

UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO DE LAS PRÁCTICAS DE RESISTENCIA HACIA LA CULTURA ESCOLAR EN TRES INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE BÁSICA SECUNDARIA EN LA CIUDAD DE CALI¹

AN ETNOGRAPHIC STUDY OF RESILIENT PRACTICES AGAINST SCHOOL CULTURE AT THREE SECONDARY SCHOOLS IN THE CITY OF CALI

Holbein Giraldo Paredes

Profesor jornada completa Universidad Libre, Cali - Colombia. Profesor catedrático Universidad del Valle sede Palmira, Colombia.

holbein30@hotmail.com

Resumen

El artículo tiene como objetivo general describir desde un enfoque cualitativo los comportamientos y actitudes de resistencia a la cultura escolar de los estudiantes de tres instituciones educativas de básica secundaria, de estratos uno, dos y tres en la ciudad de Cali. Interpretar estas manifestaciones de rechazo del estudiantado a las normas escolares y en general a la cultura escolar, desde las teorías de la resistencia permite una comprensión de la compleja problemática que vivencia las instituciones educativas de hoy.

levels one, two, and three in the city of Cali using a qualitative approach. Interpreting these expressions of rejection on the part of the students of school rules and school culture overall, based on theories of resistance, makes it possible to achieve an understanding of the complex issues of educational institutions today.

Palabras clave

Reproducción cultural, resistencia cultural, práctica escolar, dialéctica, capital cultural, reacción subjetivista.

Keywords

Cultural reproduction, cultural resistance, school practice, dialectic, cultural capital, subjective reaction.

Abstract

The general purpose of this article is to provide a description of behaviors and attitudes of resistance towards school culture among students at three secondary schools at income

• Clasificación JEL: I21

Fecha de recepción: 03 - 09 - 2010

Fecha de aceptación: 14 - 12 - 2010

Introducción

En la práctica escolar y en la vida cotidiana de la escuela están presentes conflictos y contradicciones causados por el choque entre la normatividad de las instituciones sociales que representan las concepciones y estructuras del poder imperante, con las manifestaciones o resistencias sociales que se generan en las instituciones educativas. De modo que la cultura escolar refleja intereses y conflictos sociales que se manifiestan en acciones y prácticas cotidianas a través del discurso manifiesto y oculto, verbal y no verbal, de docentes y estudiantes. Uno de tales conflictos es el de tipo valorativo, cuya manifestación en los procesos de interacción que ocurre en la escuela es indiscutible.

En medio de la confusa red de teorías que hoy en día se discuten desde perspectivas, disciplinas y ámbitos diversos, se vislumbra, entre las denominadas teorías sociales de la escuela, dos concepciones principales que se fundamentan en el carácter “reproductor” y la otra en el sentido “transformador” de la escuela.

1. Formulación del problema

Uno de los fundamentos que subyace esta investigación es que las prácticas escolares están imbuidas de un carácter dialéctico y contradictorio en el que están presentes principios reproductores y transformadores a la vez. En este sentido la escuela es un sitio de dominación y resistencia, de conformismo y de oposición, de subordinación y de crítica, donde constantes y múltiples interacciones se entrecruzan en forma espontánea, compleja y dinámica. En este sentido el interés está centrado en indagar:

- ¿Cuáles son los comportamientos y actitudes de rechazo a las normas escolares de los estudiantes de las instituciones educativas de básica secundaria, Miguel Camacho Perea, Colombo Europeo y Fernando III, de la ciudad de Cali?

El interés en estudiar esta problemática en estas instituciones educativas de la ciudad, surge a partir

de los años en que fui asesor pedagógico, lo cual me permitía un conocimiento en profundidad de la cultura escolar en cada una de ellas.

1.1 OBJETIVO GENERAL

Describir los comportamientos y actitudes de rechazo a las normas escolares de los estudiantes de las instituciones educativas de básica secundaria, Miguel Camacho Perea, Colombo Europeo y Fernando III, de la ciudad de Cali.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Determinar cuáles son los comportamientos de rechazo de los estudiantes a las normas escolares en las instituciones educativas de básica secundaria, Miguel Camacho Perea, Colombo Europeo y Fernando III, de la ciudad de Cali.
- Establecer cuáles son las actitudes de rechazo de los estudiantes a las normas escolares en las instituciones educativas de básica secundaria Miguel Camacho Perea, Colombo Europeo y Fernando III, de la ciudad de Cali.

2. Marco teórico

Las teorías que orientan este trabajo son los dos enfoques que sobre la escuela se han planteado desde la sociología de la educación, por una parte las teorías que ven a la escuela como un espacio de reproducción cultural y por el otro lado las teorías que la analizan como un espacio de resistencia cultural.

Desde las teorías de la reproducción cultural en las ciencias sociales, la escuela, ha sido un tema, en el que ha predominado una tendencia de análisis desde las teorías de la reproducción social y cultural situados desde un enfoque marxista (Levices, 2009²; Althusser, 1977; Levitas, 1982; Foucault, 1988; Gramsci, 1984). En dicho enfoque la función de la escuela es la reproducción social y cultural, la escuela funciona en parte, para distribuir y legitimar las formas de conocimiento, los valores, el lenguaje, y las conductas que constituyen la cultura dominante y sus intereses (Baudelot, 1976).

Una crítica permanente a este enfoque teórico, la podemos encontrar en el planteamiento que hace Gil (1997), quien ubica estas teorías en una posición estructural y macrosociológica que infravaloran la capacidad de los sujetos sociales para cuestionarse y construir su propia realidad. El capital cultural proveniente de las ideologías dominantes, representado por el conocimiento, normas, valores y conductas transmitidos por el sistema educativo que no es simplemente “depositado” en la conciencia de los alumnos, sino que también es confrontado, rechazado o transformado tanto por maestros como por alumnos. Por lo tanto no se puede reducir la función de la escuela a la de simple reproductora mecánica de las diferencias de clase, todo esto nos conduce a enfatizar que contrariamente a lo que proponen algunas teorías “mecanicistas” y “reproduccionistas” la escuela es un lugar de contestación, de conflicto, de oposición, tanto consciente como inconsciente (Bowles y Gintis, 1983).

El otro gran enfoque teórico que analiza la escuela como un espacio de resistencia cultural está representado por Willis (1988), quien desde un enfoque etnográfico, en su libro *Aprendiendo a trabajar*, formula una teoría de la resistencia, contraria al enfoque “reduccionista”, apareciendo en escena precisamente como una reacción subjetivista, reacción al reduccionismo objetivista y al determinismo estructuralista. Desde este punto de vista, la teoría de la resistencia constituye una reacción subjetivista que trata de enfatizar el papel del actor social, sus estrategias conscientes en la configuración de sus relaciones y por tanto, en la producción de su posición social. Willis (1988), se plantea como objetivo vincular en su exposición el trabajo con la cultura, partiendo de la idea marxista de que las mercancías no solo se producen en determinadas y específicas condiciones sociales, sino también desde establecidas y concretas condiciones de experiencia.

En esta misma línea de investigación etnográfica, el trabajo de Dubberley (1988, citado en Woods y Hammersley, 1995, pp.91-112) hace grandes aportes a la comprensión de las contraculturas escolares. Dubberley desarrolló su investigación en la escuela Coalton, escuela del Reino Unido, situada en las tierras carboníferas de Yorkshire. Existía según Dubberley (1988, citado en Woods y Hammersley, 1995, pp.91-112) una situación de franca hostilidad entre la cultura y los valores importados por la mayoría del profesorado de la escuela y la cultura local de casi todo el alumnado, especialmente la de los

pertenecientes a la clase trabajadora de la comunidad minera. El sentido del humor desempeñaba un papel sobresaliente en toda esta situación.

En este trabajo (Dubberley, 1988, citado en Woods y Hammersley, 1995, pp.91-112) se centrará principalmente en cómo el alumnado de la clase trabajadora se vale de la broma para probar a sus profesores y profesoras y para clasificarlos con base en sus reacciones. Este proceso describe y define las relaciones entre alumnado y profesorado. El profesorado, por supuesto, no es solamente probado en términos de la cultura de la escuela, sino en términos de la cultura que prevalece en la comunidad de la clase trabajadora³.

Dubberley (1988, citado en Woods y Hammersley, 1995, pp.91-112) nos muestra cómo el sentido del humor refleja la idiosincrasia de la cultura que lo emplea; pero cuando se trata de un humor discordante, entonces refleja las diferencias entre culturas. El sentido del humor contiene una carga de poder, sobre todo por su capacidad para distorsionar de manera temporal las estructuras y relaciones sociales y sacar a relucir su carácter absurdo.

3. Metodología

En esta investigación se utilizó una metodología cualitativa, teniendo en cuenta las características del problema y lo que se buscaba indagar a través de él, los métodos cualitativos se especializan en la búsqueda de significados y sentidos a los hechos humanos, a través de una descripción profunda y detallada que permita acceder a su interpretación y con ello a la comprensión de los mismos, en este sentido es el enfoque más adecuado para el desarrollo de este trabajo.

Las técnicas que se emplearon para recopilar la información fueron la etnografía u observación participante, combinada con la entrevista semiestructurada individual y en grupos focales, que se adecuan perfectamente al objetivo que se pretende alcanzar, la técnica empleada para el análisis e interpretación de los resultados, así como su validación, es la del análisis cualitativo de contenido.

El trabajo de campo se efectuó en tres instituciones educativas de Santiago de Cali:

- **Colegio Fernando III**, ubicado en el barrio Mojica del Distrito de Aguablanca, quien brindaba un

servicio educativo a niñas y niños de estrato uno, y contaba con doscientos setenta y dos estudiantes en las dos jornadas escolares.

- **Colegio Colombo Europeo** que funcionó en el barrio Granada hasta el año 2003, porque cerró debido a la crisis económica de estos años, y que para la época contaba con sesenta alumnos matriculados de estratos dos y tres.
- **Colegio Miguel Camacho Perea**, ubicado en el barrio Vipasa (Tercera Norte con Cuarenta y Cuatro), contaba con ciento cincuenta y dos estudiantes de estrato tres, al momento de realizar la investigación.

El universo de la población es de 484 estudiantes de estratos socio económicos uno, dos y tres.

La muestra que se tomó fue de 78 estudiantes, lo que corresponde a un 18 % de la población universo. Se realizaron entrevistas individualizadas a más de 24 estudiantes. Se llevaron a cabo seis grupos focales⁴ (Hernández Sampier, 1996) conformados por nueve estudiantes cada uno. Los nombres de los estudiantes entrevistados fueron cambiados para proteger sus identidades.

4. Análisis y discusión de resultados

Este trabajo pretende describir las actitudes y comportamientos de los estudiantes de tres instituciones educativas de la ciudad de Cali frente a las normas escolares, la vigilancia y el orden que se impone en estos contextos educativos en general y en el desarrollo de las clases en particular, los comportamientos de los estudiantes frente a la normativa escolar van desde desafiar a sus profesores hasta la apatía, pereza e indiferencia a lo que ocurre en el colegio, pasando por las múltiples formas que utilizan de engañar para no ser expulsados de la institución.

La cultura escolar está caracterizada por una serie de rutinas que buscan el orden. En estas instituciones existe una gran preocupación por imponer normas disciplinarias tales como la llegada puntual al colegio, el corte de cabello, no pintarse el pelo, el correcto uso

del uniforme, no decir groserías, no ir al baño durante la clase, mantener limpio el salón, la llamada a lista, la revisión de la tarea, la alineación de los pupitres, los exámenes, la formación en el patio, la izada a la bandera, no besarse, no usar adornos en los brazos. Todas estas normas tienen como objetivo la búsqueda de la disciplina entendida como la aceptación y el cumplimiento de los roles que los actores deben tener para el logro del orden escolar (Bourdieu y Passeron, 1996). Pero lo que se puede percibir en la escuela es que los estudiantes elaboran complejos comportamientos que les permiten a algunos rebelarse abiertamente, a otros acomodarse a estas reglas a fin de lograr mantenerse en la escuela y obtener su título de bachiller o eventualmente desertar de ella antes de concluir sus estudios.

La escuela funciona para distribuir y legitimar las formas de conocimiento, los valores, el lenguaje y la conducta que constituyen la cultura dominante y sus intereses (Giroux, 1983; Pérez 1997; Bernstein, 1990).

En los aspectos concretos del aula y la escuela, este fenómeno adquiere varias dimensiones, la huella de la cultura "legítima" y "dominante" esta presente en todo el conjunto de prácticas escolares: en el lenguaje oficial, en las reglas, en las relaciones sociales escolares, en la selección y presentación del conocimiento, en la exclusión del capital cultural específico de los grupos subordinados. Todo esto constituye elementos de lo que se ha denominado el "currículo oculto" (Apple, 1979). Investigaciones sobre el currículo oculto⁵ de los contenidos escolares dejan muy claro que estos no son "neutrales", que el conocimiento que imparten proviene de una realidad histórica concreta, así como de un contexto económico, social y político determinado.

Representan una "selección" del conocimiento social disponible, selección que tiende a legitimar el "*statu quo*" y la visión e intereses de los grupos dominantes. En esta medida esto es algo evidente en los contenidos del currículo oficial en el país, se tiende a ignorar las historias, realidades y visiones de grupos minoritarios y subordinados de los sectores populares, las minorías étnicas y la mujer⁶. De otra parte los programas educativos tienden a presentar una visión de la realidad como "acabada" y armónica, ignorando el papel del conflicto en los procesos sociales, así como su naturaleza dinámica de cambio y transformación constante. Los estudiantes, manteniendo las expectativas de los padres, señalan que:

“Uno viene al colegio para ser alguien en la vida, porque si no estudias no tendrás ningún futuro, los cuchos quieren lo mejor para uno, por eso uno debe tratar de estudiar y salir adelante, así las clases sean una mamera”.

Al encontrar un sentido tan ambiguo con respecto a la escuela, cargado de ideología, es de esperarse que estos estudiantes presenten comportamientos poco conformistas con respecto a la disciplina que la escuela promueve.

“a uno le toca aguantarse estas clases tan aburridoras, con unos profesores que lo hacen dormir, la clase más harta es la de matemáticas, nadie entiende nada, nosotros jugamos triqui mientras se pasa la clase”.

“a uno le toca aguantarse” es una frase que recupera el significado de aquellos estudiantes que viven la clase con sufrimiento. Esperan que se acabe para tener tiempo libre. No les interesa el conocimiento que puedan obtener de ellas y si acaso están atentos a los procesos evaluativos que incluyen su asistencia y el orden dentro del aula de clase. Hay entonces un sinsentido hacia el aprendizaje. Los estudiantes no se interesan por lo académico, manifiestan actitudes de inconformidad a sus clases. Pasan el tiempo en el salón haciendo diversas actividades que no tienen que ver con su desarrollo académico, pues esto pasa a un segundo término. Intentan pasarla lo mejor posible mientras que están *“esperando que se acabe la clase”*. lo cual se ha convertido en un espacio de estrategias para no ser *“pillados por el profesor”*.

“Uno se debe cuidar de que los profes no lo pillen, porque uno se hace fama en el colegio, y los profesores se la montan, sobre todo la coordinadora, que se la ha montado a los más recocheros del colegio, los hace firmar el libro de disciplina y le llama a los padres y es peor para uno, se la montan doble, en el colegio y en la casa”.

El manejo del tiempo y las interrupciones a la clase son acciones cotidianas que manifiestan de los alumnos, su inconformidad. Son resistencias que se oponen a que el currículo formal se lleve a cabo de la forma en que se lleva a cabo (currículo vivido y oculto). Son formas de traer la cultura callejera, de los amigos, *“del parche”* a la

clase. En esta cultura hay espontaneidad, informalidad, flexibilidad y ante todo gozo. La escuela se preocupa por lo contrario. Hay mayor control disciplinario, más medidas correctivas y sancionadoras, más obligación.

Existen muchas maneras de evitar la clase, estas son empleadas por los estudiantes cuando no les interesa o no es lo suficientemente dinámica:

“...de las clases más aburridoras me salgo del salón y me voy para el baño, haya me quedo, encerrado hasta que se pasa la clase, otra que uno hace es decir que tiene dolor de cabeza para que lo mande a la enfermería y le dice a la persona de enfermería que lo deje acostarse un ratico..... también hay unas clases que son un relax, el profe viene y deja un taller y se va a tomar tinto..... en esas clases uno recocha mucho, la pasa muy bacano, y al final cuando el profesor vuelve uno le pide copia del taller al más nerdo del salón y listo...¹⁰”.

Son muchas las estrategias utilizadas por los estudiantes para *“controlar a su antojo el tiempo de clase”* y de esta manera apropiársela, no dejar ni a la institución ni al profesor que coloquen disciplina a las clases. Y es que en esto subyace la lógica del menor esfuerzo académico posible: entrar tarde, pedir copia de las tareas y trabajos, hacer lo menos posible, salir cuanto antes y obtener la mayor nota posible. Las irrupciones son formas de evadir la monotonía de una clase que propone aprendizajes de contenidos que no les interesan a los estudiantes. Incluso en algunos casos se llega a medidas extremas con tal de impedir su desarrollo como esconderse todo el grupo del profesor, generar daños al sistema eléctrico para provocar corto circuitos, usar lo que los estudiantes llaman el *“pedo químico”* para alterar el ritmo de la clase. Todo esto finalmente es una manifestación de rechazo a la clase, a lo que se enseña, y a la forma como el maestro enseña, a las formas de evaluar y a los maestros mismos, los cuales se conciben en este discurso como los representantes de la institución educativa y sus normas.

Frente a las normas relacionadas con la apariencia personal es donde los estudiantes más resistencia y rebeldía expresan: El uso de gorras en el salón, los aretes o piercing en varones, uso del uniforme, los cortes de

cabello “decentes” son algunas de esas características que los estudiantes defienden con vehemencia:

“No me gusta que nadie me diga como me debo vestir, es mi estilo, me gusta usar piercing, me parece muy bacano, es mi personalidad, no se por qué le reprimen a uno el libre desarrollo de su personalidad”¹¹”.

La reiterada exigencia del cumplimiento de las normas es fuente de resistencia, aunque lo que predomina como actitud de manera más extendida sea la rebeldía a esas circunstancias en la mayoría de los estudiantes. La defensa de una imagen personal es lo fundamental en estas expresiones de rebeldía, es una forma de oposición a la disciplina por ser esta una negación de sus deseos.

La pregunta que surge es si estos estudiantes se sienten atraídos por algo hacia el colegio, que no sea el de estar con sus amigos y evitar los quehaceres en sus hogares o incluso el de simplemente obtener el título de bachilleres si es que logran adaptarse a la institución educativa para alcanzar este objetivo porque lo que se hace evidente es el poco o nulo interés en lo académico.

La defensa por intentar diferenciarse se manifiesta en expresiones de estos alumnos como las siguientes:

“... usar arete o el pelo largo es una forma de expresión, se siente uno a gusto consigo mismo... uno es libre, o sea, es tu cuerpo, es tu cabello y eres libre para hacerte lo que se te antoje, para llevar el pelo como se te de la gana, la personalidad es lo que importa...”¹²”.

Pero además de esto, se esgrime el argumento de que existe una injusticia en el trato hacia ellos, pues se percibe que si algunas profesoras asisten maquilladas y los profesores traen el cabello largo y visten como quieren, entonces ¿por qué a ellos no se les permite?:

“A los profesores nadie les dice cómo se deben vestir, si usan o no el pelo largo ese es su problema, yo no le veo misterio a eso, a cada uno se le debe respetar su forma de pensar”¹³”.

En efecto, parece ser que el estudiantado de este nivel se siente sometido, obligado a seguir ciertas normas de comportamiento que no les agradan y los lleva a

sentirse incómodo en una realidad ajena a ellos en la que no han participado en su construcción más que a través de sus actitudes de inconformidad que desafían los rituales de la escuela moderna.

Todos estos comportamientos se convierten en una expresión de resistencia constante de estos estudiantes ante la cultura de la escuela moderna, que sigue al pie de la letra la tesis de una educación normalizadora. En este sentido la escuela es un espacio para el disciplinamiento del sujeto moderno, y el poder que se ejerce en ella se concibe como incuestionable, todo gira en torno a la búsqueda del equilibrio y el orden (Foucault, 1988).

Tomando como punto de partida el argumento de que la escuela es formadora, se establecen una serie de normas que tienen como objetivo homogenizar los comportamientos y las conductas de los estudiantes para mantener el orden que es lo más apreciado por maestros y directivas en la escuela. Por eso se hace tanto énfasis en la puntualidad y asistencia para mantener el orden: nadie debe estar por fuera de los salones en horas de clases y el colegio debe estar en silencio porque esa es una señal de que todos están trabajando.

Después de observar todos estos comportamientos de resistencia y rebeldía de los estudiantes frente a la cultura normalizadora de la escuela surge la pregunta: ¿Qué quieren los estudiantes de la escuela?, debemos anticipar que las razones de estos no son claras y que su presencia en la misma se debe más a una exigencia de la familia que a un deseo personal.

5. Conclusiones

Estudios como este pretenden contribuir a la comprensión de la compleja situación que viven muchas instituciones educativas hoy, y que se expresan en relaciones de tensión entre estudiantes y docentes al interior de la escuela.

La resistencia es una categoría que permite interpretar los comportamientos de los alumnos en estos contextos educativos en la ciudad de Cali, en tanto rechazo a la disciplina de la escuela, pero se puede comprender mejor cuando se tienen en cuenta las condiciones contextuales de una sociedad como la colombiana que

combina elementos de lo tradicional y lo moderno, que chocan con una escuela normalizadora que lucha contra los deseos de estos estudiantes que pareciera ser, están destinados a la exclusión a menos que se adapten a estas circunstancias.

Las actitudes de desinterés, apatía y pereza se pueden comprender mejor cuando se tiene en cuenta que los estudiantes son conscientes de fenómenos como: el alto índice de profesionales desempleados, el narcotráfico, y el alto crecimiento de la economía informal en nuestro país, que inciden negativamente para que ya no se conciba la educación como una forma de movilidad social.

La clase es un espacio de resistencia al currículo y al maestro que lo representa, “de pérdida del tiempo”, según palabras propias de los estudiantes. La escuela aparece ante ellos como un mal necesario. Estudiar este fenómeno nos permitiría comprender que en un país en el que se reconoce la diversidad en cuanto a lo pluriétnico y lo multicultural, la educación no puede pretender homogenizar al sujeto, si no al contrario educarlo en esa heterogeneidad. ≡

NOTAS

1. El presente artículo es producto de una investigación desarrollada en los años 2002 y 2003 para optar al título de Especialista en teorías, métodos y técnicas de investigación social, en la Universidad del Valle. Los recursos utilizados para su financiación fueron aportados por el propio investigador.
2. Aunque la investigación fue realizada en el 2002 - 2003, se aclara que esta referencia se utilizó para escribir el artículo y no en la investigación.
3. A este respecto, la contracultura de la escuela está normalmente ligada a la fábrica, o como en este caso, a la extracción de carbón, este sería un elemento analizado por Willis, y posteriormente reconfirmado por Dubberley en esta investigación, que no se limita simplemente a mostrar como las formas de resistencia en la escuela corren parejas, a la cultura del lugar de trabajo (aunque en muchos casos pueda que así sea) sino que muestra cómo esas resistencias reflejan el modo como la comunidad por entero (hombres, mujeres, jóvenes y viejos) han generado toda una cultura en torno a la extracción de carbón. De ahí que las chicas de la clase trabajadora no exterioricen su resistencia de igual forma que lo hacen los chicos, por lo que muchas veces esta oposición no está directamente ligada con las maneras que imperan en la mina, cosa que no pasa con los chicos. Por otra parte, la reacción de las chicas ante la dominación masculina está esencialmente empapada de la cultura de la clase obrera y se parece mucho a la que tienen las mujeres adultas pertenecientes a esta clase, difiriendo por tanto de la de sus profesores de clase media. Por eso, cuando interviene la resistencia del alumnado, se juzga primero al profesorado según los valores de la escuela, aunque dentro de esta apreciación también se le juzga según los valores de la comunidad obrera.
4. Los grupos focales nacen en el marco de la investigación de mercados, y luego se generalizan en el ámbito de la investigación social. Se conocen también como entrevista grupales, consiste en la reunión de un grupo de personas, entre 6 y 12, con un moderador encargado de hacer preguntas y dirigir la discusión. Su labor es la de encauzar la discusión para que no se aleje del tema de estudio y, de este modo, da a la técnica su nombre en inglés (“grupo con foco”). Con el grupo de discusión se indaga en las actitudes y reacciones de un grupo social específico frente a un asunto social o político. Las preguntas son respondidas por la interacción del grupo en una dinámica en que los participantes se sienten cómodos y libres de hablar y comentar sus opiniones.
5. Según Apple, se trata del “conjunto de normas y valores que son implícitamente pero eficazmente enseñados en las instituciones escolares y de las que no se acostumbra a hablar en las declaraciones de fines y objetivos de los profesores”. Su percepción precisa un análisis hermenéutico, casi psicoanalítico, de los procesos educativos, poniendo en evidencia los sentidos ocultos de lo que se muestra en los currículos declarados. Parte del convencimiento de que todo discurso educativo se basa en supuestos implícitos que a menudo el propio discurso ignora. Por ello el currículo oculto se revela sobretudo en las ausencias, las omisiones, las jerarquizaciones, las contradicciones y los desconocimientos que presenta el mismo currículo oficial y la práctica diaria docente que, se supone, lo realiza; al igual que los deseos inconscientes de una persona se revelan ante todo en los actos fallidos cotidianos. El análisis del currículo oculto mide la diferencia entre el currículo intencional (tal como lo proclaman la institución y el docente) y el currículo realmente aprendido por el estudiante (tal como egresa de la institución), diferencia que resulta de los aprendizajes no intencionales en la institución (lo que se transmite sin saberlo).
6. Otro ejemplo es el llamado currículum oculto de género cuando, como señala M.E. Acuña, en las escuelas “se puede constatar la vigencia de ideologías sexistas que promueven la ineficiencia de las mujeres en las áreas científicas y tecnológicas y, como consecuencia, en los subsectores que se orientan hacia estas áreas omiten mencionar la participación de mujeres -en el caso que corresponda- o problematizar la ausencia de las mismas, porque se estima que las mujeres no están habilitadas para desarrollarse en estos ámbitos”. O cuando producto de esto mismo, y más triste aún, a las alumnas se las relega a un segundo plano porque se asume fatalmente que ellas no pueden estar interesadas en esas áreas. Esto mismo se podría extender al currículum oculto de clase, como en aquellas escuelas que trabajan con sectores populares y que, a despecho de sus declaraciones de principios igualitarias, transmiten a sus alumnos que debido a su desmejorado origen socio-económico su único porvenir es ser mano de obra barata en la cadena de producción, desincentivándolos de pensar críticamente y actuar en consecuencia”. Acuña, M.E. “Reflexiones sobre la observación del currículum oculto”. En , <http://www.hexagrama.cl/seminario/ponencias/mariaacuna.pdf>
7. Entrevista a Marcos, un estudiante de octavo grado. Los nombres han sido cambiados para proteger la identidad de los sujetos de estudios.
8. Entrevista a Claudia, estudiante de décimo grado.
9. Entrevista a Pacheco, estudiante de décimo grado.
10. Entrevista a Gustavo, estudiante de undécimo grado.

11. Entrevista a Fernando, estudiante de séptimo grado.
12. Entrevista a Ricardo, estudiante de noveno grado.
13. Entrevista a Marcela, estudiante de octavo grado.

BIBLIOGRAFÍA

1. ALTHUSSER, Louis. El aparato ideológico del estado escolar como aparato dominante. Barcelona: Labor, 1977.
2. ALTHUSSER, Louis. Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado. En: La filosofía como arma de la reacción. México: Siglo XXI, 1977
3. APPLE, Michel. Ideología y Currículo. Madrid: Editorial Akal, 1979.
4. APPLE, Michael. El marxismo y el estudio reciente de la educación. Madrid: Educación y sociedad. 1976.
5. BAUDELLOT, CH. y ESTABLET, R. La escuela capitalista en Francia. Madrid: Siglo XXI. 1976
6. BOURDIEU, Pierre. Los estudiantes y la cultura. Barcelona: Labor. 1967.
7. BOURDIEU, Pierre. Capital cultural, escuela y espacio social. Rojas 3 piso torre 2. Madrid: Siglo XXI. 1997
8. BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude. "Introducción." La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Fontamara. 1996
9. BOWLES, S. y GINTIS, H. La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo. Madrid: Educación y Sociedad. 1983.
10. BERNSTEIN, Basil. Conocimiento oficial e identidades pedagógicas. En: Ensayos de pedagogía crítica. Compilador. Javier José Goikoetxea Piedrola, J. García Peña. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo. 1997, ISBN 84-7884-181-4
11. BERNSTEIN, Basil. Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid: Morata. 1996.
12. BERNSTEIN, Basil. La estructura del discurso pedagógico. Madrid: Morata. 1990
13. DUBBERLEY, W. S. El sentido del humor como resistencia. En: WOODS Peter y HAMMERSLEY Martyn. Género, cultura y etnia en la escuela: Informes etnográficos. 1995. p. 91-112.
14. FOUCAULT, Michel. Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. México: Siglo XXI. 1988
15. GIROUX, Henry. Reproducción, resistencia y acomodo en el proceso de escolarización. Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales. Disponible en: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Giraux.pdf>. [Citado el 8 de agosto 2009]

16. GRAMSCI, A. Los intelectuales y la organización de la cultura. Buenos Aires: Nueva Visión. 1984.
17. GIL VILLA, Fernando. Teoría sociológica de la educación. Bogotá: Nueva América. 1997.
18. HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto y otros. Metodología de la investigación. Bogotá: MC Graw Hill. 1996.
19. LEVITAS, Maurice. El marxismo y la sociología de la educación. Barcelona: Alianza. 1982.
20. LEVICES MALLO, Jesús J. Reproducción y resistencia. En Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Filosofía y Ciencias Sociales. Tomos 1-4. Madrid y México: Plaza y Valdés, 2009
21. PÉREZ GOMEZ, Ángel. Socialización y educación en la época postmoderna. En: Ensayos de Pedagogía Crítica. Compilado por: Javier José Goikoetxea Piedrola, J. García Peña. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo. 1997, ISBN 84-7884-181-4
22. WILLIS, Paul. Aprendiendo a trabajar. Madrid: Akal, 1988.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

1. FALS BORDA, Orlando. La educación en Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 1962.
2. DURKHEIM, E. Educación y sociología. Barcelona: Península. 1975.
3. ELVIN, H.L. La educación y la sociedad contemporánea. Barcelona: Editorial laboral. 1973.
4. RIVERO, José Gil. La educación como espacio de resistencia y transformación social. Disponible en: http://laberinto.uma.es/index.php?option=com_content&view=article&id=148:la-educacion-como-espacio-de-resistencia-y-transformacion-social&catid=44:lab10&Itemid=54. [Citado el 25 de mayo 2008]
5. TÉLLEZ, I. Gustavo. Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción socioeducativa. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 2002