

III. LAS PERSPECTIVAS (Alicia de Alba, *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, Cap. III).

1. En torno a la noción del currículum

Como lo hemos venido señalando, el debate actual en el campo del currículum toca temáticas y problemáticas tales como: el currículum como práctica social; la diferenciación entre el currículum formal, el vivido y el oculto; la función social del currículum en cuanto a transmisión y reproducción cultural, social, política e ideológica, o bien, desde una perspectiva no sólo de reproducción sino de resistencia y lucha social, así como de producción cultural; la importancia de llevar la investigación hacia una óptica de análisis centrado en la vida cotidiana, etc. El campo del currículum se ha complejizado y, en última instancia, lo fundamental es advertir si esta complejización está funcionando como un obstáculo para comprender mejor los problemas que se encuentran en él, y que son motivo del mismo, o bien si se están permitiendo tanto el planteamiento de nuevos problemas como una mejor comprensión de aquellos que han sido centrales en el debate curricular. Sea una cuestión o la otra, nos encontramos con el problema de un nuevo lenguaje o de nuevos lenguajes que se incorporan al campo curricular, que lo recomponen, que lo reconstituyen. Nuevos lenguajes que responden a la incorporación de nuevos paradigmas teóricos y epistemológicos. La vieja discusión sobre la similitud o diferencia entre plan de estudios y currículum ha quedado rebasada y hoy el debate se centra más, en todo caso, en la pertinencia y factibilidad del campo mismo o en su virtual muerte e inexistencia. Muchos trabajos que se realizan en materia de investigación educativa bien pueden considerarse dentro del campo del currículum, o no, dependiendo de cómo se conciba al currículum mismo. De tal forma, que el debate en el campo obliga a una reconceptualización de la noción misma de currículum.

Este apartado es un intento en esta dirección. En él se apuntan algunas líneas de reflexión (de corte epistemológico y construcción conceptual)¹ que permiten pensar al currículum a partir de la complejidad que hoy presenta. Se dirige más a la apertura de aspectos de observación, problematización y conceptualización, en cuanto a la noción de currículum, que al desarrollo de categorías y conceptos relativamente acabados.² Esto es, se ubica fundamentalmente en una perspectiva de apertura hacia la problemática de la realidad curricular que permita aprehender y delimitar ciertos aspectos de ésta, para llegar a la construcción de una noción de currículum que coadyuve a la superación de determinadas teorías y articulaciones conceptuales que han conformado y constituido esa noción. Si bien es cierto que se pretende avanzar, como ya se señaló, en una tarea de construcción conceptual a partir de esta aprehensión-delimitación de aspectos centrales y significativos de la realidad curricular, inicialmente se presenta un esbozo de la noción de currículum sobre la que se pretende trabajar y, en seguida, se desarrollan los aspectos que en ella se delinearán.

• **Noción de currículum.** Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada³ e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía.⁴ Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación.

• **Acerca de la síntesis de elementos culturales que conforman la propuesta curricular.** Empezar a considerar este aspecto da la impresión, en un primer momento de encontrarse ante una enorme mesa en la cual se observan totalmente desordenadas las piezas de un magno rompecabezas. En efecto, el currículum es la síntesis de elementos culturales, esto es, de conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos, que conforman una determinada propuesta político-educativa. Estos elementos culturales se incorporan en él no sólo a través de sus aspectos formales-estructurales, sino también por medio de las relaciones sociales cotidianas en las cuales el currículum formal se despliega, deviene práctica concreta. Si bien, en un primer momento, esta síntesis de elementos culturales se nos presenta de manera caótica, esto se debe a su pertenencia a las distintas conformaciones culturales que actúan en una determinada sociedad, en un grupo, en una nación y entre las naciones. Su comprensión nos permite la posibilidad del análisis de esta diversidad y sus relaciones de hegemonía y resistencia en la conformación estructural y el devenir de un currículum determinado.

¹ Se está trabajando la idea de epistemología desde una perspectiva de la totalidad, específicamente como ha sido desarrollada por Zemelman. Este autor lleva a cabo una diferenciación fundamental entre la perspectiva epistemológica de la totalidad y la construcción teórica. (Zemelman; 1987).

² Desde la posición de Zemelman (el cual retoma y articula aportes de Marx, Kosik y Bloch, entre otros) la perspectiva epistemológica de la totalidad radica en una posición de apertura hacia la realidad que permite la delimitación-aprehensión de campos de observación y problematización a partir de los cuales se puede iniciar una construcción teórica.

³ Aquí se está trabajando la noción de pensar desde una perspectiva kantiana, esto es como la facultad que tiene el hombre para generar ideas que le otorgan significado y sentido a la vida social (comunidad espiritual) y que en esta vida social se generan.

⁴ Se está trabajando la noción de hegemonía desde una perspectiva gramsciana, en la cual ésta se piensa a partir de la reconceptualización de la noción de Estado: "(el) concepto de Estado, normalmente entendido como Sociedad política (o dictadura, o aparato coercitivo para conformar la masa popular según el tipo de producción y la economía de un momento dado) y no como un equilibrio entre la Sociedad política y la Sociedad civil (o hegemonía de un grupo social sobre toda la sociedad nacional ejercida a través de las organizaciones denominadas privadas, como la Iglesia, los sindicatos, las escuelas, etc.)". (Gramsci: 1981: 46).

Este carácter de síntesis, en muchas ocasiones contradictoria, nos permite comprender por qué es difícil concebir al currículum como un sistema congruente y articulado,⁵ al tiempo que nos permite visualizarlo como una totalidad en cuya articulación se presentan las contradicciones, el juego de negociaciones e imposiciones. La síntesis implica el carácter de lucha (expresada de muy distintas maneras) que se desarrolla, tanto en la conformación inicial de un currículum como en su desarrollo y evaluación. De tal forma que, si bien en un currículum se incorporan los elementos culturales que se han considerado valiosos, esta consideración es la que sostienen los grupos dominantes de una sociedad; sin embargo, en un currículum se expresan, aunque ocupando diferentes espacios en los planos estructural-formal y procesal-práctico, los elementos culturales pertenecientes a otros grupos socioculturales que logran incorporarse en dichas síntesis. En términos de Bourdieu (1970) el currículum es un arbitrario cultural; sin embargo, tal arbitrario está conformado por elementos de diversas conformaciones culturales y su carácter es el de una estructura dinámica o relativamente estable (Lefebvre: 1968; Sánchez Vázquez: 1968).

• **Acerca del currículum como propuesta político-educativa.** Se considera que el currículum es una propuesta político-educativa en la medida en que se encuentra estrechamente articulado al, o a los, proyecto(s) político-social(es) amplio(s) sostenido(s) por los diversos grupos que impulsan y determinan un currículum. El carácter político del currículum no se centra en una cuestión partidista. En cada momento histórico, en el devenir de las distintas culturas y los pueblos, los distintos tipos de educación han intentado responder a las exigencias del proyecto político-social amplio sostenido en cada caso. Si bien es cierto que tal proyecto está sujeto a transformaciones y reformulaciones. Por ejemplo, al finalizar el siglo XIX y en los albores del XX se sostenían dos proyectos político-sociales amplios, opuestos y contradictorios aunque su base económica se perfilaba como común (la industrialización): el proyecto internacional del socialismo y el proyecto del progreso industrial de corte capitalista. El siglo XX ha sido la arena en la cual estos proyectos político-sociales han devenido en estructuras y prácticas sociales concretas, y en estrecha vinculación con ellos se han desarrollado los sistemas educativos y los currículos que han formado a las distintas generaciones de este siglo.

Una de las características de este fin de siglo y milenio es la ausencia de proyectos políticos-sociales que sean capaces de responder a los conflictos que vive el hombre hoy en día.⁶ Esta situación afecta al campo del currículum y, en cierto sentido, dificulta el trabajo práctico, en la medida en que el proyecto político-social es un paradigma central para el diseño y desarrollo de cualquier currículum.

Esta ausencia de proyectos político-sociales amplios se advierte, incluso, en el cambio de énfasis en cuanto a lo político en la mayoría de las tendencias contemporáneas en el campo de la filosofía, en general, y de las ciencias humanas y sociales, en particular.⁷

• **Acerca de los intereses de los grupos y sectores sociales que piensan e impulsan una propuesta curricular.** Se ha afirmado que la síntesis de elementos culturales que conforma y determina un currículum se constituye a través de un proceso de lucha entre los distintos grupos y sectores sociales que piensan e impulsan una propuesta curricular. De ahí que se piense que si bien esta síntesis es un arbitrario cultural, se sostiene que dicho arbitrario cultural contiene de diversas maneras no sólo elementos del grupo dominante o hegemónico, sino también de los otros grupos o sectores sociales.⁸ Un caso claro para nosotros en cuanto a intereses de grupos y sectores en relación a un currículum es la polémica que se observa en torno al currículum de primaria en México, cuyo eje estructurante es el libro de texto gratuito, el cual se ve sujeto a constantes críticas que han ocasionado su revisión y modificación. En el centro de esta polémica se encuentra un problema de intereses encontrados en relación al carácter y orientación de la educación primaria.

• **Acerca de los intereses que tienden a ser dominantes o hegemónicos y los que tienden a oponerse o resistirse a tal dominación.** Este aspecto toca uno de los puntos más controvertidos hoy en día en el campo del currículum y de la sociología de la educación; se refiere al carácter del currículum en su relación con la función social de la educación.

Al respecto se había venido afirmando que el currículum de la escuela actual funcionaba como reproductor del orden social imperante.⁹ Desde esta perspectiva, se privilegió en el análisis el carácter dominante o hegemónico del currículum en las sociedades modernas y se dejó de lado la posibilidad de la presencia y desarrollo de elementos curriculares que se opusieran o resistieran a tal dominación. Trabajos como el de Paul Willis (*Learning to Labor*: 1977) y el de Michael Young (*Knowledge and*

⁵ Este cambio en la noción del currículum ha tenido implicaciones no sólo conceptuales sino metodológicas y técnicas, de tal forma que han quedado superadas, entre otras, las nociones de congruencia externa con las que se operó, por ejemplo, en la evaluación del plan de estudios de biología de la ENEP-Zaragoza (1980-1).

⁶ Algunas ideas sobre esta temática se desarrollan en el último apartado de esta tercera parte del volumen.

⁷ Nos referimos aquí a las vertientes de indagación y elaboración conceptual que han dejado de lado el manejo directo y explícito de lo histórico-social y político en el campo de la educación, y específicamente del currículum, tal como lo señala McLaren refiriéndose a posiciones contemporáneas englobadas en el postmodernismo: "No estoy sugiriendo que la filosofía de la postmodernidad y los nuevos desarrollos en la teoría social no contengan sus momentos de transformación o que no estén sirviendo de manera laudable a fines políticos. Más bien, me estoy refiriendo tanto a la ausencia de una explicitación, bien definida y resuelta de una postura política en estos trabajos, como al desarrollo ahistórico general de estas nuevas aproximaciones". (McLaren: 1986; 390). Existe una traducción libre de Bertha Orozco publicada en una versión preliminar; se reporta en la bibliografía.

⁸ En esta línea retomamos el concepto de arbitrario cultural de Bourdieu (1970), pero consideramos que su conformación es compleja y contradictoria y que en ella participan diversos grupos, sectores y clases sociales.

⁹ En esta línea se encuentran las llamadas teorías de la reproducción o correspondencia. Entre sus exponentes más destacados se encuentran Bourdieu y Passeron (*La reproducción*, 1970), Baudelot y Establet (*La escuela capitalista de Francia*, 1971), Althusser (*Los aparatos ideológicos de Estado*, 1974), Bowles y Gintis (*La instrucción escolar en la América capitalista*, 1976). Un excelente análisis de estas posiciones reproductoristas es el llevado a cabo por Henry Giroux en su trabajo "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico" (1983).

Control: 1971), en el contexto de un movimiento intelectual que ha retomado elementos básicos de corte fenomenológico y ha llevado a cabo una crítica muy importante al marxismo ortodoxo (Escuela de Frankfurt, neomarxismo cultural de Raymond Williams), han permitido construir conceptualmente categorías para la comprensión de aquellos elementos inherentes al currículum que no obedecen a la lógica de la dominación, de la hegemonía. Esto es, han sido la cuna conceptual de las hoy llamadas teorías de la resistencia, sustento de la pedagogía radical cuyos representantes más destacados son Henry A. Giroux y Peter McLaren. Estas teorías se han esforzado por comprender el papel y las posibilidades de los elementos de resistencia en la conformación y desarrollo de los currícula actuales. En México se encuentran elementos conceptuales para la comprensión de propuestas curriculares que contienen aspectos de resistencia en algunos trabajos recientes sobre el currículum de primaria (De Alba-Gutiérrez: 1984) y el de educación indígena (González Gaudiano-Varese: 1986); en cuanto a los currícula de educación superior, campo en el cual ha sido fecundada la reflexión y elaboración conceptual, se ha dejado de lado este aspecto hasta este momento. Algunas investigaciones que se encuentran en curso se han centrado más en una óptica teórica reproductivista.

- **Acerca de los mecanismos de negociación e imposición en la conformación y desarrollo de una propuesta curricular.** En otro trabajo se ha afirmado que el contacto cultural, históricamente, ha sido conflictivo, desigual y productivo (De Alba-Gutiérrez: 1984). El campo del currículum es un campo de contacto e intercambio cultural. En la conformación misma del currículum, como se ha venido trabajando, se lleva a cabo una confrontación, una lucha, en la cual distintos grupos y sectores con intereses opuestos y contradictorios luchan por determinar la selección de contenidos culturales que conformarán un currículum, se arriba a la síntesis señalada a través de mecanismos en el contexto de tal lucha de negociación e imposición. En el centro de ésta se observa un problema de poder. Depende de la relación de fuerza entre los distintos grupos y sectores el tipo de mecanismos que priva en un momento dado para la definición de un currículum. En la medida en que los distintos grupos y sectores guardan una relación equilibrada de fuerza se tenderá más a la negociación, y en la medida en que alguno o algunos de éstos se encuentran en una situación de menor fuerza se tenderá a la imposición por aquel que tenga una fuerza mayor.

El currículum es, entonces, una arena en la cual se ejerce y desarrolla el poder.

"Por poder hay que comprender primero la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de modo que formen cadena o sistema, o, al contrario, los corrimientos, las contradicciones que aíslan a unas de otras, las estrategias, por último, que las toman efectivas, y cuyo dibujo general o cristalización institucional toma forma en los aparatos estatales en la formulación de la ley, en las hegemonías sociales". (Foucault: 1976; 174).

Múltiples estudios en el campo de la educación, y del currículum en particular, se han centrado en el análisis del ejercicio y el desarrollo del poder; destacan los trabajos de Apple y de Giroux.

- **Acerca de los aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos de un currículum.** Uno de los problemas más importantes en cuanto a la compensación del campo del currículum ha sido concebirlo sólo a partir de sus aspectos estructurales-formales, esto es, de las disposiciones oficiales, de los planes y programas de estudio, de la organización jerárquica de la escuela, de las legislaciones que norman la vida escolar. No obstante, como ya se ha señalado, el currículum no se constituye exclusivamente, ni de manera prioritaria, por sus aspectos estructurales-formales; el desarrollo procesal-práctico de un currículum es fundamental para comprender, tanto su constitución determinante como su devenir en las instituciones escolares concretas. En múltiples ocasiones la presencia de elementos de resistencia de un currículum se observa en estos aspectos. Las particularidades de cada barrio, región, estado, se expresan con mayor fluidez y facilidad en los aspectos procesales-prácticos que en los estructurales-formales. Es más, en múltiples ocasiones se observan contradicciones importantes entre unos y otros aspectos. Por ejemplo, en las comunidades rurales de México se festejan diversas fiestas que son significativas en una región del país y no en otra y que, desde luego, no están incorporadas en el calendario escolar. De tal forma que se da un alto índice de ausentismo en la escuela cuando se celebran éstas, pese a que en muchas ocasiones los maestros imponen severas sanciones. De esta manera, los alumnos, y la comunidad en general, están incorporando e imponiendo ciertos contenidos culturales que consideran válidos, afectando la vida cotidiana de la escuela. Los aspectos procesales-prácticos se refieren, pues, al desarrollo del currículum, a su devenir.

- **Acerca de las dimensiones generales y particulares.** *"Dimensión significa —en términos generales— la demarcación de los aspectos esenciales y de los límites de un proceso, hecho o fenómeno"*, (De Alba-Viesca: 1988; 10).

En el campo del currículum se consideran dos tipos de dimensiones que lo conforman y lo determinan: las generales y las particulares o específicas. Ambas dan cuenta de los aspectos esenciales del currículum, al tiempo que señalan sus límites. Las dimensiones generales se refieren a aquellas que conforman y determinan cualquier currículum, que le son inherentes. Las particulares o específicas se refieren a aquellos aspectos que le son propios a un currículum, y no así a otros. Las dimensiones se encuentran estrechamente interrelacionadas y, en gran medida, la comprensión del currículum radica en la comprensión de tal interrelación.

- **Dimensiones generales.** Se refieren a relaciones, interrelaciones y mediaciones, que de acuerdo al carácter social y político-educativo del currículum, conforman una parte constitutiva importante del mismo; estas pueden explicitarse o no, dejarse de lado o tomarse en cuenta; sin embargo, en todos los casos se encuentran presentes. Una forma analítico-conceptual de concebirlas es la siguiente: —Dimensión social amplia (cultural, política, social, económica, ideológica); —dimensión institucional; —dimensión didáctico-áulica.

- **Dimensión social amplia.** Alude al conjunto de multideterminaciones que conforman la totalidad social, en donde los procesos educativos son parte de la misma.

Los esfuerzos por comprender esta totalidad social han generado diversas ópticas teóricas, conceptuales, las cuales conceden énfasis a determinados aspectos de esta totalidad social, al tiempo que reconocen otros que, a su vez, son el centro desde otra perspectiva. De tal forma que en lo cultural está presente lo social, político, económico e ideológico; del mismo modo que en lo político, se advierte lo cultural, lo económico, etc. La categoría de totalidad implica el esfuerzo constante por pensar la realidad social a partir de su complejidad y sus multideterminaciones, y no así la obligatoriedad de analizarla desde una única y exclusiva perspectiva teórica. De ahí que esta perspectiva social amplia sea comprendida y trabajada a través de diversos aspectos de la realidad, que conforman distintas perspectivas teóricas en el contexto de un plano epistemológico general en el cual esta categoría de totalidad es fundamental.

• **Cultural.** Se entiende a la "cultura como un plano general ordenador de la vida social que le da unidad, contexto y sentido a los quehaceres humanos y que hace posible la producción, la reproducción y la transformación de las sociedades concretas". (Bonfil Batalla: 1986; 7.)

Desde tal perspectiva todos los grupos humanos son productores y reproductores de cultura. El niño nace en un contexto cultural determinado y la visión inicial del mundo que va construyendo en su propia subjetividad corresponde a tal contexto cultural. Las investigaciones educativas que han partido de una óptica cultural han realizado numerosos aportes en cuanto a la comprensión de lo cultural en los procesos educativos y en los procesos sociales en general. Específicamente, se han superado posiciones de corte racista y clasista al comprobar que los tests contruidos a partir de determinados códigos culturales occidentales dominantes ofrecen dificultades serias para aquellos grupos de la población que manejan de manera preferente otros. Las investigaciones se han realizado aplicando pruebas en ambos sentidos, esto es, a grupos de población occidental tests elaborados con otros códigos culturales se observa que las deficiencias se encuentran en estos grupos en relación a aquellos que pertenecen a la cultura a partir de la cual se construye el test, y viceversa. En esta línea es importante retomar la noción de contacto cultural (De Alba-Gutiérrez: 1984), en donde se concibe a éste como un proceso histórico y social caracterizado por ser conflictivo, desigual y productivo. Esto nos permite pensar en la síntesis cultural que conforma un curriculum (concibiéndola tanto en el momento de constitución estructural-formal como en el desarrollo del mismo, como un contacto cultural) en el que está presente el conflicto, la interrelación desigual y, sin embargo, en el que se producen contenidos culturales, siendo la síntesis misma una producción cultural. Producción cultural en la que se han erguido algunos elementos como dominantes y otros guardan un lugar de subordinación y resistencia. En otras palabras, un curriculum concebido como arbitrario cultural indica que, si bien contiene rasgos culturales hegemónicos, porta asimismo rasgos culturales opuestos, distintos, que son germen y expresión de resistencia.

• **Política.** Todo proyecto educativo es un proyecto político en la medida en que implica una práctica humana, una *praxis*, es decir, acciones con sentido dirigidas hacia determinados fines sociales. De tal manera que ningún curriculum puede ser neutro y aséptico como lo han pretendido las posiciones de corte empírico-analítico. La educación es una parte sensible y neurálgica del tejido social, por tanto los diversos sujetos y sectores sociales se encuentran interesados en ésta y luchan porque la educación, específicamente en aquellos proyectos de su interés, sea congruente con su proyecto político. La dimensión política es fundamental también en cuanto a la viabilidad de un curriculum.

• **Social.** Nos encontramos en una sociedad compleja y contradictoria que se desarrolla, tanto en relación con un proyecto social amplio hegemónico que contiene con otros proyectos sociales, como en el sentido de la presencia y la actuación de los diversos grupos y sectores que la componen, expresándose en ella diversas posiciones y concepciones que se desarrollan en el marco de presiones internas y externas de acuerdo con las múltiples condiciones sociales, y que se traducen en cambios en el interior de los diversos sectores y grupos de la sociedad global. En cuanto a la dimensión social se sostiene en este trabajo la siguiente tesis: la educación no es en sí misma reproductora, conservadora o transformadora; el carácter que adquiere la función social de la educación está estrechamente vinculado con el o los proyectos socioculturales y político-económicos desarrollados en el seno de la sociedad, tanto en sus momentos de constitución como en los de su consolidación, desarrollo y transformación.

• **Económica.** Al aludir a la dimensión económica en el campo del curriculum es necesario referirla al problema de la determinación económica. El determinismo económico ha ocasionado cierto reduccionismo en algunos análisis sobre la educación en general y la escuela en particular. En cuanto a las teorías de la reproducción, el trabajo realizado por Bowles y Gintis (1971) está dedicado a la relación entre el aparato productivo, el mercado de trabajo y la escuela, en donde se considera que ésta forma —principalmente en cuanto a actitudes y conductas— de acuerdo a las exigencias del aparato productivo. Sin embargo, estudios recientes (Willis: 1977) han demostrado que la dinámica escolar contiene un nivel de mayor complejidad, por lo que no sólo se la puede concebir en una relación determinante con lo económico.

En nuestro medio cabe señalar que los estudios referidos al mercado de trabajo o a la relación entre economía y educación son escasos. Si bien algunos destacados investigadores en México se han dedicado de manera prioritaria a estudios en materia de economía de la educación, se considera que ésta es una dimensión importante que tiene que retomarse en el campo del curriculum, en donde la perspectiva de la totalidad social permite estar atentos para no caer en reduccionismos economicistas, sin dejar de lado la importancia determinante de esta dimensión.

• **Ideológica.** Se parte de comprender la ideología como "a) un conjunto de ideas acerca del mundo y la sociedad que: b) responden a intereses, aspiraciones o ideales de una clase social en un contexto social dado y que: c) guían y justifican un comportamiento práctico de los hombres acorde con esos intereses, aspiraciones o ideales". (Sánchez Vázquez: 1976; 292.)

La dimensión ideológica es muy importante en la conformación y desarrollo de un curriculum en la medida en que contiene las formulaciones básicas que tienden a justificar el poner en práctica un curriculum, esto es en la justificación misma de un

currículum se encuentran los elementos ideológicos que son una parte central del motor de dicho currículum. Las perspectivas actuales de análisis del currículum oculto se sustentan en gran medida en esta dimensión.

- **Dimensión institucional.** La dimensión institucional es el espacio privilegiado del currículum, toda vez que es la institución educativa donde se concreta la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, creencias, hábitos y actitudes) que conforman una determinada propuesta académico-política. Es válido afirmar que la dimensión social amplia (cultural, política, económica, social e ideológica) se expresa y desarrolla en la institución escolar a través de mediaciones y particularidades. La organización de tiempos y espacios, el manejo del contenido, la dinámica particular de relaciones y de trabajo, la jerarquía escolar, la burocracia en la institución escolar, la certificación, etc., son algunos de los tópicos más significativos en la dimensión institucional del currículum. Es importante concebir a la institución en relación a su fuerza instituida y a su capacidad instituyente.

- **Dimensión didáctico-áulica.** La dimensión didáctica-áulica se refiere al espacio de encuentro, desarrollo y concreción cotidiana de una propuesta curricular entre alumnos y maestros. En ella son los problemas fundamentales la relación maestro-alumno, la relación con el contenido, el proceso grupal, el problema de la evaluación del aprendizaje y el programa escolar.

- **Dimensiones particulares o específicas.** Se refieren, como ya se ha señalado, a aquellos aspectos que le son propios a un determinado currículum y no a otros. En su relación con las dimensiones generales las particulares o específicas determinan las características esenciales de un currículum. Estas dimensiones se refieren al nivel educativo, al tipo de educación, a la población a la que va dirigida el currículum, etc. De tal forma que, por ejemplo, si se trabaja sobre un currículum de educación básica para adultos una de sus dimensiones particulares será la problemática de la educación para adultos. Estas dimensiones implican la comprensión teórica de estos aspectos particulares.

- **Acerca del carácter histórico y no mecánico y lineal del devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas.** Cuando se habla de carácter histórico y no mecánico del currículum se está haciendo referencia a la complejidad misma de la práctica, la cual no puede entenderse como aplicación de lo estructural-formal, en la medida en que tiene sus propias particularidades, como lo hemos venido señalando. Esto es, el carácter histórico es el devenir curricular.

- **Niveles de significación.** Se concibe a los niveles de significación como construcciones conceptuales que nos permiten pensar en el tipo de significaciones constitutivas de la síntesis de contenidos culturales que determinan a un currículum, así como de aquellas que se van generando en su devenir histórico-social. Estas significaciones pueden ser implícitas o explícitas, directas, indirectas, manifiestas o latentes.

En particular, los estudios que se han realizado en los últimos lustros sobre el currículum oculto se desarrollan, en gran medida, en cuanto al análisis de los niveles de significación que operan en un currículum y de su interrelación.¹⁰

¹⁰ En cuanto a la idea de distintos niveles de significación es importante el trabajo de Derrida. "Hay datos que deben ser descritos en términos de estructura, otros en términos de génesis. Hay capas de significaciones que aparecen como sistemas, como complejos, como configuraciones estáticas en el interior de las cuales, por lo demás, son posibles el movimiento y la génesis, que deberán obedecer a la legalidad propia y a la significación funcional de la estructura considerada. Otras capas ora más profundas, ora más superficiales, se dan según el modo esencial de la creación y del movimiento, del origen inaugural, del devenir o de la tradición la cual exige que se hable acerca de ellos con el lenguaje de la génesis, suponiendo que haya uno, o que sólo haya uno". (Derrida: 1986; 126).