

CURRÍCULUM OCULTO: TEXTOS E IMÁGENES

Consol Aguilar Ródenas

Los currículos implícitos son mensajes impartidos en el aula y en el ambiente escolar. En sentido mcluhiano, el medio constituye una gran parte del mensaje de la escuela, siendo quizá el mensaje predominante. Y los mensajes de los currículos implícitos pueden complementar, contradecir o ser paralelos al currículum formal y manifiesto de la lectura, la escritura, las matemáticas, la ciencia, los estudios sociales y otras asignaturas. Entre los resultados atribuidos a los mensajes de los currículos implícitos hay efectos individuales y sociales que fomentan la conformidad con los ideales nacionales y las convenciones sociales, al tiempo que mantienen las desigualdades socioeconómicas y culturales. Se asume que los estudiantes (*) deben adquirir las visiones del mundo, las normas y los valores prevalecientes, así como los papeles predefinidos y habitualmente subordinados en las relaciones de autoridad. Colectivamente, se considera que estos efectos sirven para una función de control social, mediante la perpetuación de las estructuras sociales existentes y de los estándares que las apoyan"

(Catherine Cornbleth:1998,112)

Leo Van Lier nos recuerda en el año 1995 que hay que ayudar al estudiantado a mejorarse y mejorar el mundo donde vive mediante un uso crítico y expresivo del lenguaje en pensamiento y acción. Así mismo Pablo del Río destaca en el año 1997 que

el problema básico de qué mundo y qué modelo de vida construye nuestra cultura (que abarca el currículum escolar, los medios de comunicación y la cultura cotidiana), siempre ha quedado fuera de los grandes tópicos oficiales de trabajo en la educación y en la enseñanza de la lectoescritura. También subraya que reflexionar sobre la vida y la humanidad no tiene que hacerse desde la abstracción sin cultura, sino desde los textos e imágenes que los medios de comunicación, la cultura cotidiana y la propia educación formal ofrecen a los estudiantes y a las estudiantes. En este sentido, alfabetizar es sobre todo aprender a leer el mundo mediante sus claves instrumentales.

Aquí tenemos un ejemplo: el miércoles 2 de febrero de 1994, un anuncio publicitario incluido en las páginas del diario *El País*, que escondía el lanzamiento de la nueva etapa de la revista *El Gran Musical*, originó toda una campaña en contra, puesto que reproducía los estereotipos más agresivos, llegando a una apología de la violación. Junto a un vientre en avanzado estado de gestación se leía:

" Cuando veas a quién le hemos hecho esto sabrás de qué somos capaces. Al principio trató de resistirse, pero cuando vio lo que teníamos entre manos accedió sin rechistar. Y es que para nosotros no hay imposibles. Estamos dispuestos a todo y tenemos el aparato necesario para conseguirlo. Sin ir más lejos, esto lo hicimos en una sola sesión. Y la verdad es que ha quedado precioso. Cuando veas de quién se trata seguro que te sorprende. El próximo viernes salimos de cuentas".

Reflexionar en torno al currículum oculto y sobre los conceptos que legitima, dado que todo proceso de enseñanza/aprendizaje nunca es tan sólo una transmisión de conocimientos objetivos o de destrezas prácticas, sino que se acompaña de un proyecto de sociedad, implica:

- dar la oportunidad a los estudiantes y las estudiantes de cuestionar los diferentes lenguajes o discursos ideológicos tal y como se desarrollan en los textos y materiales docentes, así como en otros materiales y textos de la vida cotidiana.

- el análisis de la función del lenguaje en relación a las prácticas pedagógicas que desarrolla.

- concebir el lenguaje como un instrumento de formalización y de estructuración del pensamiento, de comunicación personal e interpersonal, de representación de la realidad y de integración activa de una determinada cultura.

- contemplar la lengua como vehículo de transmisión y creación cultural.

La enseñanza es una forma de investigación que intenta comprender cómo traducir unos valores educativos a formas concretas de práctica. Y el aprendizaje supone más una construcción activa del significado, que su reproducción pasiva. Consecuentemente es necesario estimular un aprendizaje relevante, la formación de esquemas de pensamiento y de acción vinculados con la práctica, desarrollados a partir de la reflexión sobre ésta, y expuestos al contraste del escrutinio público y de la experimentación, para poder cuestionar y reconstruir los esquemas y argumentos del pensamiento pedagógico vulgar.

Cabría pensar qué tipo de currículum oculto implican las imágenes y los textos considerando:

- *currículum explícito*: todo aquel contenido que es evidente.
- *currículum nulo*: aquel contenido que no se incluye porque no se considera relevante porque, siempre, hay que hacer una selección.
- *currículum oculto*: todo aquel contenido que queda implícito, que no es evidente.

Con el análisis y la reflexión en torno al currículum oculto pretendemos:

- *desarrollar estrategias globalizadas de los conocimientos escolares, en el tratamiento de la información y en la conexión entre los hechos, los conceptos y los procedimientos que facilitan la adquisición de los conocimientos.*

- *el diseño de estrategias para abordar e investigar problemas que van más allá de la compartimentación disciplinar.*

- *defender un currículum interdisciplinar que fomente el conocimiento y la reflexión sobre la diversidad cultural, que contemple la deliberación colectiva de los problemas públicos y la presencia de las memorias reprimidas y silenciadas, es decir, trabajar un currículum capaz de responder a experiencias diferentes sin negarlas y sin subordinar unas a otras.*

- *contemplar las voces ausentes en la selección hegemónica escolar.*
- *favorecer un tipo de educación y cultura en donde los hechos culturales seleccionados no estén desconectados del mundo socio-cultural que los ha generado.*

- *la atención a la naturaleza contradictoria de la experiencia y la voz del estudiantado, estableciendo las bases para poder cuestionar y analizar esta experiencia.*

- *fomentar el análisis, reflexión y crítica en torno de actividades de acción*

positiva, ligadas con los contenidos teórico-prácticos a desarrollar en función de una educación democrática.

- considerar la producción y transmisión de cultura de manera crítica defendiendo el pensamiento divergente frente al pensamiento pasivo y dependiente.

- favorecer un proceso sistemático de aprendizaje, comprometido críticamente con la acción.

- considerar el aprendizaje como una actividad reflexiva adaptada al contexto real de las personas participantes.

- estimular al estudiantado a examinar ideas o la aplicación de procesos intelectuales en nuevas situaciones, contextos y materias.

- fomentar la constatación de lo que se estudia con la realidad.

- plantear problemas y no proponer tan sólo soluciones.

- propiciar un cambio de actitud en cuanto al planteamiento de cuestiones relativas a la calidad de la enseñanza.

Desde la pedagogía crítica se defiende que el conocimiento no es neutral ni objetivo, es una construcción social que enmarca determinados intereses y propósitos. El conocimiento, pues, exige una búsqueda constante y se tiene que relacionar con el poder y cómo éste influye en la producción, asimilación y transformación del conocimiento en contextos sociales e históricos específicos (Cfr.: Aguilar 1997).

Desde la opción crítica se denuncia, así mismo, la fragmentación de la cultura escolar, cómo los contenidos culturales están descontextualizados, alejados del mundo y de las experiencias de los niños y de las niñas, de los estudiantes y de las estudiantes.

No podemos olvidar que los contenidos que trabajamos en clase nunca son ideológicamente neutros. Muchas y diversas investigaciones han evidenciado que el libro de texto es todavía uno de los recursos didácticos más utilizados por el profesorado. Así mismo han demostrado que sus contenidos son productos políticos que intentan reproducir la "cultura" que los grupos sociales que controlan el poder quieren legitimar; también que las editoriales se interesan sobre todo por los beneficios económicos. Señala Appel, en su investigación del año 89 *Maestros y textos*, que a diferencia de otros tipos de edición, los editores y editoras de libros de texto no definen sus mercados en función de los verdaderos lectores y lectoras del libro, sino del profesorado.

Gimeno Sacristán (1992:30), defiende un currículum real frente a las declaraciones de intenciones, entendido como "la consecuencia de vivir una experiencia y un ambiente prolongado que propone-impone todo un sistema de comportamientos y de valores y no sólo de contenidos de conocimiento a asimilar". Es decir, la suma de todo tipo de aprendizajes y ausencias que el estudiantado obtiene como consecuencia de la escolarización. Los materiales, señala, son mediadores muy decisivos de la cultura en las escuelas porque son los artífices del qué y del cómo se presenta esa cultura tanto al profesorado como al estudiantado, y reflejan de forma bastante elaborada la cultura real que se aprende. Por tanto son elementos estratégicos para introducir cualquier visión alternativa de la cultura.

Y así evidencia (1992:31):

" los currícula de lengua dicen que ese área se compone de objetivos y contenidos para lograr la capacidad de expresión y comunicación, pero es dudoso que en la práctica real siempre se logren e incluso que se busquen esos contenidos y efectos de aprendizaje. En las prácticas cotidianas el currículum de lengua es otro, en cualquier caso no del todo coincidente con el primero: no siempre los alumnos (*) pueden comunicar y expresar lo que sienten y piensan, no pueden hacerlo todos por igual, lo hacen en torno a lo que se les pide y no sobre lo que a ellos (*) les resultaría más significativo, en tareas académicas no siempre atractivas, donde el lenguaje oral se queda para responder al profesor (*), y donde existen normas implícitas sobre qué se puede decir y qué hay que callar, así como el código lingüístico que está permitido utilizar. Obviamente el currículum real de la lengua no es del todo coincidente con lo que llamamos área o asignatura de lengua.

No basta, proyectando el ejemplo, con introducir en los contenidos de los documentos curriculares una perspectiva multicultural, ni siquiera el hacerlo en los libros de texto. La idea de currículum real nos llevaría a analizar el lenguaje de los profesores (*), los ejemplos que utiliza para explicar cualquier materia, sus actitudes hacia las minorías o culturas, las relaciones sociales entre alumnos (*), las formas de agrupar a éstos (*), las prácticas de juego fuera de clase, los estereotipos que se divulgan a través de los libros, lo que se exige en la evaluación".

Por otra parte Henry Giroux señala (1996) que hay que leer críticamente textos de todo tipo no tan sólo desde el punto de vista de lo que dicen, sino también desde

el punto de vista de lo que omiten, excluyen o niegan. Por eso hay que tener en cuenta que el sistema educacional está basado en una noción de cultura uniforme y elitista y, a menudo, se considera la diferencia como una amenaza o un objeto de asimilación.

Otro investigador, Ángel Pérez (1991), defiende que para entender la relación entre la cultura, el currículum y el desarrollo del conocimiento por parte del estudiantado es necesario interpretar la escuela como un espacio ecológico de cruce de culturas. Y dentro de este espacio entiende el currículum como la cultura (contenidos y experiencias explícitos o tácitos) que vive, reproduce y transforma el estudiantado en el aula. Y así señala (1991:70):

"La preocupación obsesiva y habitual del profesor/a de seguir el programa del libro de texto para que se cubra el temario de contenidos y el miedo a la pérdida de tiempo cuando el trabajo escolar se abre a los intereses y preocupaciones de los alumnos(), suponen una perspectiva que desenfoca el problema y pierde de vista el objetivo fundamental de provocar la reconstrucción del conocimiento vulgar con que el profesor/a accede a la escuela. (...) Crear un espacio compartido de conocimiento y acción requiere implicar a los alumnos en actividades relevantes, actividades dentro de un ámbito de la realidad que sean significativas y decididas en el foro abierto de debate y comunicación. De este modo, el aprendizaje se configura como un proceso de enculturación, de inmersión en la cultura del conocimiento público, puesto que se van adquiriendo las herramientas de la cultura al mismo tiempo que el sentido práctico de la misma cultura. Se adquieren los conceptos al ser utilizados en la práctica dentro de un contexto significativo, como herramientas relevantes para la interpretación y la intervención en contextos complejos, cargados de posibilidades e incertidumbre, donde la búsqueda, la propuesta y debate de alternativas, la experimentación conjunta y la corrección de errores es la vía normal de actuación racional".*

En el mismo sentido Jurjo Torres, en su obra de 1991 *El currículum oculto*, nos recuerda que los libros de texto vienen a ser los encargados de conseguir la uniformidad en el interior del sistema educativo, a la vez que contribuyen a definir la realidad desde una óptica acorde con los intereses de los grupos dominantes de cada sociedad. Destaca este investigador que dicho conocimiento "legitimado" se corresponde con el discurso oficial de los grupos que controlan el poder y tratan de vender sus propuestas curri-

culares como las únicas valiosas, interesantes y rigurosas. Olvidarse de reflexionar desde la historia, señala, es un peligro que transporta de una manera oculta el mensaje de la inevitabilidad y la imposibilidad de transformar la realidad.

Y así puntualiza en la ampliación del tema que realiza en el año 1994:

"los libros de texto no sólo se limitan a hacer referencia a los epígrafes de los contenidos obligatorios legislados desde el gobierno, sino que, a su vez, los interpretan y adecuan hasta hacerlos compatibles con los intereses ideológicos, políticos y económicos de los grupos empresariales propietarios de la editorial, además de intentar acomodarse a las modas pedagógicas del momento (...) Los libros de texto pueden incluso apoyar tradiciones que no concuerdan fácilmente con objetivos o metas educativas que propone esa misma legislación y, quizá menos todavía, con los objetivos de los propios centros y equipos docentes (...) Las perspectivas de los autores () y de la propia editorial se concentran en el apoyo a una determinada escuela de pensamiento y de investigación, en una opción ideológica, cultural, económica y política, presentándola como ya consensuada, aceptada universalmente y sin ningún grado de cuestionamiento que nos pueda preocupar.*

El conflicto que es característico de la creación científica y cultural y de las relaciones políticas es en todo momento silenciado. La mayoría de las cuestiones, incluso las más problemáticas de la actualidad, se presentan como si no pudieran ser de otra manera (...) Si en un momento es prioritario atender a una demanda de recursos para estrategias de globalización e interdisciplinariedad, se hace. Si la solicitud del mercado es de carácter disciplinar da igual. Las portadas y primeras páginas nos harán creer que estamos ante un manual globalizado o interdisciplinar, pero en el fondo no entran en la auténtica filosofía de esa metodología. Tales vocablos funcionan, la mayoría de las veces, como los eslóganes de la publicidad falsa, desvirtuando las estrategias de enseñanza y aprendizaje hasta adecuarlas a los intereses comerciales de la empresa (...). Un rasgo bastante general de la política de edición de libros de texto es que contribuyen a reforzar políticas conservadoras e inmovilistas, ya que para grupos empresariales muy preocupados por la rentabilidad económica es arriesgado apoyar innovaciones con publicaciones que no se sabe si van a ser o no aceptadas por un número de profesores y profesoras, suficientes como para obtener beneficios económicos con su comercialización" (1994:166-168).

Este investigador subraya algunos de los problemas y peligros del currículum basado en el consumo de libros de texto, y concluye que no estimulan ni favorecen un

proceso de enseñanza/aprendizaje interdisciplinar, globalizador, integrado y crítico (1994). Este profesor subraya, además, la presencia abusiva de las culturas hegemónicas y señala las siguientes voces ausentes en la selección de la cultura escolar (1994:133-148): a) las culturas de las naciones del Estado Español; b) las culturas infantiles y juveniles; c) las etnias minoritarias o sin poder; d) el mundo femenino; e) las sexualidades lesbiana y homosexual; f) la clase trabajadora y el mundo de las personas pobres; g) el mundo rural y marinero; h) las personas con minusvalías físicas, psíquicas (y, pensamos, hay que incluir sensoriales); i) los hombres y mujeres de la tercera edad; j) las voces del tercer mundo.

Vamos a observar dos ejemplos, extraídos del libro de J.M. Pemán, titulado *La Historia de España contada con sencillez para los niños... y para muchos que no lo son*, publicado el año 1939 en la inmediata postguerra española con la finalidad de servir de texto oficial para las escuelas públicas. El primer ejemplo justifica el mensaje de la inevitabilidad de la historia de esta manera: "Las grandes catástrofes de la Historia son siempre castigos que Dios envía a los pueblos por sus grandes pecados" (1939:79). Y así justificaba la censura y los "pinchazos" telefónicos: "Dentro de las ideas de hoy día, extraña aquel Tribunal [Inquisición] dedicado a castigar tan severamente la "herejía", o sea, el error religioso. Pero hay que tener en cuenta que se estaba entonces en plena guerra; que la guerra era eminentemente religiosa, Cruzada de Fe, y que por lo tanto el "hereje", el rebelde religioso, era considerado sencillamente como un peligroso y posible auxiliar del enemigo. La Inquisición nació, pues, como una "medida de guerra", como hoy el Gabinete de Censura y la intervención de Teléfonos para evitar el espionaje o la infiltración del enemigo" (1939: 212-213).

Así describe Andrés Sopena el efecto que este tipo de textos produjo en varias generaciones de estudiantes (1994: 20-21):

"(...) nos cortaron de raíz el acceso no ya al estudio, sino a la mera información sobre la existencia de otras formas de ideologías, otras religiones, otras formas de vida, otras interpretaciones de nuestra historia...(...) construyeron en cada uno de nosotros (*) un páramo intelectual; porque nos ocultaron las relaciones sociales reales y alienaron nuestras conciencias con el paniaguado alimento que para nuestra imaginación y nuestra naciente vida era ese credo amalgamado que ahora llamamos nacionalcatolicismo. Pero estaba, además, todo el conjunto de sutiles mecanismos latentes que, con información

aparentemente neutra, tejieron mensajes que por los canales de la repetición, de la costumbre o de la emoción, sí que producían en nosotros los efectos deseados de conseguir la aceptación como naturales del autoritarismo, de la jerarquía, del militarismo; el refuerzo de la autoridad, del conformismo, de la sumisión; la valoración del líder indiscutido, del salvapatrias, del jefe; la aceptación de la familia patriarcal, de la sociedad desigualitaria, de la pobreza y de la miseria que generan; el refuerzo del machismo y de la cultura del porque lo digo yo; el desprecio de las actitudes pacifistas y universalistas; el alimento de actitudes racistas y xenófobas... ¿Acaso nos hemos desprendido de ese lastre? (...) En estos libros de texto o de lecturas aprendíamos con textos vehementes y sentimentaloides lo que un buen español o española, católicos fervientes, teníamos que amar u odiar, imitar o rechazar, condenar sin concesiones o exaltar con orgullo patriótico".

Por su parte J. Marchamalo (1996: 52-54) analiza cómo el "fervor lingüístico" de la postguerra llega incluso a alterar términos comunes aceptados: la ensaladilla "rusa" pasó a ser ensaladilla "nacional"; el color "rojo", paso a ser "encarnado" o "colorado"; se eliminan del callejero los nombres que recuerdan al anterior régimen: la calle del 14 de abril se convierte en la del 18 de julio, la calle de la Libertad se transforma en la calle de la Disciplina... y así expone (1996:89):

"Cómplices con la actitud oficial de "no beligerancia", tras la que se esconde un alineamiento indisimulado con las potencias del Eje, los anunciantes (*) publican una serie de eslóganes y argumentaciones en los que aparecen con frecuencia metáforas que tienen que ver con el lenguaje de las armas: "Defienda su cutis"; "La mejor arma..."; "Señora, en su lucha diaria..."; "En la guerra contra los insectos...". Incluso la dialéctica de los sexos se tiñe de lo que Eslava Galán califica de violencia guerrera: "Conquistar, vencer la resistencia, entregarse, rendir los encantos, acosar, resistir" son expresiones que presidirán durante décadas el lenguaje amatorio convencional".

Un ejemplo de un proceso no neutral de construcción y utilización del conocimiento, lo encontramos en el Atlas de Peters, analizado en el año 94 por Torres. Un material tan significativo como son las representaciones de la extensión de los continentes y de los países de nuestro planeta, los mapas que se utilizan en las aulas, siguen sin estar actualizados y continúan reproduciendo imágenes distorsionadas de la realidad.

Así llama la atención que la proyección cartográfica con las dimensiones del mundo de Gerhard Mercator, elaborada en el año 1569, siga siendo la imagen que casi

todo el mundo tiene en su memoria. Sin embargo la de Arno Peters, publicada el año 1977 y en la que se utilizaron las más modernas técnicas cartográficas es desconocida por la mayor parte de las personas. Ésta es la interpretación de Jurjo Torres (1994:92-94):

" Es necesario aclarar que cualquier proyección siempre produce alguna clase de distorsión en tamaños, formas, posiciones y distancias. Pero tales distorsiones serán menores si en un mismo atlas se emplea siempre un determinado tipo de escalas. Algo que no sucede con los atlas tradicionales, basados en Mercator, que llegan a utilizar entre veinte y cincuenta escalas diferentes para construir un mismo atlas; algo que además va a impedir comparar todos los mapas entre sí.

La proyección de Gerhard Mercator, construida con la mirada puesta al servicio de la navegación, desde los conocimientos y tecnología disponibles en la actualidad puede ser considerado como construcción eurocéntrica ya que Europa y América del Norte aparecen representadas con imágenes que dejan traducir medidas mayores y, por tanto, desproporcionadas en relación a otros continentes y países política y económicamente menos poderosos. Algo que es asimismo constatable en la medida en que para calcular las latitudes se coloca el meridiano de Greenwich, o lo que es lo mismo a Londres, como punto de referencia; algo comprensible dado el poder británico en aquellos momentos y, en especial, su política colonialista".

Por otra parte Mauro Soliva (s.f.,3) añade:

"La proyección "tipo Mercator" ha dominado en los libros de texto, no sólo de occidente, sino de la mayoría de zonas que de una manera u otra tuvieron que cargar con una tradición cultural occidental que no era la propia. (...) lo que no podemos obviar es que cuando una de ellas [proyecciones] es llevada al aula para su aprendizaje estamos decantándonos por unos valores particulares. Por tanto, siempre que se explicita este problema interno de las representaciones de la tierra sobre el plano, evitaremos dogmatizar y conferir a "nuestra imagen terrestre" el carácter de "la imagen de la Tierra".

Por otro lado la distribución del espacio interno de los mapas no es banal. Existen unos puntos cardinales que culturalmente se han identificado con unos valores que, por su simplicidad, son si cabe más penetrantes: El Norte es sinónimo de "arriba", "parte superior"; mientras el Sur equivale a lo que está "abajo", la "parte inferior".(...) al menos tenemos que ser conscientes que esta visión de la tierra responde a una determinada imagen del mundo, ligada a una tradición cultural particular, que por muy extendida que esté no es en absoluto la más válida".

En el Estado español contamos con diversas investigaciones relacionadas con el tema. Así, por ejemplo, además de las ya mencionadas de Jurjo Torres (1991 y 1994), otro investigador, José Manuel Toledo (1983), analiza diversos ejemplos de libros de texto en torno al esquema general de la ideología de la convivencia diseñado por el MEC a través de la orden ministerial de 29/11/1976. Y concluye que tras su pretendida neutralidad y "sus análisis presuntamente estimulados exclusivamente por la búsqueda de la esencia humana universal, se agazapa una versión unilateral, clasista e ideologizada de la realidad" (1983:106). En su reflexión incluye los siguientes aspectos:

- se da una legitimación del sistema capitalista como la garantía y el sustento de las libertades democráticas básicas.

- se basan en una concepción clasista y burguesa de la convivencia. Y así puntualiza:

"la sociedad se representa como una amalgama de individuos conectados () por relaciones de comunicación interpersonales, por relaciones exclusivamente éticas, por unos deseos generalizados de paz, amor y solidaridad, plasmados en una serie de instituciones que serían el reflejo de los intereses colectivos, mientras que se oculta la existencia de relaciones sociales jerarquizadas de producción y distribución de los bienes y se silencian los antagonismos sociales que se establecen entre los miembros (*) conviventes, producto de las estructuras socioeconómicas de explotación y dominio de unos hombres (*) sobre otros" (1983:93).*

Desde esta óptica, afirma, no existen intereses contrapuestos de clase, sino objetivos comunes de género humano. Este concepto armónico de convivencia se extiende a los distintos niveles de agrupamiento de los seres humanos (que no obedecen a relaciones de comunicación psicológicas y afectivas, sino a una jerarquización social arbitraria, que utiliza una idea de sociedad organizada en sucesivos niveles concéntricos de agrupamiento, donde todas las personas de un mismo nivel establecerían relaciones equidistantes y paritarias), desde la relación persona a persona hasta la comunidad internacional.

- se interpretan los hechos sociales a partir de esquemas y elementos de análisis reductivamente moralizantes "dentro de los cuales se está continuamente deslizando entre el mundo del "debería ser" y el mundo del "es", del mundo del deseo al mundo de la realidad, sirviendo la idealidad superestructural predicada como aval legitimador de una realidad caracterizada por su imposible cumplimiento dentro de esas coordenadas"(1983:96).

Por su parte el Grupo Eleuterio Quintanilla (1997) realiza una investigación sobre manuales escolares de utilización habitual en la enseñanza obligatoria (primaria y secundaria), estudiando el tratamiento de la diversidad en tres ámbitos:

- a) cómo está representada la diversidad pluricultural y plurinacional del estado español.
- b) cómo se representa a la minoría gitana (cerca de medio millón de personas).
- c) qué tratamiento se hace del fenómeno migratorio y de sus protagonistas.

Para ello analizan el curso 95-96 los textos y las derivaciones simbólicas que los afectan, ya sea mediante el lenguaje escrito, ya sea mediante la imagen. Esta reflexión pretende analizar el reflejo de los enfoques interculturales en la institución académica teniendo en cuenta, entre otros aspectos, los siguientes:

- a) el papel central que el libro de texto juega en el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- b) la tendencia a que el libro de texto sea el organizador del currículum y quien preside el tiempo escolar.

Este colectivo se plantea qué repercusión ha tenido la filosofía reformadora de la LOGSE (nuevo marco curricular y nueva normativa sobre publicación de libros de texto) en los manuales escolares. Y, siguiendo a diversos autores-as de la pedagogía crítica, concluyen que el contenido de los textos escolares debe ser visto como (1997:96):

- a) el resultado de un modo particular de selección y organización del vasto universo de conocimientos posibles.
- b) la legitimación de un tipo de conocimiento en detrimento de otro u otros.
- c) conviene analizar cómo se produce la legitimación de un tipo de conocimiento de otro u otros y la conexión de ese conocimiento con el capital cultural, experiencia y lenguaje de los grupos sociales dominantes en detrimento de los dominados.

d) la repercusión que todo ello tiene en la conversión de los que poseen otro "capital cultural" en deficitarios culturales. Si rechazamos el conocimiento escolar como simple resultado de la mediación de los saberes disciplinares y su adaptación a los procesos de maduración psicológica individual, debe establecerse a qué intereses responden.

Su conclusión es la siguiente (1997:103):

"El contenido de los textos escolares, en las editoriales analizadas [una muestra muy representativa], es inadecuado para abordar proyectos de enseñanza y aprendizaje interculturales. Tal inadecuación comprende los tres temas analizados (...) Siguiendo tales textos el alumnado que cursa la enseñanza obligatoria carece de competencias adecuadas para entender algunos de los conflictos relevantes de nuestra época. Carecen también de un referente moral y ético que ilumine los dilemas en presencia.

Como enseñantes en activo comprometidos (*) con la articulación de procesos de enseñanza críticos, no podemos esperar que las empresas editoriales elaboren los materiales que nuestro compromiso transformador demanda. De ahí la importancia de asumir la construcción de materiales para el aula. No podemos inhibirnos de una de las tareas que mejor identifican la profesión docente: definir el currículum que ha de sustentar nuestro proyecto educativo".

Una de las últimas aportaciones es la de Jaume Martínez Bonafé (1998), que defiende que el material curricular está determinando -explícita o implícitamente- gran parte de la actividad de escolarización. También acentúa que, por encima de los documentos legislativos, suelen ser los textos escolares los que definen las fronteras del cambio en los procesos de innovación. En este debate nos recuerda que un material curricular es una teoría sobre la escuela, puesto que codifica la cultura seleccionada en el currículum y le da forma pedagógica. No constituye sólo el soporte o medio para la instrucción, sino que básicamente es un modo de concebir el desarrollo del currículum y el trabajo del profesorado y del estudiantado. Y así expresa:

"El texto refleja, en las tareas que determina, una teoría curricular, por lo tanto, no sólo es el soporte técnico de la información, sino que es también un modo de hacer el currículum (...) los nuevos materiales fueron reemplazados o modificados los contenidos, añadiéndose nuevos formatos que dieran soporte a la información (vídeos o modelos tridimensionales, por ejemplo). Pero la investigación, el descubrimiento, el aliento a la iniciativa de los estudiantes (*), la interrelación de diversos ámbitos de conocimiento, el uso de los recursos y los estímulos del entorno, la democracia en las aulas, o el protagonismo y la cooperación entre los profesores (*) no estaban presentes en el cambio que el texto sugería" (1998:123-124).

También nos recuerda que lo que el estudiantado aprende no es sólo la información que contiene el material curricular: el material, en sí mismo, es también un mensaje. Lo que vale la pena saber tiene un formato y unos códigos de presentación. E insiste:

" Los estudiantes (*) aprenden que existen dos culturas disociadas: la que es importante, puesto que se da en la escuela y está contenida en el libro de texto; y la que no vale la pena aprender - puesto que "no va para examen"- y se encuentra en la calle, en las experiencias de la vida cotidiana.(...) La innovación curricular a través del material sugiere recuperar otras experiencias donde los estudiantes (*) estén presentes como creadores (*) o reconstructores (*) del material" (1998:130).

Peter McLaren y Henry Giroux (1997) nos recuerdan que el conocimiento es siempre parcial e incompleto. La realidad del aula, afirman, está socialmente construida, determinada históricamente y mediatizada a través de relaciones institucionalizadas de clase, sexo, raza y poder.

El aula, desde la pedagogía crítica, se entiende como un espacio de producción y recepción discursiva. Y el discurso del currículum y la práctica pedagógica "como transformaciones del tiempo, el texto y el espacio, ordenaciones que posicionan tanto a profesores (*) como a estudiantes dentro de representaciones concretas de la autoridad y la experiencia, pero no reproducen automáticamente los mensajes que conllevan y legitiman" (1997:59). Y señalan:

" El conocimiento, antes de que se haga crítico, ha de tener un significado para los estudiantes (*). El conocimiento escolar nunca habla por sí mismo, sino que es constantemente filtrado por las experiencias, el lenguaje coloquial crítico y los conocimientos mútuos que los estudiantes traen a las aulas. Desgraciadamente, muchos planteamientos de enseñanza y aprendizaje no tienen en cuenta la justificación crítica de los conocimientos locales ni de las afirmaciones de creencias que los estudiantes (*) usan para dar relevancia y significado a sus experiencias. Tampoco los profesores (*) invitan a los estudiantes (*) a considerar las ramificaciones ideológicas de sus creencias colectivas y de sus prácticas sociales habituales (...) Los profesores (*) deben estar atentos a no silenciar inconscientemente a los estudiantes (*) mediante la introducción de discursos irreconocibles en sus propias prácticas pedagógicas.

Tener voz significa saber cuándo expresarse, cuándo afirmar dicha voz. En este sentido, los estudiantes (*) deben ser animados tanto a escuchar como a hablar, especialmente si sus voces tienden a dominar y a controlar a otros (*)" (1997: 62-64).

Ser conscientes de cómo los textos e imágenes del currículum oculto influyeron en nuestra experiencia escolar y cómo continúan influyendo en nuestra vida cotidiana

era el propósito de nuestras dos sesiones en torno a este tema. Los materiales analizados en dichas sesiones (imágenes y textos de obras de literatura infantil y libros de texto, vídeos, prensa, publicidad, chistes, refranes, fragmentos de obras literarias, diversos tipos de revistas...) los ejercicios prácticos (dramatizaciones, análisis de titulares e imágenes...) y el dossier de materiales para una reflexión crítica que se proporcionaron al estudiantado, pensamos que pueden ayudar, aunque sea a largo plazo, a favorecer la creación de estrategias de actuación para las personas protagonistas de los nuevos perfiles profesionales de intervención social para el siglo XXI.

Así, coincidimos en la concepción de los intelectuales y las intelectuales siguiente :

" Considero intelectual a todo aquel () que trata a los demás como si fueran intelectuales o para que lleguen a serlo. Es decir, quien se dirige a la capacidad de razonamiento abstracto que hay en los otros (*) y la reclama frente a las urgencias sociales o políticas del momento. Será así intelectual el (*) que no pretende hipnotizar a su público, ni intimidarlo, ni reconvenirle o exaltarle, ni meramente entretenerle, ni chocarle o desconcertarle, sino que aspira a hacerle pensar. Los (*) que se comportan de este modo son intelectuales, aunque su profesión habitual sea la de payaso de circo, albañil o bombero. Y quienes sólo magnetizan o deslumbran no merecen ese nombre, por muchos títulos académicos que posean (...). El intelectual (*) da que pensar sin pretender pensar por los demás ni pensar sin los demás. Su labor está marcada por la paradoja suicida que conoce muy bien cualquier educador (*): su éxito no estriba en hacerse insustituible, sino por el contrario en lograr que aquéllos a quienes se dirige puedan antes o después prescindir de él (*) y continuar razonando sin tutela. Es la levadura de un pan que nadie puede amasar solo ni comer sin compañía".*

(Fernando Savater:1998)

* La anotación es nuestra. Aparece a lo largo del artículo cada vez que se invisibiliza el género femenino. Todas las personas citadas trabajan por una sociedad integrada por seres humanos donde no exista ninguna discriminación. Personalmente, de todas estas personas he aprendido y con toda certeza seguiré aprendiendo en el futuro. Posiblemente en el uso del lenguaje, en los textos que habitualmente redactamos todas las personas que hemos colaborado en este NOW, ocurra en alguna ocasión algo parecido. A todos y a todas nos debería hacer reflexionar.

** Una versión reducida y diferente de los contenidos básicos del presente texto se presentó en el V Congreso Internacional de Didáctica da Língua e a Literatura celebrado en Coimbra del 6 al 9 de octubre de 1998.

BIBLIOGRAFÍA.

- AGUILAR,C.(1994). *Un proyecto de trabajo coeducativo:Volem persones (Queremos personas)*.Actas del III Congreso Internacional de la SEDLL. Murcia:Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia,85-91.
- (1996). *La comunicació no verbal. La gramática y su didáctica*. Actas del IV Simposio Internacional de la SEDLL. Málaga:Universidad de Málaga, 709-716.
- (1997). *El currículum ocult als llibres de text i de literatura infantil i juvenil en* CANTERO,F.J.- MENDOZA,A. -ROMEA,C. *Didáctica de la lengua para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Universitat de Barcelona,141-145.
- APPEL,M. (1989).*Maestros y textos*.Barcelona: Paidós/MEC.
- COLOMER,T.(1994). *A favor de las niñas.El sexismo en la literatura infantil*.CLIJ,57, 7-13.
- CORNBLETH,C. (1998). *¿Más allá del currículum oculto?* Revista de Estudios del Currículum,1,112-123.
- FREIXAS,A.-LUQUE,A. (1998). *¿A favor de las niñas? Notas en el debate sobre la escuela coeducativa*.Cultura y Educación,9,51-62.
- GIMENO SACRISTÁN,J. (1992) . *Currículum y Diversidad Cultural* . Educación y Sociedad, 11,127-153.
- GIROUX,H. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós.
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (1997). *La diversidad cultural en los manuales escolares: vino nuevo en odres viejos*.Signos, 22, 94-103.
- MARCHAMALO,J. (1996). *Bocadillos de delfín*. Barcelona: Grijalbo.
- MARTINEZ BONAFÉ,J. (1998) *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- PEMÁN,J.M. (1939). *La Historia de España contada con sencillez para los niños... y para muchos que no lo son*. Cádiz: Establecimientos Cerón y Librería Cervantes.
- PÉREZ GÓMEZ,A. (1991). *Cultura Escolar y Aprendizaje Relevante*. Educación y Sociedad,8, 59-72.
- RÍO,P. del.(1997). *Conciencia y alfabetización. Hacia una enseñanza de los útiles de la cultura*. Signos,21, 12-19.

- SAVATER, F. (1998) *Dar que pensar*. El País Semanal, 1126.26/4/98, 16.
- SOLIVA, M. (s.f.) *El espacio físico, la otra metáfora*. (material fotocopiado).
- TOLEDO, J.M. (1983). *La formación cívica en la EGB e ideología*. Educación y Sociedad, 2, 93-106.
- TORRES, J. (1991). *El currículum oculto*, Madrid: Morata.
- (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- VAN LIER, L. (1995). *Lingüística educativa. Una introducción para enseñantes de lenguas*. Signos, 14, 20-26.