

**EL CURRÍCULUM COMO MITO SOCIAL: UN ABORDAJE DESDE EL CURRÍCULUM
OCULTO Y LA SEMIÓTICA DE ROLAND BARTHES**
**THE CURRICULUM AS A SOCIAL MYTH: AN APPROACH FROM THE HIDDEN
CURRICULUM AND THE SEMIOTICS OF ROLAND BARTHES**

Alfonso Muñoz Díaz*

Galo Emanuel López Gamboa**

Resumen

En el presente trabajo se aborda la noción de currículum desde la perspectiva del currículum oculto y de la semiótica de Roland Barthes. El objetivo es señalar las características de la noción de currículum que permiten concebirlo como un mito social y como un espacio para la resistencia educativa. Se realizó un análisis de contenido a partir de las nociones de mito, lenguaje, muerte del autor y crítica de la obra de Barthes. En los resultados se describe el currículum como un producto cultural que encubre intenciones y arbitrariedades ideológicas que tienden a ser naturalizadas y consideradas como estáticas. Se concluye que concebir el currículum como un mito social permite a las y los actores educativos reconocerlo como una construcción social y asumir la posibilidad de transformarlo, tanto en su contenido como en el modo en que es empleado en el contexto educativo.

Palabras clave: currículum, currículum oculto, semiótica, Roland Barthes.

* Doctor en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Licenciado en Psicología y Maestro en Investigación en Psicología por la Universidad Autónoma de Aguascalientes; Instituto de Educación de Aguascalientes; amd_psycho@hotmail.com / alfonso.munozdiaz@iea.edu.mx; <https://orcid.org/0000-0002-8295-2683>

** Doctor en Investigación en Humanidades y Educación por la Universidad de Castilla-La Mancha). Licenciado en Educación y Maestro en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Yucatán; Universidad Autónoma de Yucatán; galo.lopez@correo.uady.mx ; <https://orcid.org/0000-0001-5581-7489>

Abstract

In this paper, the notion of curriculum is approached from the perspective of the hidden curriculum and Roland Barthes' semiotics. The objective was to highlight the characteristics of the notion of curriculum that allow it to be conceived as a social myth and as a space for educational resistance. A content analysis was conducted based on Barthes' notions of myth, language, the death of the author, and critics. The results describe the curriculum as a cultural product that conceals ideological intentions and arbitrariness, which tend to be naturalized and appear static. It is concluded that conceiving the curriculum as a social myth enables educational actors to recognize it as a social construct and to embrace the possibility of transforming it, both in its content and in the way it is employed in the educational context.

Keywords: curriculum, hidden curriculum, semiotics, Roland Barthes.

1. LA CONFIGURACIÓN DEL CURRÍCULUM OFICIAL

Hablar sobre el currículum implica concebir sus múltiples significados, así como las implicaciones de estos. En su definición más convencional, el currículum refiere al conjunto de saberes, procedimientos y valores que se enseñan en las aulas de los diversos centros educativos. Así, existe tanto en programas de educación básica como de nivel superior, con el objetivo de que los educadores den forma a las actitudes y aptitudes de los estudiantes (Gimeno, 2007).

123

Bajo esta denominación, nos referimos principalmente al currículum oficial, que es elaborado por autoridades educativas y que goza de cierta unanimidad al ser reconocido por las instituciones públicas y privadas. Su forma materializada suele ser un documento impreso o digitalizado en el que se esquematizan las áreas de conocimiento, desglosadas en un programa, temas y subtemas, así como las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Todos estos elementos, entre otros, comparten el rasgo esencial que hace del currículum algo oficial: su explicitud (Gimeno, 2010).

De esta manera, los contenidos explícitos del currículum se seleccionan y acomodan formalmente de acuerdo con un conjunto de necesidades, intenciones e intereses asumidos por las autoridades encargadas de regular la oferta educativa (tales como el gobierno, las empresas u otras instituciones con funciones relativas a la educación). Por tanto, el currículum, como lo señalan Bourdieu y Passeron (2018), es el producto de un proceso de recorte cultural. Dicho con otras palabras, los contenidos curriculares no son todos los que existen ni necesariamente son los más pertinentes para una población dada. Más bien, se trata de los contenidos necesarios de acuerdo con la ideología dominante en un campo social dado.

La configuración de un currículum a partir de dicho recorte cultural pocas veces es sometida a la crítica. Incluso, ello es un hecho que suele ser ignorado, no solo por el público en general, sino por los propios actores educativos, como los maestros y los estudiantes. Esto es algo esperado desde la lógica dominante, ya que sus maquinaciones son promovidas como algo natural o dado y, por ende, como no cuestionables en la vida cotidiana. Desde este enfoque, por tanto, en la elaboración del currículum explícito se expresa el poder que determina la cosmovisión que la educación intenta implantar a través de la acción pedagógica (Bourdieu & Passeron, 2018) en los esquemas o predisposiciones de las personas, es decir, en el habitus con el se busca garantizar la perpetuación de la reproducción social (Bourdieu, 2016). Esto implica una forma correcta de concebir el currículum mismo y sus contenidos, lo que da cuenta de una tendencia totalitaria en la forma en cómo este debe ser interpretado al suprimir la posibilidad de otras formas de comprenderlo.

2. LA EXISTENCIA DEL CURRÍCULUM OCULTO

La exploración del currículum como un producto formal resulta interesante para destacar la concepción prescriptiva, con su respectiva carga ideológica, que tienen las instituciones educativas. Sin embargo, la comprensión del currículum como algo únicamente explícito es reduccionista si se pretende entender el alcance que tiene como concepto.

De acuerdo con Jackson (2001), el currículum oculto lo comprenden las enseñanzas y aprendizajes que ocurren en las interacciones educativas que no son perceptibles en primera instancia. Comúnmente tienen que ver con la adecuación a las reglas y normas que rigen la vida escolar como símil de la vida social, las jerarquías en las interacciones y las formas en que se usa el lenguaje en el día a día (Sacristán, 1991). Se trata, entonces, de un conjunto de conocimientos que no se pueden señalar ni evaluar fácilmente, pero que siempre son puestos en práctica en la cotidianidad de la vida escolar (Rojas, 2012). Hablamos de los aprendizajes transmitidos implícitamente por las autoridades educativas de forma no intencional e inconsciente y que suelen ser ignorados pese a su existencia latente (Marcillo, 2019).

El currículum oculto ha sido analizado por diversos autores desde distintos enfoques (Brítez, 2021). Torres (2011), por ejemplo, afirma que este ha estado al servicio de los intereses de clase, destacando los empresariales neoliberales, debido a la carga política de la ideología dominante. Apple (2008) estudió las relaciones de poder y control en las aulas y sus vínculos con las ideologías políticas imperantes. Giroux (2003) enfatizó en el estudio de los supuestos teóricos de la educación en favor de instancias corporativas y de control político. Bernstein (2001) contribuyó con la comprensión del uso del lenguaje en las aulas como un código de distinción social.

Otros autores han realizado también indagaciones en torno al currículum oculto en asignaturas específicas, como historia (Cisterna, 1999), química (Chamizo, 2001), educación física (Valencia-Peris et al., 2020) e incluso medicina (Ortega et al., 2014) y en la educación superior en general (Patiño, 2020). Estos trabajos nos permiten comprender que la enseñanza no se puede reducir a los contenidos curriculares establecidos explícitamente por la autoridad educativa, sino que conlleva nociones teóricas, morales y pragmáticas que se ven reflejadas en la cotidianidad de las interacciones entre los actores educativos.

La importancia de concebir el currículum oculto radica en que, de acuerdo con Torres (2005), este suele ser de mayor arraigo en el aprendizaje general que el currículum oficial, ya que termina por derivar en acciones, interacciones y actitudes más latentes que las que se indican en los programas educativos. Incluso en los casos en los que parece que los aprendizajes programados no son logrados (como en alumnos que reprueban alguna asignatura), se considera que hay aprendizaje, aunque no el esperado.

Muchos de estos aprendizajes tienen que ver con la reproducción social y suelen asociarse con distinciones de clase, género o raza, por lo que derivan en prácticas de elitismo, discriminación, hostilidad, jerarquización rígida y violencia

simbólica, mismas que pueden materializarse silenciosamente a través de la realización de ciertas tareas. Visto de este modo, el currículum oculto puede ser un catalizador de la reproducción social y, por ende, de la cosmovisión que ideológicamente se intenta transmitir en el currículum oficial y que termina por determinar o, al menos, atravesar el currículum oculto.

3. LA SEMIÓTICA DE ROLAND BARTHES

Siguiendo la línea temática en torno a lo oculto, una de las figuras que sobresale en el estudio de lo que suele pasar desapercibido en la cultura es Roland Barthes, cuyos aportes teóricos han servido a diversas disciplinas en las ciencias sociales para develar y replantear aquello que está presente como sistema de significación. Para este autor, los sistemas de significación están compuestos por signos, los cuales, a su vez, están compuestos por significantes (elemento material del signo) y significados (elemento abstracto del signo). Cada signo toma su lugar en dichos sistemas no de manera natural, sino arbitraria. Se ordenan y se acomodan de tal modo que generen un sentido esperado.

Sin embargo, los sistemas de significación también están compuestos por elementos ocultos que escapan a un análisis preliminar y superficial. Para comprender mejor esta idea, Barthes (2014a) propone la noción de *mito*, el cual es representado gráficamente en la Figura 1.

FIGURA 1. ESTRUCTURA DEL MITO

1- <i>Significante</i>	2- <i>Significado</i>
3- <i>Signo</i>	
I- <i>Significante</i>	II- <i>Significado</i>
III- <i>Signo</i>	

Elaboración propia, basada en Barthes (2014a).

Un mito incluye un primer nivel de significación en la medida en que un signo (3) está compuesto por un significante (2) y un significado (1); esto es la dimensión denotativa del signo hecho mito. Sin embargo, este se puede desplegar si se considera el primer nivel en su totalidad como el significante de un sistema de significación de segundo nivel, que consiste en un signo (III) (representado por la totalidad del primer sistema de significación), un significado (II) y un significante (I).

El mito, entonces, como sistema de significación, representa un lenguaje, o bien el discurso por medio del cual se expresa un lenguaje intencionado. Lo connotativo de los signos (ya sea de un discurso, una imagen o un texto) es aquello que yace oculto en el primer encuentro. El mito esconde la significación de quien trae a la vida al signo. Desde la perspectiva de Barthes (2014a), el lenguaje esconde una lógica discursiva impositiva propia de la clase dominante, por lo que un mito tiene un carácter ideológico.

Así, dentro de sus diversas manifestaciones, el lenguaje tiene la función de darle sentido a la realidad desde un punto de vista ideológico. Para Barthes (2006), esto no es un acto inocente o espontáneo, sino que se trata de la estructuración de un sistema de significación que conlleva ocultar ciertos intereses y arbitrariedades. Estos sirven como el punto de origen de dicho sentido, el cual, además, se pretende como invariable, único y correcto, en oposición a otras versiones de la realidad. Tal es, justamente, la intención de la dominación de clase.

Los significados en el lenguaje no son naturales; el orden con el que se presentan las palabras y sus relaciones semánticas tampoco. Como parte de la función de los mitos está la búsqueda por un control que aparece desde un principio en su forma de ordenar la realidad, ya que todo lenguaje tiende a ser usado para la clasificación y la distinción entre las versiones que se apegan a las reglas del lenguaje y las que no lo hacen. Esto deriva en la eliminación de significados distintos a los oficiales.

El lenguaje puede acabar siendo un instrumento de poder para determinar la realidad, lo que revela su relación con el poder dominante. Así, el símil, en cada campo social, según Bourdieu (2017), de la clase dominante representa el discurso oficial que define la realidad objetiva de una manera tácita, casi imperceptible, a través de mecanismos culturalmente silenciosos (la literatura, la religión, la música).

Los sistemas de significación cobran tanta naturalidad que pasan por un proceso de reificación a tal grado que solo desmantelando su carácter mítico pueden ser vulnerados y procesados por la crítica, una en la que su institucionalización sea cuestionada. Mientras no haya una crítica que cuestione el carácter mítico de los productos culturales, se seguirán suponiendo objetivos colectivos e intereses universales que, en realidad, representan la perspectiva reduccionista de la ideología dominante.

Tener en cuenta esto sirve para comprender la preocupación, destacada de manera sobresaliente por la Escuela de Frankfurt, por lo culturalmente cotidiano, por lo ordinario, por lo normal, por el habitus, empleando el término desarrollado por Bourdieu (2016). En lo cotidiano, en lo que se denota “naturalmente”, es donde se encuentran los significados connotados, los que, con menos ruido, se hacen oír estrepitosamente.

Así, entonces, la significación como mecanismo de poder no solo se ha de detectar en los textos escritos e impresos (Barthes, 2011a), en las imágenes o fotografías elaboradas o capturadas sistemáticamente (Barthes, 2022a), en la moda (Barthes, 2022b) o en los anuncios publicitarios, donde reluce con más brillo la

intencionalidad y la arbitrariedad (Barthes, 1982), sino también en lo social, en lo cotidiano, en lo que pasa inadvertido en la experiencia de las personas.

Asimismo, un mito tiene un autor al que, preliminarmente, se le podría hacer la atribución de ser el portador de un sentido. Sin embargo, para Barthes (2014b), el sentido que el autor de un sistema de significación pretende establecer es irrelevante, ya que no hay forma alguna de que se pueda verificar. La función del autor es solo la de acomodar los signos, darles un orden, estructurar el mito, pero no tiene el poder absoluto de imponer un sentido. El poder del autor de un texto es solo el de un agente a del lenguaje, su poder impositivo se anula cuando el lector del texto, o del mito, construye un sentido diferente. Sucede entonces la muerte del autor.

Lo que un texto signifique depende, por tanto, de lo que las personas y su repertorio simbólico cultural puedan hacer con él. El lector se entiende, desde esta perspectiva, como la persona que tiene el poder de reaccionar al poder del lenguaje. Un mito, al tomar una forma textual, es un producto creado por el poder, a través del lenguaje, con una pretensión fascista (Barthes, 2011b) de imposición de un sentido único, pero esto se puede confrontar con el nacimiento del lector.

Por lo tanto, el lenguaje representa un campo falible, porque en la medida en que el poder establece un sentido único, también brinda un orden establecido de signos que puede ser vulnerado por el lector. Es posible, en palabras de Barthes (2006), hacerle trampas al lenguaje al momento de someterlo a un juicio, cuestionar su origen, su modo de operar, su orden, sus sentidos, en una palabra: sus reglas. Esto es posible en la medida en que se emplea la crítica del lenguaje a partir del lenguaje mismo, acto que puede comenzar con la simple descripción del lenguaje y desembocar en la revelación del carácter constructivista de todo mito.

En este punto, Barthes (2006) considera que la crítica tiene la misión de desmantelar el lenguaje y mostrarlo tal cual es: como una construcción social que representa a un poder determinista que apela por un control basado en criterios arbitrarios, como la racionalidad o la claridad, y que deviene en la discriminación de cualquier forma alterna de pensar.

Los textos no deben limitarse a un único sentido. Esta pretensión es, a fin de cuentas, a la que aspiran los regímenes fascistas (Barthes, 2011a). Esto no solo es inviable, sino que además es incorrecto, ya que los textos pueden y deben tener muchas interpretaciones para alcanzar el despliegue más amplio de sus potenciales de significación. Así, la crítica tiene la función de neutralizar la univocidad para abrir las múltiples formas de ser juzgado un texto.

De acuerdo con lo anterior, Barthes, sin dejar de lado su clasificación como autor estructuralista, parece dar pistas para identificar un poder intersubjetivo a ejercer frente a la pretensión de los lenguajes unívocos, o de los sistemas de significación totalitarios. En un sentido similar a Giddens (2000), el sujeto, al formar parte del lenguaje, que tiende a reproducirse cuando es empleado, puede cuestionarlo y reformarlo, puede resaltar su agencia a través del acto de cuestionar. El sujeto

puede, por lo tanto, reinterpretar lo que aparentemente debía haber comprendido bajo las reglas semióticas preestablecidas en el mito. La reinterpretación puede llegar a ser, de esta manera, un acto transgresor en el sentido de que se antepone a la tiranía discursiva, de manera similar a lo subrayado por Sontag (2011) al considerar la imposibilidad de establecer interpretaciones definitivas.

4. MÉTODO

Con base en lo expuesto hasta aquí, nos planteamos dos cuestionamientos. El primero fue preguntarnos si tanto el currículum oficial como el oculto, que suelen estar en favor de la perspectiva dominante con tendencia a la reproducción social, poseen características que resulten favorables para una resistencia educativa que desafíe la visión dominante. Por otro lado, también surgió la interrogante sobre si es posible concebir la noción de currículum como un mito social, en el sentido que Barthes le da al término. Así, el objetivo de este trabajo fue analizar los rasgos del currículum que permitirían concebirlo como un mito social y como una herramienta para la resistencia educativa.

Se construyó un corpus documental que incluyó algunos de los textos más representativos sobre la noción de currículum. El criterio de selección consistió en la distinción entre textos representativos de la corriente del currículum oculto, entre los que destacan, principalmente, los trabajos de Gimeno (2007, 2010) y Torres (2005, 2011). Las categorías de análisis, tomadas de la obra de Barthes, fueron las nociones de mito, lenguaje, muerte del autor y crítica.

Se realizó un análisis teórico-textual de contenido (Rapley, 2007) que se apoyó en un proceso de codificación (Gibbs, 2012) que consistió en la revisión y la búsqueda de elementos teóricos en el enfoque de Barthes para reinterpretar las nociones previamente descritas sobre el currículum. El proceso consistió en una triangulación intertextual en la que se compararon las características del concepto de currículum con aquellos elementos propios de la semiótica de Barthes.

En lo relativo a su validez, se asumió que los resultados representan una forma de interpretar los conceptos abordados que no implica una visión definitiva del objeto tratado. Por el contrario, acorde con la postura ética del mismo Barthes, este estudio muestra tan solo uno de los múltiples sentidos posibles que pueden construirse en torno al asunto en cuestión.

Este trabajo ha sido realizado desde la pedagogía crítica, en la cual se prioriza la relevancia de una educación emancipadora. De la misma manera, se coincide con la postura de Barthes respecto del papel que debería jugar la educación, especialmente la superior, no como un sistema adoctrinador que indica cómo pensar, hacer y ser, sino como un espacio para el cuestionamiento de los imperativos culturales encaminado a desmantelar las arbitrariedades e intencionalidades naturalizadas.

Con este estudio se busca vincular una línea de investigación prolífera en la actualidad, la del currículum oculto, con la semiótica, lo que implica, a la vez,

contribuir con un redescubrimiento de la obra de Roland Barthes como un teórico crítico, cuyos aportes tienen cabida en la pedagogía crítica.

5. RESULTADOS

A continuación, se exponen los resultados del análisis elaborado. Primeramente, se presenta el currículum oficial como un mito de primer nivel, seguido del currículum oculto como uno de segundo nivel. En seguida, se habla del lenguaje del currículum como una herramienta de poder, ante lo cual, se continúa aludiendo a su carácter constructivista, intencional y arbitrario. Posteriormente, se refiere el concepto de la muerte del autor en relación con el currículum y, finalmente, se discute sobre la predisposición del currículum para jugarle trampas por medio del lenguaje.

129

5.1. EL CURRÍCULUM OFICIAL COMO MITO SOCIAL

El currículum oficial puede ser abordado como un sistema de significación o como un mito. Sus contenidos son conjuntos de significantes y significados que funcionan como signos en sí mismos y como significantes de segundo nivel de los intereses e intenciones de la clase dominante.

Las denotaciones que hace el currículum nos permiten comprender que este refiere a más aspectos de los que enuncia. Los planes curriculares, los temas, las referencias bibliográficas, los criterios de evaluación del aprendizaje, etc., son, primeramente, selecciones arbitrarias que responden a cierta lógica de clase, a cierto habitus, que pasan por ser las correctas, las inminentes y únicas posibles, de acuerdo con una lógica discursiva dominante (Sacristán, 1987). En tanto recorte cultural, el currículum visto como mito permite comprender que se trata de un sistema de significación. Como tal, es un significante asociado con un conjunto de contenidos y criterios explícitos, que conforman su significado. El aprendizaje de dichos contenidos sería el signo que se forma ante la unión de los dos elementos mencionados.

Sin embargo, ese signo, el aprendizaje (concebido como acto perlocutivo que suele ser evaluado pedagógicamente de distintas maneras) esconde un currículum oculto, que podría aparecer como significante en las acciones que se aprenden de forma alternativa a las oficiales (tal como asumir papeles jerárquicos, discriminar alumnos bajo discursos sexistas, racistas o clasistas, etc.). Estas suelen estar al servicio de los intereses de las clases dominantes y representan el significado asociado a ese currículum oculto, que aparece, a la vez, como un significante en un nivel más profundo. Ambos, currículum oculto y sus intereses vinculados terminan por revelar el signo detrás del mito del currículum oficial: la ideología dominante.

Así, el currículum, pasando por una intrincada red simbólica, actúa como la realidad construida para hacer valer una ideología particular –con sus definiciones concretas sobre la realidad y las relaciones de poder–, un concepto de sujeto y un marco lógico de lo que es posible y lo que no. En la Figura 2 se

ofrece un esquema que sirve como apoyo visual para comprender esta interpretación.

FIGURA 2. ESQUEMA SEMIÓTICO DEL CURRÍCULUM

<i>1- Currículum oficial</i>	<i>2- Contenidos y criterios</i>
<i>3- Aprendizaje</i>	
<i>I- Currículum oculto</i>	<i>II- Intereses de clase</i>
<i>III- Ideología dominante</i>	

Elaboración propia, basada en Barthes (2014a).

¿Cuál es esta ideología dominante? Puede hacerse referencia a la de la clase media, a la de la dominación masculina o a una de índole racial o eurocéntrica. Si bien este trabajo no se centra en un tipo de dominación particular, sí señala la utilidad del currículum para encubrir cualquiera que sea el caso. A manera de ejemplo, es preciso señalar que el propio Barthes (2014a) hizo alusión a la dominación burguesa de su época y su infiltración a través de la connotación en los diversos medios culturales, a través de los cuales pasaba desapercibida en la realidad cotidiana.

El currículum, como un sistema de significación, el currículum emplea un código en su semántica, su sintaxis y su pragmática, que termina funcionando como un mecanismo de exclusión de lo diferente. Ejemplos de esto en el contexto educativo pueden ser la reprobación (con todas sus justificaciones), los castigos, la expulsión de los alumnos, los cuadros y las menciones de honor, los títulos y diplomas o las calificaciones cuantitativas. Todo aquello que no tiene coherencia con el currículum oficial, portavoz del discurso ideológico dominante, ha de ser eliminado o, en el caso más bondadoso, rectificado.

5.2. EL LENGUAJE DEL CURRÍCULUM COMO LENGUAJE DEL PODER

Al comprender el currículum como un mito y como un acto perlocutivo, es preciso entender que habla un lenguaje que es usado por sus representantes. No son los docentes o los alumnos los que hablan el currículum, sino que es el poder de la clase dominante el que lo usa como medio de expresión. El poder actúa para perpetuar un control conveniente a la perspectiva dominante, y lo hace tácita y

convincientemente, al grado de evitar cualquier tipo de contradicción o de desafío por parte de sus propios usuarios.

Los contenidos del currículum están plasmados bajo el régimen de una hermenéutica del sentido común, una que está apoyada por el habitus de clase, reforzado en las escuelas, pero operante en los distintos campos sociales. Los conocimientos del currículum cuentan con reglas de interpretación que delimitan lo que es válido entender. De esta manera, aquellos que no comprendan el contenido como está estipulado han de ser reprendidos o eliminados.

Ello esboza un panorama fatalista del empleo del currículum. Sin embargo, como todo discurso, el currículum posee fallas: tiene contradicciones, tiene inconsistencias, tiene implicaciones que pueden ser criticadas y cuestionadas, incluso tiene un origen que, al ser reconocido, es bastante cuestionable: ¿quién elaboró el currículum impuesto y a qué amo sirve?

El currículum puede ser cuestionado. El poder que se asoma a través suyo puede volcarse contra sí mismo, pero para que esto suceda deben darse dos condiciones: asumir que el currículum no es inmutable y reconocer quiénes son aquellos que pueden destacar su mutabilidad. En palabras de Giroux (2003), el currículum puede servir como herramienta de crítica del sí mismo, lo que resaltar el hecho, entonces, de que no es absoluto. En el escenario educativo, esto puede imaginarse en situaciones en las que las y los maestros hablan directamente de los programas educativos, de sus objetivos, de sus métodos, de sus formas de evaluar y de sus implicaciones en la formación de estudiantes como acto de cuestionamiento hacia el sentido implícito de la práctica educativa que derivaría del currículum.

5.3. EL CARÁCTER CONSTRUCTIVISTA: INTENCIONES E INTERESES DEL CURRÍCULUM

El currículum no es una herramienta de poder por sí mismo, lo es por el modo como es usado por los actores educativos, lo que incluye la manera en que se habla de él. Hacerlo en tono de apología o no hablar sobre él nunca implica concebirlo como algo natural, en cuyo caso cuestionarlo no sería relevante. Su percepción, entonces, queda limitada a la de un trabajo adecuado a las necesidades de las personas. Ante esto, tan inconveniente es hablar excesivamente en favor del currículum como no hacerlo nunca.

Si se considera el currículum como perfecto, no se cuestionará lo que desdeña, lo que hace ver como incorrecto, por ejemplo, las faltas de ortografía consideradas como aberraciones que atentan contra las reglas de un idioma dado. En este ejemplo es posible que se ignore que la pronunciación o escritura erróneas se deben a factores culturales particulares (como regionalismos o significados locales), que tienen un valor en un contexto dado, pero que, al pasar por el escrutinio de la gramática oficial, se convierten en deficiencias, en patologías del lenguaje. Culler (2014), a propósito, señala, desde la perspectiva de Barthes, que eso se hacía con el francés de su época, en que hablar en francés correctamente era signo de un estatus social ideal, que relegaba el lenguaje cotidiano a lo vulgar y lo minimizaba como un mal uso de la lengua. Dicho con otras palabras: el currículum suele hacer pasar como menos valiosas las formas de expresión distintas al lenguaje considerado correcto.

El rechazo a otras formas de lenguaje no se limita a los aciertos o desaciertos en un examen, sino que tiene implicaciones sociales graves, como la pérdida y el paulatino sentimiento de vergüenza hacia una identidad distinta a la apropiada. El lenguaje, al ser usado como inquisidor de lo correcto, pasa a convertirse en un mecanismo que ignora las implicaciones de la educación en la reproducción de la desigualdad social. Así es como con el currículum oficial se omiten y menosprecian otras posibles formas de lenguaje, de vida y de enseñanzas; otras formas de hacer valer la diversidad. El currículum, en este sentido, es fascista al dictar lo que no se debe hacer y, peor aún, lo que se debe hacer.

El currículum se mantiene al servicio del poder porque ha pasado por un largo proceso de reificación: las personas que lo usan han olvidado que fue construido por sus antecesores. Es importante hablar de ese proceso, tomar conciencia de que no es natural, de que se trata de un mito. A veces, el simple hecho de hablar de algo es ya un acto revolucionario, porque puede hacer nacer la idea de su transformación, de hacer de él y con él algo diferente. El currículum, visto así, deja de ser inamovible, es solo otra forma de darle sentido a la realidad, un sentido orientado a un orden esperado por ciertos agentes en el poder.

Como el lenguaje mismo, el currículum es vulnerable, su poder no es absoluto. Por el contrario. La interpretación impuesta va a encontrarse con otras miradas: los alumnos y profesores pueden hablar del currículum y, al hacerlo, lo harán de formas diferentes, ya que no son agentes del sistema que actúan mecánicamente; son sujetos sociales con experiencias subjetivas, con perspectivas formadas y otras en desarrollo. Los contenidos del currículum no son totalmente desconocidos como para aceptar sin más una única interpretación, son elementos con potencial dialógico.

El currículum tiene un potencial de dialogicidad, tal como subraya Freire (2016), porque permite discutir la multiplicidad de sentidos posibles. A diferencia, posiblemente, de otros sistemas de significación, como las imágenes publicitarias (Barthes, 1982), los contenidos curriculares no están ahí para ejercer un poder inmediato, requieren ser hablados y expuestos en las acciones y actitudes de los actores. Y, en tanto que manifestación material, el currículum siempre puede ser cuestionado, no puede mantenerse en perpetua asociación con una única interpretación (Sontag, 2011). Es posible hablar de una manera diferente a la del currículum.

Un ejemplo de cómo esto se puede materializar en los escenarios educativos es en los actos de los profesores al señalar cómo los contenidos que configuran al currículum fueron seleccionados por ciertos actores, permitiendo comprender cómo, así como estos fueron capaces de determinar cuáles contenidos son relevantes, los estudiantes, en trabajo conjunto con sus docentes, pueden proponer versiones alternativas, provisionales o adicionales a las oficiales; esto se podría comprender bajo el entendido de que si el currículum oficial es una construcción hecha por alguien, los alumnos y los docentes pueden también participar en su construcción.

5.4. LA MUERTE DEL CURRÍCULUM Y EL NACIMIENTO DEL ALUMNO

Para Barthes (2021), la muerte del autor es la agonía del habitus de la escolarización respaldado en un currículum intocable. En literatura, cuando el autor escribe, el lector comienza a leer y asume el rol de agente. El lector puede dar otro sentido al texto; lo que autor quiso plasmar (respaldado por una postura de fascismo discursivo o no) parece ante la aparición de un nuevo modo de leer el texto. El texto escrito y por leer es, precisamente, ese currículum. Se trataría de un texto que puede ser leído con múltiples miradas, muchas en desacuerdo con la perspectiva dominante.

El acto de interpretar fuera de las normas que impone el propio currículum (sean explícitas u ocultas) es un acto de resistencia, es el recordatorio de la vitalidad del lector. Y esto, desde la pedagogía de la liberación (Freire, 2016) implica guardar respeto por el alumno y sus saberes, sus experiencias de vida; reconocer la vida del lector. Es ir más acá de la corrección, no más allá, porque la nueva interpretación es situada, surge en un contexto: si bien lo que el alumno interprete del currículum no será la versión definitiva y condescendentemente aprobada, asume que el discurso oficial representa un acto impositivo y con ello recuerda que puede interpretar el currículum, y lo mismo ha de decirse del docente y de quien haga una lectura crítica.

Los nuevos sentidos que surjan de las interpretaciones superarán el capricho del autor, pero deberán asumirse dentro del marco de lo social. La significación es de carácter social, por lo que no se ha de operar bajo la lógica dicotómica de saberes correctos e incorrectos, ni siquiera de estructura y agente: se ha de mencionar que el currículum fue elaborado por ciertos agentes, que tienen un lugar clave en la estructura social y que están subordinados a autoridades mayores (al Estado, por ejemplo), y se ha de situar que dichos saberes, se cree, deben ser aprendidos. El sentido se ha de construir con la constante identificación de las múltiples perspectivas y de su intercambio, del diálogo con otras visiones y con las posibles combinaciones que cada situación educativa amerite.

Lo anterior no se menciona como un descubrimiento o como una revelación, sino como un recordatorio de algo que puede ser provechoso si se quiere hacer una educación crítica. Baste recordar que el reconocimiento del potencial para interpretar de modo diferente el currículum no ha pasado desapercibido por la clase dominante. Basta con tener en cuenta la estructura cognitiva, el andamiaje e incluso la famosa zona de desarrollo: los pedagogos que han convocado a considerar la subjetividad de los alumnos en la construcción del conocimiento han sido tergiversados a través de una aparente adopción de sus principios en los programas educativos convencionales, pero esta incorporación termina por omitir todo rasgo revolucionario. Dicho de otro modo, han sabido suprimir el cultivo de la intersubjetividad hablando de ella como si estuviera presente en su agenda controladora. Esto recuerda la importancia de la crítica: ¿cómo hacer la crítica de algo que debe brindar los elementos para hacerla, pero que se permeabiliza ante ella?

Por otro lado, pensar críticamente no se debe limitar al señalamiento del fascismo discursivo, entendido como una tendencia a imponer una única interpretación negando otras, sino que debe ampliarse al acto de imaginar lo que es posible: mundos posibles, relaciones posibles, perspectivas y posturas posibles, significados diferentes. Puntualmente, lo que se puede llamar la muerte del currículum significa el empoderamiento de los actores educativos para crear nuevos significados. Si las matemáticas, por ejemplo, suelen ser vistas como algo tedioso y excesivamente serio, se puede desafiar esta visión con una más orientada hacia lo lúdico, o bien, si la versión oficial de la historia narrada en los libros de texto siempre hace énfasis en ciertos personajes, puede optarse por explorar y conocer a otros personajes que no han gozado de protagonismo.

5.5. LAS POSIBLES TRAMPAS AL CURRÍCULUM

Para Barthes (1971), el poder del lenguaje puede ser combatido haciéndole trampas al lenguaje con el lenguaje mismo. Reconocer que el currículum no tiene una verdad absoluta es pensar críticamente el currículum. La crítica trata de asumir que no hay ni habrá verdades absolutas, y que cuando esto pudiera pretenderse, se trataría de actos con tintes opresivos, posiblemente de un fascismo discursivo. Por otro lado, pensar críticamente no se debe limitar al señalamiento del fascismo discursivo, sino que debe ampliarse al acto de imaginar lo que es posible: mundos posibles, relaciones posibles, perspectivas y posturas posibles, significados diferentes, como se acaba de mencionar más arriba.

Pero ¿cómo luchar contra lo que no se puede ver? El currículum oculto solo puede notarse cuando se habla de él y cuando, al hacerlo, hay una postura definida sobre lo que debe ser. El lenguaje, posiblemente en su forma narrativa, es el medio para hacer notar lo que la visión oficial no dice. Podría tratarse, poéticamente, de la forma más digna de dar muerte al autor del currículum y al significado unívoco que el discurso oficial pretendió establecer.

Hablar sobre el currículum no es solo una discusión sobre la pertinencia de sus contenidos y sus significados, sino que también es preguntarse para qué sirven dichos contenidos y relevar los criterios para validar su aprendizaje y sus implicaciones en las identidades y en las acciones de las personas que lo ejercen. Hablar sobre el currículum es también hacer referencia a vivencias, y experiencias, es decir, es hablar sobre lo cotidiano.

Posiblemente es en este punto donde la teoría de Barthes más puede vincularse con el estudio del currículum oculto emprendido por Jackson (2001). Se trata, en efecto, de analizar lo que normalmente no se consideraría por ser obvio. Lo que se aprende en la escuela es signo indirecto de la ideología dominante, por lo que lo que el aprendizaje (en todas sus dimensiones) es el que debe ser tratado críticamente: ¿qué se aprende?, ¿cómo se enseña?, ¿cómo se evalúa?, ¿a quiénes les conviene lo que se aprende?, ¿cómo se trata a los que no aprenden?

La crítica al currículum marca su despliegue no en el análisis de sus programas redactados, sino en la mirada crítica de la materialización de la educación. Hablar del currículum como acto de crítica es hacer mención de lo que se vive en la

educación, es señalar los múltiples sentidos que pueden ser asumidos en torno a la interpretación del aprendizaje y sus porqués. Siguiendo a Onatra y Peña (2004), su crítica puntual puede servir para dismantelar el currículum oculto y la crítica a este último puede servir para evidenciar lo que no se ve pero que rige las pautas de acción y la significación de la realidad, con lo que, a la vez, se pueden plantear distintas interpretaciones a negociar, en el sentido de Bruner (2021), recordando que no hay significados totales, sino provisionales.

Barthes señala que es posible hacerle trampas al lenguaje. Siguiendo esta idea, se podría asumir que una forma de hacerle trampa al currículum es hablando de él sin que se dé cuenta. La crítica al currículum consistiría en ponerlo a descubierto por sus propios medios: si el currículum oficial desemboca en un currículum oculto, que este sirva para evidenciar al primero; si se presiona a los alumnos para aprender una gramática, que se use la gramática para hacer preguntas sobre la gramática. La crítica implica hacer del currículum un acto perlocutivo dirigido hacia sí mismo para revelar sus posibles usos.

6. CONCLUSIONES

La noción del currículum oculto permite vislumbrar los significados ideológicos que se intentan imponer en el currículum oficial, pero también revela el espacio para la resistencia, vista en el potencial que tienen los actores educativos para reinterpretar los contenidos curriculares despojándolos de su aparente significado impuesto. Dicho de otra manera, el acto de concebir al currículum como un mito social es un del ejercicio de la resistencia en la educación, ya que puede representar una perspectiva fundamental para poder detonar el ejercicio de la agencia responsable en los actores que realizan la praxis en los escenarios educativos.

Este trabajo pretende destacar la semiótica barthesiana como una perspectiva adecuada para el análisis del currículum en la investigación educativa. Concebirlo no solo como una parte del proceso de gestión educativa, base para la didáctica general, sino también como un mito permite comprenderlo como un elemento flexible y abierto, cuyo carácter constructivo ratifica su potencial para ser transformado y contribuir con la transformación, por ende, de la educación.

Esto implica, a la vez, concebir que el currículum no en su reducción a un documento o un conjunto de índices temáticos, como si se tratara de meros actos locutivos enunciativos. Es preciso entender que las implicaciones prácticas del currículum, como las interacciones derivadas de su uso en los centros educativos o la dinámica de los capitales culturales involucrados, forman parte de su integridad semiótica; el currículum como mito social implica concebirlo como un acto perlocutivo (Austin, 2018).

Si bien es cierto que Barthes le da más protagonismo a la estructura que al sujeto en su visión de lo social (Alonso & Fernández, 2006; Culler, 2014), también brinda elementos teóricos, como su concepción de los sistemas de significación, la muerte del autor y la crítica literaria, que sirven a posturas como la pedagogía crítica para repensar la agencia en los procesos educativos y sus implicaciones. Ante esto, de cierto modo, es preciso trascender al propio Barthes como una

manera de honrar su legado, esto es, aplicar a su obra la muerte del autor. Es necesario que el currículum se mantenga libre de interpretaciones absolutas (Sontag, 2011), sobre todo en el plano de la acción pedagógica, ya que ello permitiría un mayor despliegue de interpretaciones, situadas y materializadas en torno al currículum oficial y al currículum oculto.

La actitud crítica en la semiología de Barthes permite, a la vez, mantener una postura de constante cuestionamiento a cualquier clase de imposición simbólica. Siguiendo a Bourdieu y Passeron (2018), todo acto pedagógico implica una violencia simbólica, razón por la cual es urgente que se establezca una crítica constante a las implicaciones asociadas a la reproducción de la desigualdad social que históricamente ha acompañado a la educación (Waissbluth, 2018), siempre en detrimento de las clases más desfavorecidas.

En el panorama actual, en que se ha especulado que los grandes relatos suelen opacar las pequeñas narrativas, y a sabiendas de que la narrativa suele evidenciar los aspectos ocultos de los procesos sociales, resulta importante el papel que puede jugar un enfoque crítico semiótico que gire en torno al currículum oficial y que se enfoque en develar el oculto. Ello implicaría leer el currículum no solo en sus versiones impresas o digitales, sino en la propia voz de quienes llevan el currículum y sus elementos semióticos a la praxis. Esto es posible si se lleva el análisis hasta aquello que ha tenido poco o nulo valor en la cotidianidad de la práctica educativa. Un enfoque crítico implica escuchar a la diversidad de perspectivas, y ello conlleva empoderar a los intérpretes y usuarios del currículum.

Los resultados de este trabajo pueden ser útiles para las y los docentes que tienen la misión de ejercer una educación transformadora con la que faciliten abordajes críticos de los diversos contenidos desde el análisis del currículum encarnado en las acciones de las personas: las formas de hablar, los gestos, las prioridades en la elaboración de trabajos o tareas, las jerarquías, las reglas de acción y procedimientos, etcétera.

Finalmente, es importante resaltar la importancia de reconocer que los significados no deben ser impuestos, sino que son producto de las formas de interpretar la realidad, que, a su vez, pueden ser intercambiadas con otros puntos de vista en los procesos de construcción y negociación de los significados. Esto obliga a pensar en la necesidad de llegar a ciertos acuerdos simbólicos, que no solo son necesarios para posibilitar una interacción social apegada al reconocimiento de la diversidad de perspectivas, sino también para recordar que toda significación legitimada en torno a algún aspecto de la realidad es provisional y está destinada a una posible renovación. El reconocimiento del currículum (tanto el oficial como el oculto) como un mito implica permitir y tomar en cuenta las múltiples interpretaciones que sus usuarios pueden hacer de él.

El currículum debe ser concebido como un mito social, en términos de Barthes. Se trata de una construcción que tiene connotaciones asociadas a elementos de ideología política. Así, la ideología que vehicula es la que, en un momento histórico dado, representa al poder dominante. Como emisario del poder, el

currículum debe ser cuestionado, independientemente de su ideología. Este cuestionamiento es posible desde el concepto de la muerte del autor, es decir, que los significados que los creadores del currículum pretenden imponer, haciéndolos pasar como elementos objetivos, pueden ser neutralizados a través de las subjetividades de los lectores (alumnos, profesores o actores educativos en general) y del ejercicio responsable de su poder interpretativo, es decir, el poder dotar de un sentido contextualizado al currículum.

En lo práctico, esto se realiza en casos concretos de la cotidianidad educativa, como, por ejemplo:

- cuando el contenido mismo del currículum es cuestionado en cuanto su pertinencia contextual;
- cuando un docente quiere imponer el significado oficial minimizando o infravalorando los sentidos que los alumnos le otorgan;
- cuando se cuestionan las intenciones de un currículum determinado;
- cuando se opta por seguir una metodología distinta a la que se supone se debe realizar;
- cuando las evaluaciones sobre los contenidos curriculares aprendidos se adecúan a una noción de consideración casuística.

El currículum concebido como un mito social implica comprenderlo como la creación de un autor, uno que no tiene una identidad propia, sino que representa el poder, su discurso. Y así, entendido como la obra de un autor corresponde a sus lectores, o los usuarios del currículum, la interpretación libre y responsable, que anuncia la muerte del autor y el nacimiento del lector. De esta manera, el currículum aparece como una construcción social. No inocente, sino arbitrario y, por ende, desafiante.

REFERENCIAS

- Alonso, L. & Fernández, C. (2006). Roland Barthes y el análisis del discurso. *Empiria. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 12, 11-35.
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículum*. Akal.
- Austin, J. (2018). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Barthes, R. (1971). *Elementos de semiología*. Alberto Corazón.
- Barthes, R. (1982). *Lo obvio y lo obtuso*. Paidós.
- Barthes, R. (2006). *Verdad y crítica*. Siglo XXI.
- Barthes, R. (2011a). *El grado cero en la escritura y Nuevos ensayos críticos*. Siglo XXI.
- Barthes, R. (2011b). *El placer del texto y Lección inaugural*. Siglo XXI.
- Barthes, R. (2014a). *Mitologías*. Siglo XXI.
- Barthes, R. (2014b). *S/z*. Siglo XXI.
- Barthes, R. (2021). *El susurro del lenguaje*. Paidós.
- Barthes, R. (2022a). *La cámara lúcida*. Paidós.
- Barthes, R. (2022b). *Sistema de la moda*. Paidós.
- Bernstein, B. (2001). *Estructura del discurso pedagógico*. Morata.
- Bourdieu, P. (2016). *La distinción*. Penguin.
- Bourdieu, P. (2017). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2018). *La reproducción*. Siglo XXI.
- Brítez, P. D. G. (2021). Importancia del currículum oculto en el proceso de enseñanza – aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 13859-13870. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1361
- Bruner, J. (2021). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Chamizo, J. (2001). El currículum oculto en la enseñanza de la química. *Educación química*, 12(4), 194-198. <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2001.4.66325>
- Cisterna, F. (1999). Currículum oculto e ideología en la enseñanza de la historia. *Revista de ciencias de la educación*, 180, 455-472.
- Culler, J. (2014). *Barthes*. Fondo de Cultura Económica.

- Freire, P. (2016). *La educación como práctica de la liberación*. Siglo XXI.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Giddens, A. (2000). *Sociología*. Alianza.
- Gimeno, J. (2007). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21-46). Morata.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía crítica y política de la esperanza*. Amorrortu.
- Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas*. Morata.
- Marcillo, C. (2019). ¿Qué es el currículum oculto? *Retos de la Ciencia*, 3(6), 58-66.
- Onatra, A. y Peña M. (2004). The hidden curriculum. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 5 (1) 158-162.
- Ortega, J., Fasce, E., Pérez, C., Ibáñez, P., Márquez, C. & Parra, P. (2014). Evaluación de componentes del currículum oculto en estudiantes de medicina. *Revista Médica de Chile*, 142, 1452-1457. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872014001100013>
- Patiño M., A. E. (2020). El Currículum oculto en la educación universitaria: Un estudio de caso en la Universidad de Panamá. *Acción Y Reflexión Educativa*, (45), 60-85. <https://doi.org/10.48204/j.are.n45a3>
- Rapley, T. (2007). *Los análisis de la conversación, el discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Morata.
- Rojas, A. (2012). Currículum oculto en medicina: Una reflexión docente. *Revista Médica de Chile*, 140, 1213-1217. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872012000900017>
- Sacristán, A. (1987). En torno al currículum oculto. *Aldaba*, 7, 29-36.
- Sacristán, A. (1991). El currículum oculto en los contextos: Una perspectiva semiótica. *Revista de Educación*, 296, 245-259.
- Sontag, S. (2011). *Contra la interpretación y otros ensayos*. Debolsillo.
- Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. Morata.
- Torres, J. (2011). Currículum, justicia e inclusión. En J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 87-108). Morata.
- Valencia-Peris, A., Salinas-Camacho, J. & Martos-García, D. (2020). Currículum oculto en educación física: Un estudio de caso. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 36(141), 33-40. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/3\).141.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/3).141.04)

Waissbluth, M. (2018). *Educación para el siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica.