

**LA TRANSMISIÓN DEL CURRÍCULUM OCULTO EN LA PRÁCTICA
DOCENTE UNIVERSITARIA: CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS DE
LA SOCIALIZACIÓN. A MODO DE REVISIÓN TEÓRICA**

Almudena Moreno Mínguez

Universidad de Valladolid

RESUMEN

El objeto de este artículo estriba en analizar desde una perspectiva teórica los mecanismos socioeducativos en los que se produce la transmisión del currículum oculto a través de la práctica docente en el contexto del cambio educativo experimentado por las sociedades occidentales. Para ello se estudiará el entramado sociocultural en el que se encuentra inmerso el docente, el cual explica en parte la forma en que se reproduce la transmisión del currículum oculto. En definitiva, el propósito de este artículo es fundamentar cómo los agentes socializadores implicados en la práctica docente universitaria contribuyen a la creación y transmisión de un currículum oculto que influye en el ejercicio docente y en la propia transmisión de conocimientos y creación de valores.

Palabras claves: currículum oculto, contextos socializadores, práctica docente.

ABSTRACT

This paper aims at analyzing, from a theoretical perspective, the socio-educational mechanisms in which the transmission of the hidden curriculum takes place through the educational process, and within the context of educational change in western societies. For this purpose it also studies the teachers' socio-cultural framework which, somehow, explains the manner in which the hidden curriculum is transmitted, as well as it assesses how the socializing agents involved in the educational activity contribute to the creation and transmission of knowledge and values.

Palabras claves: Hidden curriculum, educational process, socializing context.

INTRODUCCIÓN

En este artículo se trata de fundamentar teóricamente cómo se produce la transmisión del currículum oculto en la práctica docente universitaria. El docente se encuentra inmerso en un entramado sociocultural que reproduce y transmite en la actividad docente a través de la enseñanza de los conocimientos propios de la materia que imparte. No resulta fácil objetivar los mecanismos reproductores que están implícitos en la relación docente-discente, ya que, en la misma, intervienen numerosos agentes y contextos socializadores que determinan las expectativas de los estudiantes respecto a lo que esperan de la Universidad y de sus profesores, así como las expectativas que tienen los profesores con respecto a sus alumnos. Por lo tanto, el propósito de este trabajo es analizar en qué medida los contextos socializadores inciden en la creación de un currículum oculto que acompaña al currículum manifiesto en la práctica docente en el marco de la Universidad española. En definitiva se tratará de documentar teóricamente cómo el docente universitario español se debate entre el arte y la ciencia de enseñar en un contexto socio-educativo en el que la transmisión del currículum oculto es tan relevante para la docencia como la transmisión del propio currículum manifiesto.

1. El profesor universitario ante el cambio social y educativo

La condición de docente se ha caracterizado históricamente por la ambivalencia de su posición y rol. La docencia universitaria ha supuesto un medio de movilidad social de gran importancia, sobre todo de los varones, que durante décadas han ocupado las principales cátedras y titularidades. Esto quiere decir que en lo que respecta a la posición social ocupada por el profesor universitario en la estructura social, estos han gozado de un status elevado en la estructura de clases sociales. Por otra parte, en lo que respecta al rol desempeñado —en la medida en que el ejercicio profesional exige al profesor trabajar con los instrumentos de la ciencia—, éste queda excluido en cierta manera del mundo cotidiano, pero a la vez tiene que ser capaz de transmitir y comunicar los descubrimientos de la ciencia. Por lo tanto, en el ejercicio de su profesión, los docentes han de desempeñar una doble función: por un lado, distanciarse de lo cotidiano (científico) y actuar objetiva e imparcialmente (perspectiva *etic*), y, por otro, identificarse con el universo simbólico de los alumnos a los que tiene que enseñar (perspectiva *emic*) para poder educar y transmitir conocimientos en las mejores condiciones. Por estas razones se ha denominado al “maestro”, y concretamente al profesor universitario, como un “extraño sociológico”, ya que se trata de un profesional no integrado en la estructura social ni identificado con

el rol desempeñado. Lerena lo ejemplifica de la siguiente forma: “Históricamente los maestros (y está claro que me refiero no a la media, sino al modelo típico ideal) han vivido de paso, aquí y allá, con cierta tendencia a no echar raíces en ninguna parte. El extraño sociológico es un desarraigado, un extraño” (Lerena, 1987: 461).

El advenimiento de la sociedad postmoderna ha acentuado, aún más si cabe, esa ambivalencia que caracteriza a la figura del docente. Nos encontramos ante una sociedad caracterizada por el cambio acelerado, la diversidad cultural, la racionalización, la burocratización y por la gran incertidumbre existente respecto al futuro. Junto a esta sociedad convive una academia que, en palabras de Hargreaves (1994: 50) es “una estructura monolítica que mantiene unos fines en cierta manera anacrónicos en unas estructuras institucionales caducas”. En este contexto, los profesores tratan de hacer frente a las presiones sociales y a los retos que impone la sociedad postmoderna caracterizada por la incertidumbre y el riesgo, donde la función del docente ya no es tanto normalizar como proporcionar los instrumentos adecuados a los individuos para que sean capaces de gestionar “el riesgo” (Giddens, 1994). De hecho, en la literatura especializada se generalizan las argumentaciones sobre la crisis de las que fueron instituciones básicas de socialización en la sociedad industrial como son la familia (Popeone, 1994; Flaquer, 1998) y la escuela (Combs, 1982; Touraine, 1997). En cierta manera parece que estas instituciones no fueran capaces de gestionar el riesgo y de dar respuestas a los retos impuestos por la sociedad postmoderna. Pero, ¿cómo afectan estos cambios a la posición y rol del docente?, ¿Cómo se adapta la Universidad al cambio social? A este respecto hay que subrayar que existe una amplia bibliografía concerniente al cambio educativo, pero son muy escasos los estudios referidos al profesor universitario y a su formación académica como científico y docente¹.

No olvidemos que en el contexto de la sociedad industrial surgieron los actuales sistemas de educación donde se formaron los docentes encargados de instruir a una incipiente mano de obra capaz de satisfacer las necesidades de la emergente industria capitalista. De esta forma, las academias se convierten en espacios sociales cuya función principal es vigilar, normalizar y sancionar (Foucault, 1984; Valera, 1989) mediante la fijación de horarios, la diferenciación de espacios por edades y áreas de conocimiento y la consiguiente legitimación del examen como ritual credencialista. En este marco represor, el profesor debe actuar con autoridad siguiendo los principios que establece la norma burocrática y los principios de la ciencia.

En cualquier caso, una consecuencia inmediata de la modernidad ha sido la excesiva burocratización (Weber, 1979) que también ha proyectado sobre la institución universitaria, condicionando así el trabajo del profesor. Estos procesos,

de alguna manera, han acentuado las contradicciones características del rol de docente (Ortega, 1991). El propio docente ha de ejercer simultáneamente el rol de técnico que identifica al profesor como experto, el rol de agente socializador en valores y legitimador del orden social y el rol de psicólogo para satisfacer las necesidades básicas de formación y desarrollo personal, lo que plantea el siguiente interrogante, aún no contestado: “¿Puede el profesor ser al mismo tiempo un profesional eficaz, un juez justo y un buen compañero?” (Escolano, 1996: 46). De alguna manera el cambio social intensifica las contradicciones existentes entre el “*yo sustancial*” del docente que trata de cumplir con los objetivos de la socialización y endoculturación del alumno y el *yo situacional* comprometido con los objetivos científicos marcados por el currículum e impuestos desde fuera (Nias, 1989). Esto viene a decir que el cambio en la estructura organizativa se adelanta al cambio en el *ethos* del profesorado, ya que éste colectivo se encuentra inserto en un entramado cultural en el que conviven el presente y el pasado. Como consecuencia de ello, y ante los retos que impone el cambio social, los docentes tratan desde sus aulas universitarias de restaurar y reforzar el edificio de la modernidad bajo las murallas de un progresismo romántico que se resiste al cambio. No es fácil buscar soluciones pero quizás un primer paso esté en prestar mayor atención a los desafíos y posibilidades que la postmodernidad plantea a las universidades y profesores.

2. Currículum oculto y reproducción cultural en la práctica docente

Para entender la relación existente entre el currículo y la reproducción económica y cultural que se realiza a través de la práctica docente, tendremos que definir previamente las dos acepciones que la literatura ha adoptado sobre el término currículum: currículum oculto y manifiesto. Apple (1979) fue el primer autor que en su obra *Ideología y Currículo* se refirió a la dualidad del currículum para argumentar que las instituciones educativas y los agentes sociales implicados en la misma funcionan distribuyendo conocimientos y valores ideológicos al mismo tiempo que contribuyen a producir el tipo de conocimiento necesario para mantener los acuerdos políticos, económicos, políticos y culturales actualmente existentes y así contribuir al proceso de reproducción ideológica y económica. Las relaciones que mantienen la práctica docente y la reproducción socio-económica y cultural han sido ampliamente estudiados desde la teoría crítica. En este contexto los trabajos de Bourdieu y Passeron (1967, 1977) evidenciaron que la cultura escolar que se transmite a través del currículum manifiesto no es neutral, ya que a través de la **arbitrariedad cultural y la violencia simbólica** que incorpora la acción pedagógica se esconden relaciones de dominación propias de toda relación educativa, contribuyendo de esta forma a transmitir una serie de

habitus y estrategias docentes presentes en el currículum oculto. Por lo tanto, según la interpretación de Bourdieu y Passeron, el sistema de relaciones de dominación presente en la acción pedagógica garantiza la reproducción de un “habitus” como modelo cultural dominante presente en las prácticas de transmisión del conocimiento que contribuye a seleccionar a los talentos en el sistema educativo en función de la estrategia de adaptación realizada por los alumnos al modelo cultural dominante presente en el sistema cultural. No menos esclarecedores son los trabajos de Baudelot y Establet, quienes, en la obra *La escuela capitalista en Francia* publicada en 1971, tratan de demostrar empíricamente cómo el sistema educativo francés, a través de la transmisión del currículum oculto presente en las prácticas y actuaciones de los profesores, favorece la diferenciación social de los alumnos en el aprovechamiento de las oportunidades educativas. Consideran que la ideología transmitida por los profesores en la práctica docente cotidiana enmascara relaciones de dominación que contribuyen a filtrar a los alumnos a diferentes redes de escolarización. Así, mediante la acción pedagógica del profesorado se favorece la interiorización y socialización en la ideología dominante como una forma de imposición latente del poder.

Bowles y Gintis (1976) en el intento de demostrar la existencia del currículum oculto en la práctica educativa basan su estudio en una crítica a las reformas de la educación secundaria realizadas en Estados Unidos en los años setenta, ya que consideran que dichas reformas no supusieron transformaciones substanciales en los currícula, los cuales continuaron reproduciendo la transmisión de un currículum oculto. La transmisión de este currículum oculto se hace patente en el hecho de que la transmisión de conocimientos se sustenta en una relación educativa basada en la dominación y en la reproducción de la cultura de la clase dominante. De hecho, Bowles y Gintis señalan que la enajenación experimentada por los alumnos en el aula —en tanto que no participan de los contenidos de dicha práctica educativa— se corresponde con las prácticas autoritarias del sistema productivo. Sin embargo, reconocen que la transmisión del currículum oculto también puede contribuir a crear una nueva cultura educativa opuesta a la cultura dominante: “La Universidad prepara a la élite para el arte de la dominación pero también ha dado luz a un poderoso movimiento radical y a una crítica de la sociedad capitalista” (Bowles y Gintis, 1981: 23).

Quizás el trabajo más expresivo de cómo la práctica docente contribuye a la producción y reproducción cultural de un determinado sistema de valores implícito en el currículum manifiesto sea el trabajo de P. Willis *Aprendiendo a trabajar*, publicado en 1977. En este trabajo etnográfico Willis desvela cómo la relación mantenida en el aula entre el docente y el discente contribuye en este caso a crear la identidad de “clase obrera” que, de alguna manera, contribuye generación tras generación a reproducir el fracaso escolar entre la clase obrera asumido de forma voluntaria como forma de resistencia al poder establecido representado en

la figura del profesor. De hecho, Willis identifica los procesos de autoinducción de los propios alumnos con un determinado escenario laboral —característico de la clase obrera— que empiezan a construir en el aula a través de la relación que mantienen con sus compañeros y profesores. Considera que los profesores deberían reflexionar sobre el papel que desempeñan en la producción cultural en el proceso educativo: “En particular, los profesores deberían prestar atención a los modos en que su propio proceso de trabajo y los cambios en dicho proceso se ven implicados en la producción cultural y en la reproducción cultural de los dominantes o de los subordinados” (Willis, 1981: 460).

Los trabajos realizados sobre la transmisión del currículum oculto en el marco del interaccionismo simbólico y la etnometodología tienen gran interés, ya que analizan de una forma dinámica las interacciones que se producen a nivel micro, prestando especial atención al contenido simbólico de las interacciones sociales de los agentes implicados en el proceso educativo (Woods, 1983). Desde esta perspectiva se analizará cómo la relación que mantienen profesor y alumno en el aula está determinada por factores simbólicos, emotivos y subjetivos que intervienen en el fracaso y el éxito escolar de los alumnos. Los análisis de estas relaciones han puesto de manifiesto que el sistema educativo no es del todo neutral en la selección de los talentos, ya que la relación subjetiva que media entre el profesor y el alumno determina la interiorización de un currículum oculto presente en la práctica educativa. Este tipo de estudios sobre la transmisión del currículum oculto en la relación docente-discente ha dado lugar a la generalización de conceptos como *estrategia de supervivencia* (Woods, 1977), *procesos de etiquetaje y negociación* (Rist, 1970; Riseborough, 1988), *efecto Pigmalión* (Rosenthal y Jacobson, 1968), *estrategias de adaptación* (Hargreaves, 1989). A pesar de los intentos por elaborar un modelo interpretativo —de las estrategias adaptativas puestas en práctica por el colectivo del profesorado— que permitiera establecer un nexo teórico entre los factores estructurales (papel del Estado) y la interacción en el aula (actitudes del profesorado y alumnado), sin embargo estos se han encontrado con dificultades metodológicas, lo que en cierta manera ha impedido el paso del nivel descriptivo al explicativo. Dicho de otro modo, el interaccionismo simbólico no ha llegado a plantear explícitamente la forma en que las estructuras sociales son incorporadas por los agentes a sus prácticas educativas². Por lo tanto, esta perspectiva no aporta los instrumentos adecuados para explicar el origen y el proceso de cambio educativo (Halsey y otros, 1981: 283).

En cualquier caso no se deben subestimar las aportaciones teóricas y metodológicas que introduce el interaccionismo simbólico en el análisis de los procesos educativos que tienen lugar en el aula, ya que éstas son claves para analizar desde una perspectiva microsociológica cómo se produce la transmisión del currículum oculto en la práctica educativa.

En definitiva, estos estudios tratan de argumentar cómo en la práctica docente se genera un proceso de socialización en el que los alumnos toman conciencia tanto de la enseñanza tácita referida a los conocimientos como de la enseñanza oculta relacionada con los valores e ideologías implícitas en la práctica docente. Este tipo de estudios sobre la relación entre la práctica docente y la reproducción sociocultural y económica ha tenido gran protagonismo en la literatura científica (Acker, 1989, Apple, 1987; Woods, 1988). Según estos autores, se enseña a los alumnos el modo de relacionarse con la estructura de la autoridad de la colectividad a la que pertenecen mediante la socialización educativa en modelos de interacción a los que se ven expuestos en cierta medida en las aulas. De esta forma, el cuerpo formal de conocimientos que se encuentran expuestos en los libros y textos utilizados en la práctica docente (currículum manifiesto) contienen de forma implícita un sistema de valores e ideología (currículum oculto) que se reproducen y producen de forma paralela.

3. Agentes y contextos socializadores de la práctica docente universitaria

Los agentes sociales que intervienen en el proceso de formación del *background* de los profesores universitarios están vinculados directamente con el ámbito de la ciencia. El profesor universitario se define por su vocación de científico y de docente. Podríamos decir que el profesor universitario hace de intermediario o de correa de transmisión entre el laboratorio y el aprendiz. El profesor universitario tiene la doble función de producir conocimiento en el laboratorio y transmitir a sus aprendices en el aula el conocimiento generado en el laboratorio. Es una tarea compleja que requiere la colaboración y el apoyo de sus compañeros y colaboradores que se convertirán en los principales agentes socializadores. El trabajo del profesor comienza en el laboratorio científico y se extiende a numerosos ámbitos como son los congresos, seminarios y encuentros donde éste entra en contacto con otros científicos. El trabajo del profesor se proyecta en el aula donde hace partícipe a sus alumnos de los mecanismos e instrumentos que se utilizan en el laboratorio para producir un determinado conocimiento científico. Sin embargo, el trabajo del profesor universitario no se circunscribe únicamente al ámbito de la ciencia, ya que está inscrito en un marco burocrático que regula y sistematiza los tiempos así como la forma de producir y transmitir el conocimiento, por lo que el marco institucional y burocrático se convierte así en las sociedades modernas en un contexto socializador adicional donde el profesor debe subordinarse a los requisitos impuestos por el marco burocrático.

De esta forma, el trabajo profesional del profesor universitario corre el riesgo de convertirse en una forma de control y reglamentación burocrática, en la

medida en que tiene que inscribirse en un sistema de tutela, en una cultura de colaboración y en una colegialidad impuesta. Por lo tanto, muchos de los instrumentos burocráticos que conforman uno de los principales contextos socializadores del profesor pueden llegar a convertirse en un obstáculo en el trabajo de producir y transmitir conocimientos.

En lo que se refiere al otro contexto socializador señalado —la comunidad de científicos y docentes con los que el profesor universitario colabora habitualmente— se convierte en uno de los principales referentes para su experiencia y formación profesional en el ámbito universitario. La relación que mantiene el profesor con estos agentes socializadores es fundamental para construir el sistema de valores existente en torno a la producción del conocimiento (currículum oculto) que se transmite de forma paralela al currículum manifiesto impuesto por la administración burocrática.

La construcción del currículum manifiesto y oculto no está exenta de contradicciones en la práctica docente, ya que el problema de las sociedades modernas radica fundamentalmente en la confrontación que se produce entre dos fuerzas contradictorias. Por una parte, se encuentra la sociedad postindustrial y postmoderna caracterizada por el cambio acelerado, una intensa comprensión del tiempo y el espacio, la diversidad cultural, la complejidad tecnológica, la incertidumbre científica. Frente a él, el sistema universitario sigue anclado en postulados modernistas y meritocráticos que se debaten en la ambivalencia de la institución universitaria (Hargreaves, 1998). Por un lado, la Universidad, y en ella la comunidad de docentes y científicos, debe contribuir a formar aprendices para trabajar e integrarse en el mercado laboral de la sociedad industrial y, por otro, la Universidad debe formar una comunidad de científicos interesados por la ciencia y dedicados al conocimiento científico. Ante estos dilemas el profesor universitario tiene la función de transmitir unos conocimientos reglamentados a través de un currículum manifiesto y por otro lado tiene la función de formar personas comprometidas con la ciencia y la sociedad a través de la transmisión del currículum oculto. Esta ambivalencia, surgida de la complejidad de los contextos socializadores en la que desarrolla su trabajo profesional, a la que está sometido el profesor universitario, se manifiesta en la práctica docente en la que combina la enseñanza de conocimientos reglamentados y estructurados burocráticamente con la reproducción de valores presentes en el currículum oculto.

Los problemas a los que se enfrenta el profesor universitario tienen relación fundamentalmente con la implementación de reglamentaciones burocráticas y soluciones tecnológicas del cambio curricular. En el análisis que efectúan Apple y Jungck sobre la incidencia de estos factores en el trabajo del profesor universitario, se señala que un efecto concreto de la intensificación de los procesos relacionados con la consecución de la calidad del trabajo de los profesores es la reducción

del tiempo para el trabajo científico y la atención a los alumnos debido a la ejecución de tareas administrativas que exige la Administración.

La práctica docente universitaria se encuentra pues en estos momentos en la Universidad española en un proceso de redefinición de objetivos y metodologías que pasa por establecer las funciones que ha de desempeñar un profesor en el ámbito universitario y los recursos materiales, temporales y humanos con los que cuenta para desempeñar su actividad como docente y científico. En este proceso de redefinición de la práctica docente universitaria es necesario continuar realizando investigaciones sobre cómo se construye el conocimiento y cómo se transmite el mismo en el marco de la dualidad que caracteriza al currículum de la enseñanza universitaria.

4. El arte y la ciencia de enseñar en la Universidad española

La pregunta que se han hecho muchos especialistas dedicados a la investigación educativa es si la docencia es una ciencia o un arte. En esencia, se trata de un debate sobre si la enseñanza es una actividad en la que podemos identificar algunas leyes o principios generales de actuación (currículum manifiesto) que facilitan la planificación y predicción de la docencia; o si, por el contrario, se trata de un proceso básicamente individualista, intuitivo y espontáneo que involucra a muchos factores distintos cuyas líneas directivas generales no se pueden especificar de forma concreta, y que produce resultados fruto de una imaginación creativa y de la relación que los docentes mantiene con otros docentes, investigadores y con sus propios alumnos (currículum oculto) (Woods, 1998: 29). A mi entender en la práctica docente concurren ambos procesos, ya que en la transmisión de conocimientos intervienen factores de índole estrictamente científica y, por otro, intervienen factores emocionales, individuales y vocacionales que influyen decisivamente en la relación que mantienen docente y discente en el aula.

Cuando decimos que la enseñanza es una ciencia, se está afirmando que se trata de una actividad racional, sujeta a principios y leyes generales que la investigación puede descubrir. En la medida en que estas leyes se objetivan, la enseñanza puede volverse más sistemática, estructurada y estable. Sin embargo, no debemos olvidar que la enseñanza se orienta según determinados valores que se proyectan en la práctica docente de los contenidos. Tal y como han señalado Mill y Weber, el docente tiene que ser capaz de objetivar dichos valores con el fin de hacerlos compatibles con los principios científicos que debe imprimir la práctica docente. Cuanto más claramente se especifique por parte del docente los valores que impregna su práctica docente más factible será conseguir los objetivos propuestos. En cierta medida, esta forma de enfrentarse a la docencia potencia

la planificación racional de un currículum a partir de la definición de unos objetivos mensurables que no necesariamente neutralizan los valores e ideologías presentes en la docencia, sino que simplemente los integran en el proyecto docente de forma racional y científica. Determinados autores opinan que esta obsesión por materializar la ejecución del currículum oculto a través de la aplicación de determinadas técnicas docentes son más adecuadas para “adiestrar” que para “educar”, ya que imponen a los docentes una camisa de fuerza que ignora la validez de los procesos como algo opuesto a los objetivos de la práctica docente: “Al eliminar de la definición de enseñar la faceta de los valores, la ciencia puede abordar los procesos educativos. Sin embargo se ocupan más de la eficiencia que de la calidad educativa” (Woods, 1998: 30). Esta metodología docente parece estar diseñada para respaldar la ideología del *marketing* que ha influido tanto en la política gubernamental de los países occidentales en los años ochenta y noventa. Sin embargo, estas técnicas basadas en la aplicación de principios científicos tampoco están exentas y aisladas de los valores presente en la práctica docente.

En cualquier caso consideramos que la ciencia, a pesar de sus enormes esfuerzos y contribuciones para explicitar y aplicar el currículum manifiesto, continua inscrita en un entramado cultural que transmite a su vez un currículum oculto. Es aquí donde la ciencia de enseñar se entrelaza con el arte de enseñar. Sin embargo, no debemos olvidar las trampas que puede encerrar el *mito del arte de enseñar*. En las aulas universitarias se crea y se transmite conocimiento objetivo que difícilmente se puede transformar en forma artística, excepto en determinadas Facultades como la de Bellas Artes. En un escenario universitario cualquier profesor o profesora puede dar la impresión de estar muy capacitado e impartir clases muy artísticas porque saben jugar con las palabras; usan la imaginación para relacionar conceptos que parecen incompatibles; dominan la comunicación, usan adecuadamente la cadencia de su voz y el ritmo de su discurso para crear una atmósfera de “suspense” haciendo creer que los alumnos disfrutan de la lección y responden a ella. Sin embargo, una observación sistemática de esta práctica docente puede demostrar que su discurso está carente de contenidos científicos y que toda la práctica docente se reduce a un juego de significantes sin significados.

Por otra parte, la docencia es una actividad individual. De hecho, una característica central de la cultura docente universitaria es la autonomía dentro del aula (Hargreaves, 1980). En el aula el profesor puede poner libremente en práctica estrategias que evidencian su adaptación a las exigencias de la enseñanza. También se ha observado cierta tendencia a elogiar al docente carismático, idiosincrásico. Películas como *El Club de los Poetas Muertos* potencian este tipo de razonamiento. Sin embargo, debemos plantearnos qué caracteriza a los profesionales de la enseñanza. ¿Cuáles son las regularidades y patrones de su conducta

que nos permiten considerarlos miembros de grupos específicos? ¿Qué tipos de interacción recíproca tienen lugar entre los profesores y los miembros de su grupo? ¿Qué elementos componen el trasfondo de cada docente —como su educación, escolarización, vida familiar, experiencias personales— que nos ayuden a explicar y comprender su comportamiento? La respuesta a estos interrogantes nos permitiría analizar cómo se construye el currículum oculto en el currículum manifiesto y cómo el primero determina de forma significativa la relación que los profesores mantenemos con la ciencia y con nuestros alumnos. En definitiva, la ciencia social revela que los problemas privados (currículum oculto) son asuntos públicos (currículum manifiesto) que actúan de forma recíproca y dialéctica en la práctica docente.

BIBLIOGRAFÍA

- ACKER, S. (1989). *Teachers, Gender and Careers*. Lewes, Falmer Press.
- APPLE, M. (1979). *Ideología y currículo*. Madrid, Akal.
- (1987). *Educación y poder*. Barcelona, Paidós.
- BAUDELLOT, C. y Establet, R. (1987): *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, Siglo XXI.
- BECK, U y otros (1997). *Modernidad reflexiva*. Barcelona, Paidós.
- BERNSTEIN, B. (1985). Clases sociales, lenguaje y socialización. *Educación y Sociedad*, 4.
- BEST, S. y Keller, D. (1998). Postmodern politics and the battle for the future. *New Political Science*, 20, pp. 283-299.
- BOWLES, S. y Gintis, H. (1976). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid, Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. y Passeron, J. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona, Labor.
- (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia.
- COOMBS, P. (1985). *La crisis mundial de la educación*. Madrid, Santillana.
- DE LA FUENTE, G. y Sánchez, M^a (1997). Los educadores del año 2000. *Revista Complutense de Educación*, vol. 8, Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.
- DELGADO CRIADO, B. (coord.) (1993). Historia de la educación en España y América. En *La educación en la España moderna*. Madrid, Ed. S/M.
- ESTEVE, J. (1995). *El malestar docente*. Barcelona, Paidós.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1997). *La educación en una sociedad en cambio*. Materiales de trabajo, Universidad de Salamanca, Documento A/0397.
- FERRER, F. (1996). Teachers and school management in European education systems. *Prospects*, Vol. XXVI, n° 3 UNESCO, pp. 543-558.
- FLAQUER, L. (1998). *El destino de la Familia*, Barcelona, Ariel.
- FLECHA, R. (1999). Modern and Postmodern Racism in Europe: Dialogic Approach and Anti-Racist Pedagogies. *Harvard Educational Review*, Vol. 69, 2, pp. 150-171.
- FOUCAULT, M. (1984). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Madrid, Siglo XXI.

- GIDDENS, A. (1994). *Las consecuencias de la modernidad*. Madrid, Alianza.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. 1 y Vol. 2, Madrid, Taurus.
- HALSEY, A. y otros (1981). Review Symposium. A case study of secondary schooling. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 2, nº 3.
- HARGREAVES, A. (1980). The occupational culture of teachers. En WOODS, P., *Teachers Strategies*, London, Croom Helm.
- (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid, La Morata.
- IMBERNON, F. (1997). La realidad de la reforma. Instituciones y titulaciones de formación de profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, pp. 59-66
- KYMLICKA, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*, Barcelona, Paidós.
- LERENA, C. (1987). El oficio de maestro. La posición y papel del profesorado de enseñanza en España. En *Educación y Sociología en España*, Madrid, Akal, pp. 441-472.
- LAWN, M. y Ozga, J. (1988). ¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores. *Revista de Educación*, 285, pp. 191-217.
- MARSHALL, T. (1998): *Ciudadanía y clase social*, Madrid, Alianza.
- MORENO MÍNGUEZ, A. (2002). Sociological Theory of Education in the Dialectical Perspective. *The International Handbook on the Sociology of Education, An International Assessment of New Research and Theory*, Rowman and Littlefield Publishers, Oxford, pp. 21-41.
- NIAS, J. (1989). *Primary Teachers Talking*, Londres, Routledge.
- PÉREZ DÍAZ, V. (1994). La calidad de la educación superior y la resignación de España al status de país periférico. *El retorno de la sociedad civil*, Madrid, IEE.
- PÉREZ GOMÉZ, A. (1991). Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente. En VV. AA. *Sociedad, cultura y educación*, Madrid, ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, pp. 367-399.
- PESET, J. y Peset, M. (1974). *La Universidad española (siglos XVIII y XIX)*, Madrid, Taurus.
- POPEONE, D. (1993). American Family Decline, 1960-1990: A Review and Appraisal. *Journal of Marriage and the family*, 55 (3), pp. 527-544.
- RIST, R. (1970). Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-fulfilling Prophecy in Ghetto Schools. *Harvard Educational Review*, vol.40, nº3.
- RISEBOROUGH, G. (1988). Pupils, Recipe Knowledge, Currículum and Cultural Production of Class, Ethnicity and Patriarchy. A Critique of One Teacher's Practices. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 9, nº 1.
- ROSENTHAL, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- TENORTH, H. (1988). Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones. *Revista de Educación*, 285, pp. 77-93.
- TOURAINÉ A. (1994). *Crítica de la modernidad*, Madrid, Alianza.
- VELASCO, A. (1988). El profesor, ese desconocido. *Cuadernos de Pedagogía*, 61.
- ZUBIETA IRÚN, J. C. y Susinos, M^a (1990). *La satisfacción e insatisfacción de los enseñantes*, Santander, CIDE.

- WEBER, M. (1979). *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México, Fondo de Cultura Económica.
- WOODS, P. (1977). Teaching for Survival. En WOODS y HAMMERLEY, M. (comps.) *School Experience Explorations in the Sociology of Education*. New York, Martin's Press.
- (1980). *Teachers Estrategies*. London, Croom Helm.
- (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*, Barcelona, Paidós.

NOTAS

- 1 Destacan entre otros los trabajos de San Roman (1998), que realiza una exhaustiva investigación sobre la génesis y formación de las primeras maestras en España, destacando el proceso de feminización del Magisterio español; el trabajo de Ortega y Velasco (1991), donde se hace un repaso a la evolución histórica de la profesión de maestro y el Informe Sociológico sobre el Profesorado no Universitario de González Blasco y González Anleo (1993).
- 2 Ver la teoría de la estructuración en Giddens (1993, 1994).

