma global aspectos afectivos, corporales, sociales y políticos. En otras palabras, acarrea necesariamente “incertidumbres, imprecisiones, más preguntas que respuestas, cuestionamientos, tensiones y conflictos” (p. 235); por ello, se requiere que el currículo sea flexible, abierto, susceptible de transformaciones permanentes, en confrontación con la realidad.

Currículo Oculto

En atención a lo expuesto, se puede afirmar que, junto al currículo que podemos denominar como oficial, confluyen toda una serie de fuerzas, enunciados, creencias, selecciones y exclusiones, que actúan en el desarrollo del proceso educativo: Se trata del currículo oculto que, aunque no se explicita, está siempre presente.

A inicios del siglo XX, John Dewey (1916) encontró alteraciones en los modelos y desarrollos de preferencias en los centros educativos públicos que facilitaban su disposición prodemocrática, en sus trabajos sobre el currículo oculto de la educación. Es decir, que en el proceso educativo y, en particular en el aula, era posible identificar prácticas que favorecían el diálogo y la concertación como parte de la enseñanza, así como otras prácticas que tenían la

capacidad de inhibir dicho diálogo. En este sentido, según Giroux (1990), la apertura de espacios democráticos en la institución educativa lleva implícitamente discursos y prácticas sociales desde lugares y posturas contradictorias, donde se genera una reproducción del *statu quo*, pero a la vez, desarrolla espacios para poner en cuestión y resistir a lógicas dominantes de esa misma sociedad.

El concepto mismo es elaborado por Phillips Jackson (1968) en el texto *La vida en las aulas*, en el cual plantea que

[...] lo que el alumno aprende en la escuela no es sólo lo que aparece en los documentos curriculares sino algo más complejo, como es el conjunto de reglas, normas que rigen la vida escolar; sentimientos, formas de expresarlos, valores, formas de comportamiento y adaptación a distintos ámbitos; estos aprendizajes que no aparecen declarados en los proyectos curriculares oficiales se denominan currículo oculto. (Nieto, 1991, p.75).

Podemos decir que en la escuela no solo es pedagógico lo que se comunica explícitamente, lo cual queda declarado en el currículum manifiesto, sino que también lo son —y con fuerza— los mensajes implícitos, aquellos que están establecidos en la cultura de la escuela, es decir, en su “currículum oculto”. (Magendzo, 1992). Según Torres (1991, p.10; citado por Nieto 1991, p.76): “Este currículo juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumno no acostumbran a ser plenamente conscientes”; sin embargo, Martín (1976, citado por Nieto, 1991), afirma que el currículo se produce de manera intencionada o no intencionada, pero no “abiertamente reconocido”. Gonzalo Vázquez (1985, citado por Nieto, 1991), por su parte, nos dice, que lo que se debe cuestionar es cómo funcionan los procesos por los cuales opera: “bien como antecedente del curriculum manifiesto, o como

desarrollo del mismo”. De esta manera, lo que debemos cuestionar es sobre quién, cuándo y dónde se decide enseñar (Torres, citado por Nieto, 1991). Por otro lado (Giroux, 1990), el currículo oculto consiste en aquellos valores y mensajes que son transmitidos a los estudiantes mediante la selección particularizada de conocimientos, relaciones específicas dentro del aula, y la misma estructura organizativa de la institución educativa; cuestiones que también son importantes, pero que son calladas, silenciadas.

Gordon (1983, citado por Nieto, 1991, p. 76) considera, que “puede asociarse al currículo oculto todo aquello que tiene que ver con el entorno escolar: el ambiente físico, social y cognitivo”. Para Jackson (1968),

[...] el contenido del currículo oculto se centra más en el aprendizaje, en el comportamiento personal en sociedad; en la enseñanza de normas sociales, en aceptar juicios y valores de otras personas, regular la intervención propia y ajena, competir, aceptar evaluaciones y establecimiento de jerarquías, etc. (Citado por Nieto, 1991, p. 76)

Según Santos (2001), el currículo oculto no debe ser visto como un problema, sino como un espacio de aprendizaje, tanto para docentes como para estudiantes. Un espacio que permite comprender cómo se transmiten y circulan las normas, creencias, lenguajes y símbolos que están presentes, tanto en la estructura como en el funcionamiento de una institución. Ahora, según este mismo autor, la cultura se puede socializar de forma afirmativa, buscando incorporar a los estudiantes a la sociedad para que interioricen sus normas, creencias y significados compartidos. No obstante, es posible asumir una actitud crítica y emancipadora frente al proceso educativo,

generando escenarios para que se logre discernir entre lo considerado aceptable desde un punto de vista moral y lo que se considere inadmisible.

Al mismo tiempo,

[...] el currículo oculto se desarrolla de forma paralela al currículo formal, de tal manera que se puede decir que, en gran medida, el currículo que se hace explícito puede ser resultado del currículo oculto, si bien este último, como respuesta ideológica también puede desarrollar su función como consecuencia del explícito.
(2001, p. 2)

Aunque el currículo oculto emana de ciertas rutinas institucionales y prácticas educativas, puede llegar a ser más eficaz en la reproducción de conductas y actitudes sociales o socializadoras, que aquellas que se están explicitando constantemente; “son realmente importantes para definir las transformaciones de los modos de sentir, pensar y actuar del alumnado, por cuanto son mucho más duraderos y [están más] relacionados con la construcción de la realidad” (Carrillo, 2009, p.2).

Dado que, como se ha evidenciado, los sistemas educativos y, por tanto, sus instituciones, abrigan inevitablemente una relación muy estrecha con las otras esferas de la sociedad (económicas, sociales, políticas, culturales, etc.), a la hora de considerar la política educativa, la educación universitaria, y los *currícula* que se planifican y desarrollan, es necesario contemplarlos desde perspectivas mucho más amplias, que, en sentido estricto, trasciendan las fronteras de las aulas. Más bien, es “una manera como se manifiesta la conciencia colectiva de todos los agentes dentro del campo educativo, e incluso de los agentes fuera de este, como, por ejemplo, pensamientos religiosos, políticos o económicos” (Reyes, 2014, pp. 39-40).

Discusión

La velocidad de los adelantos científicos en las ciencias llamadas “Naturales” y “Exactas”, así como los requerimientos permanentes del sistema social, económico y político, han llevado a que varios aspectos, entre ellos los éticos, hayan sido desplazados, tanto de los momentos importantes de la formación de los estudiantes como de su práctica profesional⁹ (Uscátegui, 2014); debido a esto, las orientaciones de signo tecnocrático¹⁰ así como las políticas y pedagógicas (sobre el currículo), encubren opciones culturales, sociales, económicas, políticas, e incluso epistémicas, bajo razonamientos técnicos, que poco contribuyen a aclarar los compromisos subyacentes.

La falta de discernimiento sobre los aspectos éticos, así como sobre la responsabilidad social de los campos disciplinares y el pensamiento crítico, no permite entender la relación del currículo con otras disciplinas y con problemas del entorno social de manera global, porque se restringen a su frontera disciplinar. En otras palabras, los conocimientos ligados a su campo se limitan a procesos técnicos, en vez de ser una construcción holística, compleja y articulada con otros campos disciplinares; a su vez, el currículo debe ser abierto, de manera que posibilite a los estudiantes el contacto con la realidad, que les permita descubrir, confrontar, compartir, discutir y reconstruir nuevos significados de manera responsable y contextualizada.

Como consecuencia de este norte, el currículo ha tomado distancia de los contextos sociales y humanos, y de las comunidades socialmente más excluidas, por lo cual las Humanidades vienen perdiendo relevancia como campos disciplinarios necesarios para

⁹ El autor del presente trabajo considera esto último una realidad fáctica. Como se trata de señalar lo obvio, ello no amerita mayor justificación teórica.

¹⁰ Aquellas que se guían por métodos de orden científico y experimental, basado en datos, procesos y optimización de recursos, atendiendo a supuestos “objetivos” y desconociendo afectaciones contextuales de orden social, económico y político.

comprender las complejidades e incertidumbres del mundo moderno (Taylor, 2008). Sin embargo, el currículo, en tanto espacio de múltiples interacciones sociales y diálogo entre posturas filosóficas y epistémicas, es una oportunidad para comprender la complejidad del conocimiento, en relación con dilemas, como el crecimiento económico y las necesidades más elementales de la sociedad.

Adicionalmente, resalta la necesidad de que el docente no ocupe todo el tiempo en el aula con las clases expositivas y magistrales, sino que, por el contrario, le abra espacio a la participación del estudiante, a sus inquietudes e inconformidades (Ramírez, 2008). Así mismo, relaciones más horizontales entre docente y estudiante facilitarían el diálogo de saberes, al tiempo que, estos conocimientos y actitudes constituirían prácticas democráticas, donde el estudiante participaría en el diálogo con los docentes y con los estamentos administrativos, para considerar elementos de los *currícula* y los métodos de enseñanza, en lugar de recibir una imposición vertical, habitual por parte de la estructura de las instituciones (Vallaey, SD).

De manera que, el currículo se considera un espacio para que todos los miembros de la comunidad académica interactúen de forma reflexiva y colectiva, y así superar su visión instrumental. En este sentido, Ramírez (2008), desde la pedagogía crítica, considera que el “currículo supone [...] una representación particular de la cultura, en la cual se construyen discursos mediante mecanismos selectivos de inclusión, que legitiman determinadas formas de lenguaje, experiencias humanas, relaciones sociales y formas de razonamiento” (Appel, 1979, citado por Ramírez, 2008, p.112).

Según Giroux (1990), las instituciones educativas en lugar de formar a los estudiantes con habilidades que les permitan hacer reflexiones críticas sobre el mundo y poder intervenir y

transformarlo, se ha comportado más como una fuerza conservadora que conlleva a que los estudiantes se adapten al *statu quo*. Sin embargo, como espacio de reflexión, el currículo puede menguar los efectos ideológicos de la cultura dominante, identificando sus preceptos de hombre y sociedad, para producir un ambiente de reflexión y comunicación, precisa y sin ambigüedades, entre todos los participantes en el proceso educativo (Ramírez, 2008).

Para finalizar, según Giroux (1992), el currículo oculto debe ocupar un lugar central en una teoría curricular que provea posibilidades de cuestionar los diversos intereses en los mensajes subyacentes, tanto en las prácticas educativas como en los discursos; así mismo, relaciona la noción de currículo oculto con otras nociones como liberación, dignidad personal, justicia social y transformación.

En efecto, para lograr este fin, es preciso el compromiso, por parte de la mayoría de los miembros de la comunidad académica, con el análisis de la pertinencia social del proceso formativo, al tiempo que dirigir el enfoque hacia la posibilidad de educar para la vida en comunidad, confrontando la realidad existente con la realidad estudiada. (Ramírez, 2008).

A modo de conclusión

Es fundamental la investigación curricular, por parte de colectivos docentes, con participación de los estudiantes, de manera permanente, como reflexión sobre la educación universitaria y sus realidades contextuales, capacidades y actitudes por desarrollar; adicionalmente, se puede apreciar que, cuando se habla de educación, en este caso concreto de la educación universitaria, se está hablando tanto del currículo como del currículo oculto, y esto plantea la cuestión sobre el tipo de hombre y de sociedad determinados cultural e históricamente, lo que explica su no neutralidad.

Consecuentemente, la definición del currículo oculto se amplía, como aquello que provee de enseñanzas no explícitas, pero que la institución brinda, aunque el colectivo docente no sea consciente de ello, ya que, en razón de su carácter de supuestas, pasan desapercibidas. Pero, el currículo no es algo estático, sino todo lo contrario, está en constante construcción e innovación; por eso, es importante nutrirlo a través de la investigación interdisciplinaria, comprendiendo que no se reduce a la selección, organización u orden de contenidos, sino que constituye un espacio de interacción y reflexión sobre qué tipo de profesional se quiere formar y para qué tipo de sociedad.

Para Giroux (1990), el proceso educativo puede verse, pues, como posibilidad de que las cosas sean de otra forma, que se pueden deconstruir, que se puedan rehacer, que la realidad no está impuesta al sujeto de marea absoluta, por el contrario, hay posibilidad de confrontarla, de cuestionarla y de ponerla en duda. El rol del docente, entonces, no se reduce a la administración y transmisión de contenidos para llenar recipientes vacíos, sino que debe asumir clara y visiblemente una posición política sobre las circunstancias sociales, tanto presentes como históricas, que afectan la cotidianidad, no con la intención de imponer su verdad, sino como manera de exponer su percepción personal de la realidad y, a su vez, adquirir la habilidad ética de reconocer otras posturas.

Referencias Bibliográficas

- Ángel Pérez, D. A. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. En: *Filos* n°44, diciembre de 2011, Universidad de Antioquia, pp. 9-37. En línea: <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02.pdf>. (consultado en abril 2017)
- Aristizábal, M., et al. Aproximación crítica al concepto de Currículo. En: *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa* [en línea]. Vol.1, No.2 (enero-junio de 2005). En línea: <http://revista.iered.org/v1n2/pdf/maristizabal.pdf>
- Arráez M., Calles J., Moreno de Tovar L. (2006). Hermenéutica: una actividad interpretativa. En: *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, Año 7, No. 2, diciembre 171 – 181 UPEL: Instituto Pedagógico de Barquisimeto Luis Beltran Prieto Figueroa. En línea: <http://www.redalyc.org/pdf/410/41070212.pdf>. (consultado en abril 2017)
- Barragán D. M. Indagación Sobre Los Discursos de Curriculum en Contaduría Pública en Colombia *Rev.Fac.Cienc.Econ.* vol.16 no.2 Bogotá July/Dec. 2008. En línea: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-68052008000200012 (consultado en agosto. 2016)
- Bustamante Zamudio, G. (SD) *La moda de las “competencias”*; Disponible en línea: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce38-39_07pres.pdf; (Consultado, 05-26/2017)
- Carrillo Celis, B. (enero 2009) Importancia del Currículo Oculto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En: *Educación y experiencias educativas*, N° 14. Recuperado de: http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/BEATRIZ_CARRILLO_2.pdf (15/09/2916)
- Dewey, J. (1916). *Democracia y Educación*. Título original de la obra: *Democracy And Education. An Introduction the Philosophy of Education*. Publicado originalmente por *The Macmillan Company*. Traducción de Lorenzo Luzuriaga, utilizada con autorización de

Editorial Losada, S. A. de Buenos Aires. Primera edición en Ediciones Morata: Madrid, 1995.

Esteva, P. y Ormart, E. B. (2010). *Curriculum Oculto en Contextos Universitarios: Análisis Centrado en la Transmisión Implícita de Valores*. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Estrada, C. & Sánchez, M. (2015). Relaciones de poder y control expresadas en el discurso pedagógico de las docentes vinculadas al ciclo profesional de un programa de instrumentación quirúrgica en Colombia. [Con]textos, 4(14), 11-17. En línea: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:6awKJqKEvDEJ:revistas.usc.edu.co/index.php/Contextos/article/download/541/454+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co> (consultado agosto 2016)

Garrido Domínguez, A. El texto literario a la luz de la hermenéutica. En: *SIGNA UNED*, N°13, 2004. Pp. 103- 124.

Gimeno Sacristán, J. (2010). La función abierta de la obra y su contenido. *Sinéctica, Revista electrónica*, núm. 34, pp. 11-43. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Jalisco, México.

----- (2011) *Diseño, desarrollo e innovación del Currículo*. Ed Morata, Madrid, 2012.

Giroux, H. (1990) *los Profesores como Intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. México. Introducción de Paulo Freire.

----- (1992) *Teoría y resistencia en educación. Siglo XXI editores*. México. 2011.

Kemmis, S. (1988). *El Currículum: Más allá de una teoría de la reproducción*. Ediciones Morata. Madrid. 1993.

- Magendzo, K., A. (1996). *Curriculum, Educación para la Democracia en la Modernidad*. Instituto para la Democracia, Luis Carlos Galán. Programa interdisciplinario de Investigación en Educación. Santafé de Bogotá. 2001.
- Moreno Olivos, T. El currículo por competencias en la Universidad: más ruido que nueces. En: *Revista de la Educación Universitaria*, vol. XXXIX (2), 154, abril-junio de 2010, pp. 77-90. En línea: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60418903004>. (Consulta mayo 2017)
- Nieto Bedoya, M. los textos escolares, transmisores de un Currículo oculto. En *Tabanque: Revista pedagógica*, N° 7, 1991, págs. 75-84.
- Ramírez Bravo, R. La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. En: *Folios* (Segunda época) 28. Segundo semestre 2008. Pp. 108-119.
- Rodríguez Córdoba, M. P., Pantoja Ospina, M. A., Salazar Gil, V. Educación ética en ingeniería. una propuesta desde el Currículo oculto. *Rev. Educación en Ingeniería*. En línea: <http://www.educacioneningenieria.org/index.php/edi/issue/view/15> (consultado en julio 2016)
- Santos, M. A. (2001). Currículo Oculto y Aprendizaje de Valores. *Inetemas*, 4-9.
- Taylor, P. (2008) El Currículo de la educación universitaria para el desarrollo humano y social. En: *La educación universitaria en el mundo 2008: La financiación de las universidades*. Disponible en línea: <http://hdl.handle.net/2099/7932>; (consultado 04 mayo/2017)
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Ed. Morata. Madrid. 4ª edición, 1994.
- Torres Vega, N. Perspectiva curricular en la educación universitaria desde la teoría crítica. Aportes a la Reforma Universitaria. Ponencia presentada en el II Congreso internacional Saber y Hacer, Facultad de Educación, Universidad de Nariño. Pasto. Junio, 2010.

Uscátegui Daccarett A. M. (2014). *Aprendizaje a Través del Currículo Oculto en los Estudiantes de Posgrado de Neuropediatría de la Universidad Nacional de Colombia*. Trabajo Final de Maestría, Presentada como requisito para optar al título de Magíster en Educación. Directora: Dra. María Luz Sáenz Lozada. Línea de Profundización en Pedagogía y Docencia en Educación Universitaria Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas, Instituto de Investigación en Educación. Maestría en Educación. Bogotá, D.C., Colombia.

Vallaes, F. (SD) *El ethos oculto en la universidad*. Disponible en línea. <https://www.researchgate.net/publication/265261376>; consultado 16 abril 2017.

Vega Cantor, R. (2015) *La universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior*. Ocean Sur, Bogotá.