



Explorando las trayectorias del currículo oculto: una revisión sistemática desde la literatura

Kristell Andrea Villarreal-Benítez^{1*}, Gilma Mestre de Mogollón², Javier Andrés Ríos Fernández¹ y Ana Cecilia Ochoa Ramos¹

¹Secretaría de Educación de Cartagena, Cartagena de Indias, Bolívar, Colombia. ²Universidad Tecnológica de Bolívar, Cartagena de Indias, Bolívar, Colombia. *Autor para correspondencia. E-mail: Kristell-villarreal@outlook.es

RESUMEN. Este manuscrito revisa sistemáticamente la literatura sobre el currículo oculto, contextualizando su origen y explorando diversas construcciones teóricas. Integra y analiza categorías adicionales, ofreciendo una comprensión más profunda del concepto. El objetivo fue reflexionar sobre las dimensiones históricas y teóricas de esta categoría. Metodológicamente, se realizó una revisión sistemática de literatura (2003-2023) usando el modelo PRISMA, consultando bases de datos como Sciencedirect, SpringerLink, Redalyc y Scielo. Tras eliminar duplicados y aplicar criterios de selección, se obtuvieron 57 artículos y libros esenciales sobre el currículo oculto, gestionados con el software Zotero. En cuanto a los resultados, después de examinar la literatura actual en este campo, se determinó que existen brechas de investigación y oportunidades para el enriquecimiento académico en el estudio del currículo oculto. Es importante continuar investigando sistemáticamente para promover prácticas educativas equitativas y justas, reflejando la pluralidad y complejidad de las sociedades contemporáneas. Conclusiones, el currículo oculto tiene mucho que explorar. Enfrentar las problemáticas actuales y entender el rol de la educación en estas cuestiones nos obliga a seguir profundizando en el concepto e instrumentalizarlo para desarrollar una pedagogía centrada en el respeto y la humanidad.

Palabras clave: currículo oculto; historia; pedagogía; revisión sistemática; trayectoria.

Explorando as trajetórias do currículo oculto: uma revisão sistemática da literatura

RESUMO. Este manuscrito revisa sistematicamente a literatura sobre o currículo oculto, contextualizando sua origem e explorando diversas construções teóricas. Integra e analisa categorias adicionais, oferecendo uma compreensão mais profunda do conceito. O objetivo foi refletir sobre as dimensões históricas e teóricas dessa categoria. Metodologicamente, foi realizada uma revisão sistemática da literatura (2003-2023) utilizando o modelo PRISMA, consultando bases de dados como ScienceDirect, SpringerLink, Redalyc e SciELO. Após a eliminação de duplicatas e a aplicação de critérios de seleção, foram obtidos 57 artigos e livros essenciais sobre o currículo oculto, gerenciados com o software Zotero. Quanto aos resultados, após examinar a literatura atual nesse campo, determinou-se que existem lacunas de pesquisa e oportunidades para o enriquecimento acadêmico no estudo do currículo oculto. É importante continuar investigando sistematicamente para promover práticas educacionais equitativas e justas, refletindo a pluralidade e a complexidade das sociedades contemporâneas. Em conclusão, o currículo oculto ainda tem muito a ser explorado. Enfrentar os problemas atuais e compreender o papel da educação nessas questões nos obriga a aprofundar ainda mais o conceito e instrumentalizá-lo para desenvolver uma pedagogia centrada no respeito e na humanidade.

Palavras-chave: currículo oculto, história, pedagogia, revisão sistemática, trajetória.

Exploring the paths of the hidden curriculum. a systematic review from literature

ABSTRACT. This manuscript systematically reviews the literature on the hidden curriculum, contextualizing its origin and exploring various theoretical constructions. It integrates and analyzes additional categories, offering a deeper understanding of the concept. The objective was to reflect on the historical and theoretical dimensions of this category. Methodologically, a systematic literature review (2003–2023) was conducted using the PRISMA model, consulting databases such as Sciencedirect, SpringerLink, Redalyc, and Scielo. After eliminating duplicates and applying selection criteria, 57 essential articles and books on the hidden curriculum were obtained, managed with the Zotero software. Regarding

the results, after examining the current literature in this field, research gaps and opportunities for academic enrichment in the study of the hidden curriculum were identified. It is essential to continue systematic research to promote equitable and fair educational practices, reflecting the plurality and complexity of contemporary societies. Conclusions: The hidden curriculum has much to explore. Addressing current issues and understanding the role of education in these matters compels us to delve deeper into the concept and instrumentalize it to develop a pedagogy centered on respect and humanity.

Keywords: hidden curriculum; history; pedagogy; systematic review; trajectories.

Received on June 20, 2025.
Accepted on November 13, 2025.
Published in June 01, 2026.

Introducción

Este estado del arte sobre el currículo oculto resulta de la búsqueda por (re)conocer un posible lugar de enunciación para la investigación doctoral que se avanza. En tanto, mirar los antecedentes históricos, las transformaciones dentro de la misma categoría y las apuestas metodológicas devenidas, suponen una claridad inexorable en el proceso de generación de conocimiento, dentro del ejercicio escritural y la comprensión misma de la problemática planteada. En este recorrido explicitamos las raíces que constituyen el rizoma del desarrollo histórico y teórico del currículo oculto, nacido enunciativamente durante la segunda mitad del siglo XX en el contexto estadounidense, pero con existencia previa en trabajos europeos de inicios de siglo. La noción, o al menos la esencia de esta, ocupa un lugar preponderante en las obras de grandes referentes teóricos y metodológicos de lo curricular y su adopción atiende a la criticidad que emerge con la escuela de Frankfurt entrados en los años 60 del siglo pasado.

El currículo oculto, que en sus inicios capturó ampliamente la atención de los estudiosos durante la emergencia de la perspectiva crítica del currículo, parece haber alcanzado un punto de saturación, percibiéndose como una noción consumada, a menudo relegada a la repetición y el cliché (Tadeu de Silva, 1999). Sin embargo, esta percepción subestima su naturaleza dinámica y su continua relevancia, particularmente en relación con las complejas interacciones y procesos sociales. Es evidente que la enseñanza y el aprendizaje van más allá de la mera transmisión de saberes, abarcando conocimientos implícitos en prácticas e ideologías. Por otro lado, explorar lo curricular puede inicialmente parecer una tarea abrumadora debido a la falta de consenso sobre su definición y la polifonía que rodea el concepto. No obstante, esta diversidad conceptual es inherente a su naturaleza inacabada y en constante evolución (Becerra-Lubies et al., 2022; Grundy, 1987; Stenhouse, 1984); en este orden de ideas, es capaz de responder a los diferentes escenarios que se constituyen a partir de lo social, lo político, lo cultural y lo económico (Grundy, 1987; Jenlink & Hicks Townes, 2009).

La capacidad de respuesta del currículo ante las diferentes aristas mencionadas indica su imbricación con la sociedad y la escuela, así como la posibilidad de caracterizarlo como producto de su tiempo (Malagón Plata, 2005; Tadeu de Silva, 1999); recordemos el momento que se asume como el nacimiento de la teoría curricular con Franklin Bobbit, donde el currículo fue concebido para establecer un nexo entre la sociedad industrial y una educación enfocada en la eficiencia social, legitimando así la educación como una inversión estratégica y racionalizando los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta evolución histórica del currículo, aunque frecuentemente abordada en la literatura (Buitrón, 2002; Portela-Guarín et al., 2017; Majad Rondón, 2015; Pinar et al., 1995), es solo un aspecto de su complejidad. La estructura y contenido actuales del currículo desbordan los límites tradicionales, llevándonos a una exploración de sus dimensiones 'ocultas' y su influencia en la formación de individuos. La revisión que se presenta en las siguientes páginas fue pensada desde la figura del cajón de sastre, atendiendo a la inherente diversidad que acarrea, pero estableciendo marcadas distancias en el carácter desordenado que también incorpora.

El documento condensa las apuestas de comprensión desde diversas disciplinas, en articulación con otros elementos de la pedagogía y de la vida social. Así pues, a partir de la presentación de la metodología, procedemos a presentar los antecedentes de la noción; posteriormente, se presenta el currículo oculto en solitud y, como último apartado, el currículo oculto en clave de cuerpo, materialidad, género, raza y clase. El objetivo de este estado del arte es revisar los antecedentes históricos, así como las transformaciones dentro de la misma categoría.

Método

Para dar respuesta al objetivo, se llevó a cabo una revisión sistemática de literatura producida en los últimos 20 años (2003-2023) y se utilizó la que se asume como la literatura base para comprender la noción, esta fue producida a partir de inicios del siglo pasado. En aras de generar una revisión útil y clara se utilizó el modelo de la declaración Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses, conocida por su sigla PRISMA (Moher et al., 2009). Para el ejercicio se establecieron los siguientes descriptores 'hidden curriculum', 'education', 'ideology', 'discourses', 'schools' 'teacher's perceptions', 'power'. Asimismo, en aras de ganar especificidad en la búsqueda, se generaron una serie de combinaciones utilizando categorías y operadores booleanos tales como: [(‘education’ OR ‘schools’) AND (‘hidden curriculum’ OR ‘ideology’) AND (‘discourses’ OR ‘school’s power relationships’)].

En lo que respecta a la recolección de la información, se establecieron como bases de datos multidisciplinarias para consulta Scencedirect y SpringerLink; como buscadores genéricos Redalyc y Scielo (Figura 1.). Se establecieron una serie de rutas para hacer las búsquedas y la gestión de las referencias se llevó a cabo utilizando Zotero.



Figura 1. Rutas utilizadas en las bases de datos consultadas.

La búsqueda de artículos en las bases de datos y motores de búsqueda arrojó un total de 256 artículos originales en el periodo de tiempo de 2003 a 2023, distribuidos así: Scencedirect, 101 artículos; SpringerLink, 88 artículos; Redalyc, 55 y Scielo, 12 artículos. A partir de este número total se eliminaron los duplicados con ayuda del gestor de referencias Zotero y se suprimieron un total de 32 referencias para un valor final de 224 artículos originales. Posteriormente, se aplicaron criterios de inclusión y de exclusión hasta la obtención de un número final de 57 artículos para la presentación de resultados. A este valor se le suman los libros que hacen parte del cuerpo de bibliografía básica para aproximarse al concepto de currículo oculto.

Resultados

Los Antecedentes: La Escuela de Frankfurt

El origen del currículo como objeto de estudio se ubica en Estados Unidos durante la primera mitad del siglo XX, con figuras clave como Franklin Bobbit (Angulo & Blanco, 1994; Beyer & Liston, 2001; Díaz Barriga, 2003; Gimeno Sacristán & Gómez Pérez, 1989; Pinar, 2014). Inicialmente, el currículo era técnico, lineal y prescriptivo, con un enfoque en la transmisión de conocimientos por parte del docente y la recepción pasiva por parte del estudiante, centrada en la memorización, como señalan Alfonso (2012) y Briceño y Chacín (2008). Durante el siglo hubo eventos históricos y sociales significativos desde las independencias africanas hasta los movimientos feministas y de liberación sexual, todos estos influyeron en la educación y en la teoría educativa en general.

En 1923, se funda el Instituto de Investigación Social en la Universidad de Frankfurt, un evento clave en el desarrollo del pensamiento crítico según Giroux (1981). Inicialmente con un enfoque marxista ortodoxo centrado en el análisis de clase. El instituto, bajo la dirección de Max Horkheimer desde 1930, evoluciona hacia nuevas perspectivas teóricas. No obstante, la ascensión del nazismo en 1933 obliga a las figuras prominentes de la Escuela de Frankfurt a emigrar a Estados Unidos, donde, en colaboración con la Universidad de Columbia, desarrollan teorías que trascienden el pensamiento social tradicional, enfocándose en la práctica y en la posibilidad de emancipación y transformación (Martín, 2013).

La teoría crítica emergente de la Escuela de Frankfurt, distinta del marxismo ortodoxo, aspira a entender y resistir las nuevas formas de dominación, el totalitarismo y el capitalismo persistente. Esta escuela tuvo dos

generaciones notables: la primera, liderada por Horkheimer, que revitalizó el análisis marxista e integró ideas freudianas con un enfoque en la emancipación humana, según Muñoz (2009); la segunda, bajo Habermas, se centró en la teoría de la acción comunicativa, como indica Roggerone (2018).

Este enfoque crítico, rompió con el positivismo y cuestionando la racionalidad científica influyó en la educación y la praxis. La teoría crítica fomentó debates sobre la teoría curricular y originó el movimiento 'reconceptualista', que analiza el currículo dentro de sus contextos sociales, políticos e históricos (Briceño & Chacín, 2008; Tadeu da Silva, 1999; McClellan, 2021). Esta corriente no se limita a una única teoría o enfoque homogéneo, ya que abarca múltiples perspectivas críticas sobre la reproducción de desigualdades en la escuela y el currículo, buscando transformarlos en herramientas para los oprimidos. Desde la Escuela de Frankfurt hasta la nueva sociología de la educación en Inglaterra, varios teóricos han examinado profundamente las cuestiones curriculares.

En los años 50, el enfoque disciplinario de Jerome Bruner predominó en la teoría curricular, pero luego el campo experimentó un período de inactividad, descuidando las cuestiones sociales (Moreira & Tadeu da Silva, 1994). Surgieron críticas hacia una teoría curricular vista como apolítica e instrumental, con énfasis en la ciencia, pero negligente en aspectos sociales. Esto condujo al desarrollo de corrientes neomarxistas y hermenéuticas, ambas enfocadas en entender el currículo en relación con el poder, la estructura social, la cultura, la ideología y el control social, prestando atención especial al destinatario del currículo y su potencial para asistir a los oprimidos.

En el campo del currículo, se identificaron dos corrientes principales: una neomarxista, liderada por Michael Apple y Henry Giroux, y una hermenéutica, encabezada por William Pinar. Apple y Giroux criticaron la falta de consideración de la base social y la contingencia individual (Moreira & Tadeu da Silva, 1994), mientras que Pinar enfocó en cómo los neomarxistas minimizaban la especificidad y la resistencia de la experiencia humana ante estructuras de clase. A pesar de estas diferencias, ambas corrientes enriquecieron la comprensión del currículo, alejándose de una excesiva valoración de la planificación y de un enfoque cuantitativo en la evaluación, hacia una perspectiva más holística y menos cuantitativa.

Los autores neomarxistas en el ámbito de la sociología del currículo, enfocados en la resignificación del trabajo curricular, se convirtieron en pioneros en el estudio del currículo en relación con el poder, la estructura social, la cultura, la ideología y el control social. Su principal preocupación era determinar a quién beneficia el currículo y cómo podría utilizarse para asistir a los oprimidos, abarcando tanto el currículo formal como el emergente concepto de currículo oculto.

Educación, ideologías y discursos: el currículo oculto en(tre) líneas

La exploración del currículo oculto, una tarea tanto intrigante como compleja, revela su presencia sutil pero significativa en el ámbito educativo. A pesar de no estar siempre explícitamente mencionado, el currículo oculto se manifiesta en numerosas investigaciones, particularmente en estudios que abordan la asignación y negociación de identidades raciales en las escuelas (McCarthy & Crichlow, 1993; Lewis, 2003; Fonseca Mendoza, 2014; Thomas, 2019), así como trabajos que exploran cómo la educación contribuye a la construcción del género, los cuerpos y la sexualidad (Wallis & VanEvery, 2000; Dunne, 2007; Pascoe & Herrera, 2018). Este análisis demuestra cómo las ideologías se filtran y se transmiten a través de la educación y el discurso.

Históricamente, el concepto de currículo oculto ha sido una constante en la literatura académica, incluso antes de los trabajos pioneros específicamente enfocados en este tema. Autores como Torres Santomé (1991), Portelli (1993), Tadeu de Silva (1999) y Woolley (2017) han explorado nociones similares. Figuras como John Dewey (1998) con su concepto de 'aprendizaje colateral', Bowles y Gintis (1976) con el 'principio de correspondencia', y Carter G. Woodson (2005) con la mis-education del negro, han contribuido a la idea de que las escuelas enseñan más allá de los currículos explícitos (Edwards, 2015). Estos enfoques subrayan cómo las normas, valores y comportamientos socializados son transmitidos en la educación, consolidando la importancia y la amplitud del currículo oculto en la investigación educativa.

Para comprender la evolución de este concepto desde sus orígenes, se propone un análisis de las tendencias teóricas y epistemológicas, revisando investigaciones desde la perspectiva estructural-funcionalista original, pasando por la nueva sociología de Inglaterra en los años 70 y culminando con el desarrollo del concepto de currículo oculto desde los años 80.

El término, currículo oculto, fue acuñado por Philip Jackson en su libro *Life in the Classrooms*, publicado iniciados los 60. Jackson exploró las dinámicas de los entornos educativos y su obra marcó la introducción de la etnografía en el estudio del currículo (Torres Santomé, 1991; Gordon et al., 2001). Su trabajo destacó la

desconexión entre lo que se planea enseñar y lo que los estudiantes realmente aprenden. Se plantea que existen expectativas comportamentales y que su cumplimiento conlleva recompensas o castigos para los estudiantes. Actividades como asistir a clases, ser evaluado, mantener una postura o formarse son ejemplos de conocimientos implícitos en el currículo oculto de acuerdo con la corriente del momento. La comprensión y adopción de estos comportamientos por parte de los estudiantes es esencial para su integración y éxito en el entorno escolar (Jackson, 1990).

El currículo oculto desempeña un papel crucial en la formación estudiantil, no solo en la creación de perfiles, sino en la enseñanza de la conformidad para mantener el orden social y asegurar el éxito académico (Jackson, 1990; Margolis & Romero, 1998). Reconocido por fomentar comportamientos socialmente deseables (Giroux, 1983; Skelton, 1997), este currículo transmite conocimientos y conductas esenciales para la vida social y adulta de los estudiantes (Parsons, 2015; Dreeben, 1968; Sari & Doganay, 2009; Ulriksen, 2009). Desde una perspectiva funcionalista, la escuela es vista como un promotor de la independencia y el universalismo, elementos clave en sociedades ideales (Dreeben, 1968). En Estados Unidos, los estudiosos del currículo oculto lo consideran principalmente como un conjunto de presupuestos y valores sociales que influyen en la selección y organización del conocimiento, con un enfoque en la socialización (Young, 1998).

Las nuevas teorías surgidas analizan la escuela como un aparato ideológico del estado (Pupo, 2019; Feito Alonso, 2001). La NSE, en sus inicios, se centró en el papel de las ideas y la conciencia, como indica Whitty (1985). Posteriormente, se expandió hacia una teoría social más amplia que explora la relación poder-control-escuela-resistencia. La propuesta de Althusser (2014) marcaba la escuela como aparato estatal que opera más a través de la ideología que de la fuerza, asunto fundamental para la reproducción de condiciones favorables a grupos hegemónicos. Esta perspectiva fue retomada por Bourdieu y Passeron (2001) en *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, donde el simbolismo y la violencia simbólica ganan relevancia.

Baudelot y Establet (2003) junto con Bourdieu y Passeron (2001) argumentan que las escuelas están diseñadas para perpetuar las posiciones sociales existentes, sirviendo al poder establecido y careciendo de capacidad para generar un cambio social significativo, debido a su dependencia del sistema. Estas instituciones reproducen diferencias sociales mediante mecanismos ideológicos y hegemónicos, a menudo de manera inconsciente. Paralelamente, Basil Bernstein aporta a la sociología del currículo con un enfoque en aspectos lingüísticos y sociolingüísticos, resaltando la relevancia del sociolecto y las variaciones diastráticas. Según Tadeu de Silva (1999), Bernstein se enfocó en la validez de los conocimientos más que en el conocimiento per se, examinando las relaciones estructurales dentro del currículo para analizar el poder y el control. Bernstein (1996) y Young (1998) concluyen que el conocimiento legítimo en la escuela es una construcción social.

La NSE se transformó al adoptar un enfoque más crítico y materialista del marxismo, analizando tanto los efectos de las relaciones de producción capitalistas en la conciencia como en la escolarización. Bowles and Gintis (1976) y Paul Willis (2017) proporcionaron a los sociólogos de la NSE una nueva óptica sobre la relación currículo-sociedad-escuela-poder. Sus teorías se basan en la idea de que la escuela reproduce las desigualdades socioeconómicas inherentes a la economía capitalista (Sadovnik & Coughlan, 2018).

Samuel Bowles y Herbert Gintis, basándose en Althusser, argumentan en *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life* que el sistema escolar no reduce las desigualdades, las legitima y reproduce un método de entrenamiento alineado con la producción capitalista. Según ellos, la producción es un proceso técnico, pero también social, requiriendo una mentalidad específica y conductas que sustenten la supervivencia del sistema. Analizan cómo las experiencias educativas cotidianas se corresponden con las relaciones sociales capitalistas (Bowles & Gintis, 1976). Este proceso de reproducción mantiene los roles sociales, traduciendo la clase social del estudiante en un currículo oculto específico (Apple, 1993; Anyon, 1980; McLaren, 1988). Así se prepara a los estudiantes para posiciones tanto privilegiadas como para aquellas que requieren poca o ninguna cualificación (Bowles & Gintis, 1976; Willis, 2017). La anticipación del futuro social y laboral del estudiante afecta su concepción de la escuela y su disposición para cumplir con sus demandas (Castillo Henández, 2017).

Dentro de las Teorías de la Reproducción, los individuos son vistos como sujetos pasivos, manipulables y receptores de ideologías. Estas teorías, en su mayoría, adoptan una perspectiva contemplativa hacia la escuela, sin una inmersión profunda en su funcionamiento interno, con la notable excepción del trabajo de Paul Willis. Es aquí donde se hace la transición a las Teorías de la Resistencia en la década de los 80, inauguradas por Willis en su obra etnográfica *Aprendiendo a trabajar: como los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Willis estudia a jóvenes obreros ingleses y descubre que, para ellos, la escuela es un lugar de disfrute, donde el rendimiento académico no es primordial, sino solo avanzar hasta

graduarse. Según Willis, esta actitud se deriva de la anticipación de su futuro laboral en fábricas, considerando la educación como algo más relevante para aquellos con más recursos y despreciándola como '*a bit cissy*'.

La concepción de la escuela como un 'requerimiento' lleva a formas de resistencia contra la autoridad de las figuras jerárquicas escolares. Willis destaca la importancia del currículo oculto en la reproducción de relaciones de clase en la escuela, contribuyendo a dinámicas sociales específicas. Aunque ya existía preocupación por los procesos económicos y la dimensión social, así como por el papel de la educación en mantener la desigualdad y el sistema capitalista, se desafía la idea de la educación como medio de reducir desigualdades y de realización personal. Según Whitty (1985), la escuela produce una fuerza laboral adecuada para el capitalismo. Young, Bourdieu, Bernstein y otros argumentan que el conocimiento y habilidades para el poder social se ofrecen a los grupos más aventajados, mientras se retienen de la clase trabajadora, a la que se le proporciona un currículo más práctico (Anyon, 1980).

Las Teorías de la Reproducción se centran en el comportamiento y la agencia de los estudiantes, destacando que la agencia va más allá de la escuela e involucra al estudiante directamente (Damla, 2009). Hasta entonces, las escuelas eran vistas como espacios de reproducción de normas sociales y legitimación de conocimientos y capitales culturales específicos, promoviendo socializaciones que posicionan a los estudiantes en roles laborales y sociales predeterminados. Siguiendo el trabajo de Willis en EE. UU., surgen estudios importantes como 'Clase Social y Currículo Oculto' de Jean Anyon (1980) y el trabajo de Ángela McRobbie (1978) que establece la relación entre currículo oculto y género.

En la década de los 80, se fortalecen estudios esenciales para entender el currículo oculto, reconociendo su papel en la transmisión de patrones de comportamiento, valores, ideologías dominantes y normas morales, lo cual refleja la desigual distribución de capital cultural y conocimiento entre los estudiantes (McLaren, 2005). Frente a perspectivas tradicionales, pensadores como Paulo Freire, Michael Apple, Henry Giroux y Peter McLaren, promueven un enfoque y prácticas disruptivas para cuestionar el poder y la hegemonía en la educación. Inspirándose en la teoría de Freire desde los años 60, Giroux (1990) y McLaren (1988) enfatizan la resistencia como un elemento esencial en la pedagogía crítica, percibiendo las escuelas como espacios de dominación y potenciales sitios de liberación. Estos autores enriquecen la comprensión del currículo oculto, situándolo dentro de un marco conceptual más amplio que abarca ideología, poder, control y educación.

La escuela es vista como un espacio que reproduce estructuras de clase similares a las del lugar de trabajo, y el currículo es considerado un texto político (Apple, 1979; Giroux, 1981; Apple, 1990; Pinar & Bowes, 1992). Los teóricos del currículo se enfocaron en pasar de las teorías de reproducción y resistencia a cuestiones más vinculadas con las prácticas políticas y pedagógicas, con especial atención en raza, clase y género (Pinar & Bowes, 1992). Esto llevó a la creación de nuevas aproximaciones educativas, donde el maestro es un intelectual transformador dentro de un proyecto contrahegemónico (Giroux & McLaren, 1990; Aronowitz & Giroux, 1985), y se promueve la democratización del currículo como un esfuerzo colectivo para fomentar la corresponsabilidad y rechazar la desigualdad (Apple, 1986).

Apple y Giroux abordan el efecto del capitalismo en la educación, con Giroux equilibrando hermenéutica y marxismo estructural. Su enfoque, que desafía dualidades sociológicas como objetividad-subjetividad y esencialismo-holismo, analiza la interacción de poder, conocimiento y resistencia en contextos educativos. Giroux ve las estructuras de dominación como reproducibles, pero deconstructibles en interacciones cotidianas, destacando el papel crucial de los docentes como agentes de cambio y enfatizando la importancia de la agencia política en niveles institucionales e individuales (Giroux, 1990). McLaren complementa esta perspectiva, integrando raza y género en el análisis curricular, sentando bases para debates futuros.

Se indica la importancia de la 'desobediencia' en el ámbito educativo, destacando la capacidad de los sujetos en las aulas para resistir y generar transformaciones a través de la autonomía (Apple, 1995). Esto incluye la posibilidad de rechazar y oponerse al currículo impuesto. Además, subraya la existencia continua de un conocimiento legitimado, originado en las relaciones y luchas de poder entre grupos diferenciados por raza, clase, género o religión (Apple, 1993).

El currículo oculto imbricado

Este apartado ofrece una visión general de las investigaciones significativas sobre el currículo oculto, enfocándose en su relación con cuerpos, materialidades, género, raza y clase. Los estudios reconocen que las fuerzas sociales ejercen control sobre los miembros de la escuela, subrayando que la selección, organización y evaluación del conocimiento es arbitraria y sirve a los intereses de grupos hegemónicos. Además, se destaca

que el proceso de escolarización reproduce y sostiene relaciones de dominación, explotación e inequidad entre las clases (Young, 1971; Keddie, 1971; Skelton, 1997; Giroux, 1983).

El currículo oculto, complejo por naturaleza, interactúa con diversas categorías epistemológicas para reproducir normas, valores, creencias y prácticas. Este análisis comienza con el cuerpo, un lugar de poder y lucha según Foucault (1979). Los cuerpos, inmersos en procesos formativos, son moldeados y significados por el currículo oculto, encajando en un contexto político y cultural que trasciende la escuela (Springgay & Freeman, 2007; Esposito, 2011; McLaren, 1995). Gair y Mullins (2001) sostienen que las manifestaciones del currículo oculto se experimentan en el cuerpo, donde aspectos como la racialización, género, clase, origen geográfico y capacidades físicas son referentes visibles de alteridad, destacados en los discursos formativos en las escuelas.

El empeño en el cuerpo se justifica por su rol activo en la producción de experiencias y realidades. En la práctica cotidiana, incluido el currículo oculto, se reproducen y significan aspectos como género, raza y clase (Bordo, 1993; Esposito, 2011; Aghasaleh, 2018). El disciplinamiento de los cuerpos es una práctica común y efectiva en el ámbito educativo (Vallance, 1973; López Medina, 2020, 2021), funcionando tanto para reforzar valores hegemónicos como para ser un espacio de agencia crítica. El currículo tanto promulgado como implementado educa sobre y a través del cuerpo (Letts & Nobles, 2003), y en las escuelas persiste una lógica binaria cartesiana que separa el cuerpo de la mente, silenciando la presencia de los cuerpos en el aula y creando dicotomías como femenino/masculino o normal/anormal (Letts & Nobles, 2003).

Foucault es fundamental para el estudio de la materialidad del cuerpo en educación, proporcionando perspectivas sobre cómo la escuela configura los cuerpos a través de normativas, disciplinas y regímenes de control que determinan posturas, movimientos y comportamientos aceptables en el espacio escolar (Kirk, 2004; Ambuter, 2020). Su análisis sobre el biopoder y la normalización permite comprender cómo la institución escolar regula la corporeidad de los estudiantes, estableciendo límites entre lo aceptable y lo desviado.

La herencia cartesiana, que separa mente y cuerpo, ha consolidado un modelo educativo centrado en la formación intelectual, relegando el cuerpo a un rol subordinado, ya sea como instrumento o como objeto de disciplina (Foucault, 1978; Fissette & Walton, 2014; Shilling, 1993). En este contexto, la educación corporal implica prácticas físicas y se vincula con la regulación tempo-espacial de los estudiantes, determinando ritmos, movimientos y disposiciones corporales específicas dentro del entorno escolar (Paechter, 2006).

Los cuerpos que se desvían de los estándares normativos suelen ser etiquetados como problemáticos o patologizados. Esta categorización afecta especialmente a ciertos grupos, como las mujeres, cuyos cuerpos son sometidos a procesos de sexualización desde edades tempranas, lo que condiciona su experiencia educativa y refuerza desigualdades de género (Epstein & Johnson, 1998; Paechter, 2006). De manera similar, los discursos sobre el peso corporal reflejan un proceso de vigilancia y control que asocia la delgadez con el éxito y la disciplina, mientras que el sobrepeso es percibido como un signo de desviación o falta de autocontrol, lo que puede generar estigmatización y exclusión dentro de la escuela (Burrows & Wright, 2004; Evans et al., 2004; Branigan, 2017).

Así, la educación transmite conocimientos, regula cuerpos y subjetividades, reproduciendo estructuras de poder que moldean la experiencia escolar a través de mecanismos disciplinarios que delimitan quiénes encajan dentro de la norma y quiénes quedan al margen.

Así pues, las identidades y experiencias de los estudiantes, tanto dentro como fuera de la escuela, influyen profundamente en su aprendizaje, desempeño y desarrollo, ya que están en constante interacción con las normas y expectativas impuestas por el entorno educativo. La escuela es un espacio de transmisión de conocimientos, además de ser un lugar donde se configuran y validan ciertas identidades, mientras que otras son cuestionadas o marginadas. A través del currículo oculto, las escuelas y los docentes refuerzan políticas corporales y normativas que a menudo desestiman las construcciones sociales sobre corporeidad e identidad, especialmente en relación con el género, la sexualidad, la raza y la clase social. Este proceso genera una jerarquización de experiencias, donde aquellos estudiantes cuyas identidades no encajan en la norma predominante pueden sentirse aislados, invisibilizados o marginados, afectando negativamente su sentido de pertenencia y su rendimiento académico (Fissette & Walton, 2014; Martin, 1994; Grant, 1992; Thorne, 1993).

El género es un aspecto crítico del currículo oculto, ya que, a través de prácticas pedagógicas, interacciones cotidianas y normas implícitas, las escuelas perpetúan mensajes culturales sobre el género como una categoría esencial para la organización de la vida social (Walton, 2013). Estos mensajes suelen naturalizar roles y expectativas diferenciadas para hombres y mujeres, promoviendo una visión binaria y rígida del género que refuerza estereotipos y limita la diversidad de expresiones identitarias. Este modelo binario también

sostiene una estructura de poder que favorece el androcentrismo, la polarización de género y la heterosexualidad obligatoria, reproduciendo la idea de que ciertas identidades y orientaciones sexuales son más legítimas o deseables que otras (Nemi Neto, 2018; Lovering & Sierra, 1998; Rich, 1996).

Además, el currículo oculto más que influir en las prácticas escolares formales, también tiene incidencia en las interacciones sociales informales, donde se refuerzan expectativas de comportamiento y apariencia basadas en constructos esencialistas. Estas dinámicas afectan la construcción de la autoestima y la identidad de los estudiantes, particularmente de aquellos cuyas experiencias no se ajustan a los modelos normativos de género y sexualidad.

Maceira Ochoa (2005) argumenta que las instituciones educativas poseen un currículo oculto de género, reforzando valoraciones y supuestos que perpetúan desigualdades de género. Este currículo naturaliza y justifica conductas de género específicas. Estudios sobre cuerpos, género y sexualidades exploran cómo se cumplen expectativas de lo considerado femenino y masculino (Basow, 2004; Lomas, 2004). Se investiga la asignación de ciertas características a géneros específicos y la consecuente presión de 'autocontrol' para no caer en estereotipos de debilidad femenina o independencia amenazante en mujeres (Clarke, 2002; Devís et al., 2005).

En el entorno escolar, se reconoce la existencia de una cultura homófoba y heterosexista que discrimina abiertamente a quienes difieren de la norma en cuanto a orientación sexual, reproduciendo estigmas y reforzando la exclusión social. Esta discriminación se manifiesta tanto en el lenguaje cotidiano como en las prácticas institucionales, donde las expresiones de afecto, identidad y género no normativas suelen ser objeto de burla, rechazo o sanción. Como resultado, los estudiantes afectados desarrollan estrategias de supervivencia que implican, en muchos casos, la ocultación de su identidad para evitar agresiones verbales, físicas o emocionales, lo que conlleva altos costos psicológicos y emocionales (Meyer, 2009; Walton, 2013). Esta constante necesidad de invisibilizarse limita el pleno desarrollo de estos estudiantes, afectando su autoestima, su rendimiento académico y su participación en la vida escolar.

La escuela, al ser una institución clave en la formación de la conciencia ciudadana y en la transmisión de valores democráticos (Navarro Hernández et al., 2013), debería funcionar como un espacio de inclusión y respeto a la diversidad. Sin embargo, con frecuencia también reproduce y legitima diversos 'ismos' como el racismo, el sexismo y la xenofobia, perpetuando estereotipos que marginan a ciertos grupos sociales y culturales (Noguera, 2008; Yosso, 2002). Esta reproducción de prejuicios se da tanto a través del currículo formal como del currículo oculto, donde los contenidos seleccionados, las prácticas pedagógicas y las dinámicas interpersonales reflejan jerarquías sociales que favorecen ciertas identidades en detrimento de otras.

En este contexto, los símbolos y las adscripciones de alteridad como el color de piel, la orientación sexual, el género, la clase social o las prácticas culturales, se convierten en marcadores esenciales para definir las prácticas discriminatorias en el aula y en el sistema escolar en general (McCarthy, 1994; Maceira Ochoa, 2005). Estos marcadores determinan cómo se percibe y valora a cada estudiante, mientras que paralelamente determina las oportunidades de participación y reconocimiento que se les otorgan.

La estigmatización en la vida social conlleva juicios de valor sobre sujetos y cuerpos considerados "no normales". Ser objeto de estas apreciaciones puede afectar profundamente la construcción identitaria de los estudiantes. Existe una discrepancia entre el currículo oficial y el currículo real, con el último contribuyendo a la legitimación de ideologías que no favorecen la diversidad en el aula. Por tanto, es crucial que las escuelas reflexionen sobre cómo abordar esta situación (Magalhães & Miessa Ruiz, 2011).

Consideraciones finales

El currículo oculto, un foco de estudio en teorías curriculares críticas, mantiene su relevancia a pesar de parecer agotado en su capacidad de interpretar el mundo y las realidades educativas. Su supervivencia depende de su vinculación con procesos sociales en evolución. La amplia producción académica sobre el currículo oculto destaca la necesidad de continuar investigando, especialmente considerando las carencias identificadas en el contexto Caribe y las oportunidades para aportes significativos. La consulta de trabajos en diferentes idiomas y fuentes revela la diversidad de enfoques y la relevancia de estudiar el currículo oculto desde disciplinas como la antropología, la sociología y los estudios culturales.

Este estado del arte ofrece una narrativa histórico-teórica que dialoga entre lo existente y lo propuesto por esta investigación, empleando la intertextualidad para profundizar en la comprensión del tema. La relación del currículo oculto con elementos como cuerpos, materialidades y raza evidencia cómo las fuerzas sociales influyen en la selección del conocimiento escolar, fomentando dominación e inequidad. Dado que no hay una única

concepción de currículo oculto ni un movimiento unificado crítico, las diversas interpretaciones señalan múltiples enfoques para abordar desigualdades, utilizando la escuela y el currículo como instrumentos para el cambio social.

En última instancia, el currículo oculto se configura como un constructo que sobrepasa la simple transmisión de saberes, sumergiéndose en la complejidad de las dinámicas ideológicas, de poder y control inherentes al ámbito educativo. Su examen y entendimiento demandan una metodología interdisciplinaria, capaz de adaptarse y responder a las evoluciones y retos emergentes en el tejido social humano. La revisión de la literatura existente no solo ilumina áreas aún inexploradas, sino que también abre vías hacia un desarrollo más profundo en el estudio del currículo oculto. Este reconocimiento resalta la necesidad imperante de investigaciones continuas y críticas, fundamentales para fomentar una educación que aspire a la equidad y justicia social, atendiendo a las múltiples facetas que conforman la experiencia educativa y sus implicaciones en la formación de ciudadanos conscientes y críticos.

Disponibilidad de datos

No aplica. Al tratarse de una revisión de literatura, este estudio no involucra la generación ni el análisis de datos primarios, y se fundamenta exclusivamente en fuentes previamente publicadas.

Referencias

- Aghasaleh, R. (2018). Oppressive curriculum: sexist, racist, classist, and homophobic practice of dress codes in schooling. *Journal of African American Studies*, 22, 94-108. <https://doi.org/10.1007/s12111-018-9397-5>
- Alfonzo, M. (2012). Currículo y pedagogía crítica. *Entretemas*, 17, 129-143.
- Althusser, L. (2014). *Ideología y aparatos ideológicos de estado*. Nueva Visión.
- Ambuter, R. (2020). "In Our Very Flesh, (R)e y Flesh, (R)evolution": An Exploration of Secondary Education Teachers, Otherness, and Embodiment [Tesis de Maestría, Universidad de Massachusetts].
- Angulo, J. F., & Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Aljibe.
- Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, 162(1), 67-92. <https://doi.org/10.1177/0022057480162001>
- Apple, M. W. (1979). Curriculum and reproduction. *Curriculum Inquiry*, 9(3), 231-252.
- Apple, M. W. (1986). *Teachers and texts: a political economy of class and gender relations in education*. Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum* (2nd ed.). Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M. (1993). *Official knowledge: democratic education in a conservative age*. Routledge.
- Apple, M. (1995). *Education and power*. Routledge.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (1985). *Education under siege: The conservative, liberal, and radical debate over schooling*. Routledge & Kegan Paul.
- Basow, S. (2004). The hidden curriculum: gender in the classroom. In M. A. Paludi (Ed.), *Praeger guide to the psychology of gender* (pp. 117-131). Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Baudelot, C., & Establet, R. (2003). *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI Editores.
- Becerra-Lubies, R., Moya, D., & Mayo, S. (2022). Indigenous languages in early childhood education in Chile. In M. Schwartz (Ed.), *Handbook of early language education* (pp. 287-315). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-91662-6_16
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Taylor and Francis.
- Beyer, L. E., & Liston, D. P. (2001). *El currículo en conflicto*. Ediciones AKAL.
- Bordo, S. (1993). *Unbearable weight: feminism, western culture, and the body*. University of California Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. Basic Books.
- Branigan, A. R. (2017). (How) does obesity harm academic performance? Stratification at the intersection of race, sex, and body size in elementary and high school. *Sociology of Education*, 90(1), 25-46. <https://doi.org/10.1177/0038040716680271>

- Briceño, M., & Chacín, M. (2008). Elementos teóricos para sustentar la evaluación curricular como proceso de transformación y construcción social de las universidades venezolanas. *Investigación y Postgrado*, 23(3), 69-87. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65811489004>
- Buitrón, N. (2002). El currículum: un acercamiento profundo al término y los desafíos que presenta en las instituciones educativas. *Razón y Palabra*, 26, 15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1225622>
- Burrows, L., & Wright, J. (2004) The discursive production of childhood, identity and health. In J. Evans, B. Davies, & J. Wright (Eds.), *Body knowledge and control: studies in the sociology of physical education and health* (pp. 1-13). Routledge.
- Castillo Hernández, G. (2017). *Sociología de la educación*. Fondo Editorial Areandino.
- Clarke, G. (2002). Difference matters: sexuality and physical education. In D. Penney (Ed), *Gender and physical education: contemporary issues and future directions* (pp. 41-56). Routledge.
- Damla, F. (2009). Comparisons of hidden curriculum theories. *European Journal of Education Studies*, 1(2), p. 83-88.
- Devís, J. D., Fuentes Miguel, J., & Sparkes, A. C. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90. <https://doi.org/10.35362/rie390805>
- Dewey, J. (1998). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Houghton Mifflin.
- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum: tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15550205>
- Dreeben, R. (1968). *On what is learned in school*. Addison-Wesley.
- Dunne, M. (2007). Gender, sexuality, and schooling: Everyday life in junior secondary schools in Botswana and Ghana. *International Journal of Educational Development*, 27(5), 499-511. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.10.009>
- Edwards, R. (2015). Software and the hidden curriculum in digital education. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(2), 265-279. <https://doi.org/10.1080/14681366.2014.977809>
- Epstein, D., & Johnson, R. (1998). *Schooling sexualities*. Open University Press.
- Esposito, J. (2011). Negotiating the gaze and learning the hidden curriculum: a critical race analysis of the embodiment of female students of color at a predominantly white institution. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 9(2), 143-164. <https://eric.ed.gov/?id=EJ960609>
- Evans, J., Davies, B., & Wright, J. (2004). *Body knowledge and control: studies in the sociology of physical education and health*. Routledge.
- Feito Alonso, R. (2001). Teorías sociológicas de la educación. In M. J. R. Caamaño (Coord.), *Temas de sociología I* (pp. 421-472). Huerga y Fierro Editores.
- Fisette, J. L., & Walton, T. A. (2014). "Beautiful You": creating contexts for students to become agents of social change. *The Journal of Educational Research*, 108(1), 62-76.
- Fonseca Mendoza, C. I. (2014). Racismo en la escuela Cartagenera. *Revista Palabra, Palabra Que Obra*, 14(14), 28-43. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.14-num.14-2014-47>
- Foucault, M. (1978). *The history of sexuality* (Vol. 1, The will to knowledge). Penguin.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and punish. The birth of the prison*. Vintage Books.
- Gair, M., & Mullins, G. (2001). Hiding in plain sight1. In E. Margolis (Ed.), *The hidden curriculum in higher education* (pp. 21-42). Routledge.
- Gimeno Sacristán, J., & Gómez Pérez, Á. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Ediciones AKAL.
- Giroux, H. A. (1981). Toward a new sociology of curriculum. In H. A. Giroux, A. N. Penna, & W. F. Pinar (Eds.), *Curriculum and instruction: alternatives in education* (pp. 98-108). McCutchan Publishing Corporation.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition*. Heinemann Educational Books.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Ediciones Paidós.

- Giroux, H., & McLaren, P. (1990). La educación del profesor y la política de reforma democrática. In H. Giroux, *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (pp. 209-227). Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia; Ediciones Paidós Ibérica.
- Gordon, T., Holland, J., & Lahelma, E. (2001). *Ethnographic research in educational settings*. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland, *Handbook of ethnography* (pp. 188-203). SAGE Publications Ltd.
- Grant, L. (1992). Race and the schooling of young girls. In J. Wrigley (Ed.), *Education and gender equality* (pp. 91-113). Falmer Press.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: product or praxis?* Routledge.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. Teachers College Press.
- Jenlink, P. M., & Hicks Townes, F. (2009). *The struggle for identity in today's schools: cultural recognition in a time of increasing diversity*. Rowman & Littlefield Education.
- Keddie, N. (1971) Classroom knowledge. In M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and Control. New directions for the sociology of education* (pp. 133-160). Crowell Collier and Macmillan.
- Kirk, D. (2004) Towards a critical history of the body, identity, and health: corporeal power and school practice In J. Evans, B. Davies, & J. Wright (Eds.), *Body knowledge and control: studies in the sociology of physical education and health* (pp. 1-16). Routledge.
- Letts, W., & Nobles, C. (2003). Embodied [by] curriculum: a critical pedagogy of embodiment. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 3(2), 91-94. <https://doi.org/10.1080/14681810309038>
- Lewis, A. E. (2003). Everyday race-making. Navigating racial boundaries in schools. *American Behavioral Scientist*, 47(3), 283-305. <https://doi.org/10.1177/0002764203256188>
- Lomas, C. (2004). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Paidós Educador.
- López Medina, F. (2020). *Libros y armarios: la diversidad silenciada. Los libros de texto de inglés en Educación Secundaria y su currículo oculto, herramientas eficaces del cisheterosexismo* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- López Medina, E. F. (2021). *Understanding hidden gender curriculum in EFL textbooks as cisheterosexism*. In T. Sola Martínez, S. Alonso García, M. G. Fernández Almenara, & y J. C. de la Cruz Campos, *Estudios sobre la innovación e investigación educativa* (pp. 629-642). Dykinson S.L.
- Lovering, A., & Sierra, G. (1998). El currículo oculto de género. *Educación. Revista de Educación*, 7, 1-7.
- Maceira Ochoa, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar en sexismo en la escuela. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, 21, 187-227. <https://www.redalyc.org/pdf/884/88402107.pdf>
- Magalhães, R. C. B. P., & Miessa Ruiz, E. (2011). Estigma e currículo oculto. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(1), 125-142. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400010>
- Majad Rondón, M. A. (2015). Aportes para una revisión bibliográfica sobre la teoría y praxis del currículo educativo. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 10(2), 167-179. <https://doi.org/10.15359/rep.10-2.8>
- Malagón Plata, L. A. (2005). El currículo: una reflexión crítica. *Sophia*, 1, 83-102. <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413740777007.pdf>
- Margolis, E., & Romero, M. (1998). The department is very male, very white, very old, and very conservative: The functioning of the hidden curriculum in graduate sociology departments. *Harvard Educational Review*, 68(1), 1-32. <https://doi.org/10.17763/haer.68.1.1q3828348783j851>
- Martín, J. L. (2013). El aporte de la Escuela de Fráncfort a la Pedagogía Crítica. *El Equilibrista*, 1(1), 1-10.
- Martin, J. R. (1994). What should we do with a hidden curriculum when we find one? In J. R. Martin, *Changing the educational landscape: philosophy, women, and curriculum* (pp.154-169). Routledge.
- McCarthy, C. (1994). *Racismo y currículo*. Morata.
- McCarthy, C., & Crichlow, W. (1993). *Race, identity, and representation in education*. Routledge.
- McClellan, E. F. (2021). *Curriculum theory and the undergraduate political science major: toward a contingency approach*. Cambridge University Press.
- McLaren, P. L. (1988). Culture and canon? Critical pedagogy and the politics of literacy. *Harvard Educational Review*, 58(2), 213-234. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000209348>

- McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture. Oppositional politics in a Postmodern Era*. Routledge.
- McLaren, P. (2005). Paths of decent teaching. *Contemporary Scholars*, 1, 46-58.
- McRobbie, A. (1978). Working class girls and the culture of femininity. In Women's Studies Group (Ed.), *Women take issue. Aspects of women's subordination* (pp. 96-108). Hutchinson.
- Meyer, E. J. (2009). *Gender, bullying, and harassment: strategies to sexism and homophobia in schools*. Teachers College Press.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Moreira, A. F. B., & Tadeu da Silva, T. (1994). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In A. F. Moreira, & T. Tadeu da Silva (Eds.), *Currículo, cultura e sociedade* (pp.7-31). Cortez.
- Muñoz, B. (2009). Escuela de Frankfurt. In R. Reyes (Dir.), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico Social*. Plaza y Valdés.
- Navarro Hernández, M. R., Romo González, P. I., & Vázquez Sánchez, S. (2013). Gender and constructs from the hidden curriculum. *Creative Education*, 4(12), 89-92. <https://10.4236/ce.2013.412A2013>
- Nemi Neto, J. (2018). Queer pedagogy: approaches to inclusive teaching. *Policy Futures in Education*, 16(5), 589-604. <https://doi.org/10.1177/1478210317751273>
- Noguera, P. A. (2008). *The trouble with Black boys and other reflections on race, equity, and the future of public education*. Jossey-Bass/Wiley.
- Paechter, C. (2006). Reconceptualizing the gendered body: learning and constructing masculinities and femininities in school. *Gender and Education*, 18(2), 121-135. <https://doi.org/10.1080/09540250500380489>
- Parsons, T. (2015). The school class as a social system. In J. H. Ballantine, & J. Z. Spade (Eds.), *Schools and society. A sociological approach to education* (pp. 151-164). Sage Publications.
- Pascoe, C. J., & Herrera, A. P. (2018). Gender and sexuality in high school. In B. Risman, C. M. Froyum, & W. J. Scarborough (Eds.), *Handbook of the sociology of gender. handbooks of sociology and social research* (pp. 301-313). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76333-0_22
- Pinar, W. F. (2014). *La teoría del currículum*. Narcea.
- Pinar, W. F., & Bowers, C. A. (1992). Politics of curriculum: origins, controversies, and significance of critical perspectives. *Review of Research in Education*, 18, 163. <https://doi.org/10.3102/0091732X0180011>
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. Peter Lang.
- Portela-Guarin, H., Taborda-Chaurra, J., & Loaiza-Zuluaga, Y. E. (2017). El currículo en estudiantes y profesores de los programas de formación de educadores de la Universidad de Caldas de la ciudad de Manizales: significados y sentidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 13(1), 17-46.
- Portelli, J. P. (1993). Exposing the hidden curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 25(4), 343-358. <https://doi.org/10.1080/0022027930250404>
- Pupo, M. T. (2019). *La sociología de la educación en la formación universitaria de maestros en universidades públicas en el Caribe colombiano: tensiones y posibilidades (2013-2017)*. [Tesis Doctoral, Universidad de Cartagena]. Repositorio Universidad de Cartagena. <https://hdl.handle.net/11227/9449>
- Rich, A. (1996). Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana. *DUODA: Estudios de la Diferencia Sexual*, 10, 15-48. <https://raco.cat/index.php/DUODA/article/view/62008>
- Roggerone, S. M. (2018). Conocimiento crítico e interés emancipatorio, o la Escuela de Frankfurt y sus tres haches. *Folios*, 48, 153-166.
- Sadovnik, A. R., & Coughlan, R. W. (2008). Leaders in the sociology of education: lesson learned. In A. Sadovnik, & R. Coughlan (Ed.), *Leaders in the sociology of education. Intellectual self-portraits* (pp.1-12). Sense Publishers.
- Sari, M., & Doganay, A. (2009). Hidden curriculum on gaining the value of respect for human dignity: a qualitative study in two elementary schools in Adana. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(2), 925-940. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847785.pdf>

- Shilling, C. (1993). *The body in social theory*. Sage.
- Skelton, A. (1997). Studying hidden curricula: developing a perspective in the light of postmodern insights. *Curriculum Studies*, 5(2), 177-193. <https://doi.org/10.1080/14681369700200007>
- Springgay, S., & Freeman, D. (Eds.). (2007). *Curriculum and the cultural body*. Peter Lang Group.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata.
- Tadeu da Silva, T. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.
- Thomas, R. (2019) Identifying your skin mis too dark as a put-down: Enacting whiteness as hidden curriculum through a bullying prevention programme. *Curriculum Inquiry*, 49(5), 573-592. <https://doi.org/10.1080/03626784.2019.1687258>
- Thorne, B. (1993). *Gender play: girls and boys in school*. Rutgers University Press.
- Torres Santomé, J. (1991). *El currículum oculto*. Morata.
- Ulriksen, L. (2009). The implied student. *Studies in Higher Education*, 34(5), 517-532. <https://doi.org/10.1080/03075070802597135>
- Vallance, E. (1973). Hiding the hidden curriculum: an interpretation of the language of justification in nineteenth-century educational reform. *Curriculum Theory Network*, 4(1), 5-21. <https://doi.org/10.2307/1179123>
- Wallis, A., & VanEvery, J. (2000). Sexuality in the primary school. *Sexualities*, 3(4), 409-423. <https://doi.org/10.1177/136346000003004003>
- Walton, G. (2013). The hidden curriculum in schools: implications for lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth. *Alternate Routes. A Journal of Critical Social Research*, 21, 18-39. <https://alternateroutes.ca/index.php/ar/article/view/20362>
- Whitty, G. (1985). The New "Sociology of Education" and its Legacy. *News for Teachers of Political Science*, 44, 10-12. <https://doi.org/10.1017/S0197901900003871>
- Willis, P. (2017). *Aprendiendo a trabajar: como los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Editorial AKAL.
- Woodson, C. G. (2005). *The mis-education of the negro*. Khalifah's Booksellers & Associates.
- Woolley, S. W. (2017) Contesting silence, claiming space: gender and sexuality in the neo-liberal public high school. *Gender and Education*, 29(1), 84-99. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1197384>
- Yosso, T. J. (2002). Toward a critical race curriculum. *Equity & Excellence in Education*, 35(2), 93-107. <https://doi.org/10.1080/713845283>
- Young, M. F. D. (1971) An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and control* (pp. 19-46). Collier Macmillan.
- Young, M. F. D. (1998). *The curriculum of the future. From the "New Sociology of Education" to a critical theory of learning*. Falmer Press.

INFORMACIÓN SOBRE LOS AUTORES

Kristell Andrea Villarreal-Benítez: Docente de la Secretaría de Educación Distrital. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. Magíster en Antropología de la Universidad Nacional de Colombia y Profesional en Lingüística y Literatura de la Universidad de Cartagena.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3787-3601>

E-mail: kvillarreal@umayor.edu.co/kristell-villarreal@outlook.es

Gilma Mestre de Mogollón: Docente asociada de la Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica de Bolívar. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Cartagena. Magíster en Ciencias de la Educación (Administración de la Educación) por la Universidad Santo Tomás y Licenciada en Idiomas (Francés e Inglés) por la Universidad Nacional de Colombia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2446-899X>

E-mail: gmestre@utb.edu.co

Javier Andrés Ríos Fernández: Docente de la Secretaría de Educación Distrital de Cartagena de Indias. Magíster en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) y profesional en Lingüística y Literatura por la Universidad de Cartagena.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1247-1400>

E-mail: javi-1089@hotmail.com

Ana Cecilia Ochoa Ramos: Docente de la Secretaría de Educación Distrital de Cartagena de Indias. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Simón Bolívar, magíster en Educación por la Universidad Tecnológica de Bolívar y profesional en Lenguas Extranjeras por la Universidad de San Buenaventura.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0901-1593>

E-mail: anyceci102010@gmail.com

Nota:

El presente artículo fue elaborado de manera colaborativa. El Autor 1 asumió la responsabilidad principal en la escritura del manuscrito, realizando la revisión de la literatura, la articulación analítica y el desarrollo del marco conceptual. El Autor 2 participó como revisora, ofreciendo acompañamiento durante las pasantías doctorales y aportando retroalimentación teórica que enriqueció el análisis. El Autor 3 contribuyó a la sistematización de la información, apoyando la búsqueda y organización de las fuentes bibliográficas empleadas. Finalmente, el Autor 4 colaboró en la redacción del texto, abordando aspectos de forma y estructura, además de ofrecer observaciones teóricas para fortalecer la argumentación del artículo.

Editor asociado responsable:

Terezinha Oliveira (UEM)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9841-7378>

E-mail: teleoliv@gmail.com

Maria Terezinha Bellanda Galuch (UEM)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5154-9819>

E-mail: mtbgaluch@uem.br

Solange Franci Raimundo Yaegashi (UEM)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7666-7253>

E-mail: sfryaegashi@uem.br

Vania Fátima Matias De Souza (UEM)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4631-1245>

E-mail: vfmsouza@uem.br

Rondas de Evaluación

Quatro invitaciones; dois opiniones recibidas

Revisor de normalização:

Adriana Curti Cantadori de Camargo