



La paz como eje epistémico en el currículo oculto y su injerencia en la evaluación.



María Elza Eugenia Carrasco Lozano
Profesora Investigadora
Centro de Investigación Educativa
Universidad Autónoma de Tlaxcala
elzacarrascolozano@gmail.com

Diego Uriel Ramírez Teoyotl
Licenciatura en Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma de Tlaxcala
ramirezteoyotld@gmail.com

Área temática: Currículo como expresión Cultural de las Etapas Sociales

Resumen

La paz como eje epistémico en el ámbito educativo ha sido tradicionalmente relegada a dimensiones periféricas del currículo, considerada como contenido transversal o valor complementario, sin embargo, su incorporación profunda y estructural exige una revisión crítica de las formas en que se produce el conocimiento, se establecen relaciones pedagógicas y se construye el sujeto educativo. Este abordaje adquiere especial relevancia cuando se analiza el currículo oculto, entendido como el conjunto de normas, valores, expectativas, jerarquías y disposiciones no explícitas que configuran la vida educativa. En este documento se propone una relectura del currículo oculto desde una epistemología de la paz y de reflexiones entorno a la evaluación que visibilice los mecanismos simbólicos y afectivos mediante los cuales se reproduce la violencia y se construya, en cambio, una cultura basada en el respeto, la justicia y la dignidad.

Palabras clave: Educación para la paz, Currículo oculto, Evaluación



Justificación

El currículo oculto ha sido una dimensión históricamente invisibilizada en el análisis educativo, a pesar de su profunda influencia en la formación del estudiantado, tal como afirma Giroux (1990), este currículo tácito reproduce de manera sutil los valores dominantes de la sociedad, incluyendo formas de discriminación, obediencia acrítica, individualismo y jerarquía. Procedimientos sociales que se han enmarcado en conductas que no caducan tales como la violencia de género, racismo, bullying entre otras.

En las instituciones educativas, el currículo oculto se expresa en los modos de interacción cotidiana, en las dinámicas entre los actores educativos, en la exclusión de saberes alternativos, en la forma en que se valoran los cuerpos, las emociones, los acentos y los silencios. La urgencia de pensar la paz como eje epistémico en este espacio no oficial del currículo radica en que es precisamente allí donde se consolidan muchas de las violencias estructurales que el currículo formal pretende combatir. Como plantea Tuvilla (2012), no se puede enseñar la paz en el aula si fuera de ella prevalecen lógicas autoritarias, discriminatorias o competitivas.

Una educación para la paz requiere no solo modificar contenidos, sino transformar los ethos institucionales, las culturas académicas y las relaciones afectivas que permean a la escuela. Este trabajo se justifica, entonces, como un intento por politizar la mirada sobre el currículo oculto y proponerlo como campo estratégico para la construcción de una paz estructural, crítica y transformadora.

Enfoque conceptual

El concepto de currículo oculto remite a la estructura no formal del proceso educativo, aquella que opera implícitamente a través de discursos, gestos, omisiones, rituales y prácticas institucionales. Según Apple (1986), el currículo oculto es un mecanismo de reproducción cultural que refuerza los valores hegemónicos, incluso cuando el currículo formal proclama objetivos democráticos o humanistas pues en el contexto educativo, este currículo incluye la forma en que se jerarquizan los saberes (privilegiando lo técnico por encima de lo ético), se normalizan



relaciones jerárquicas (entre cátedras, departamentos, profesorado) y se toleran discursos discriminatorios en nombre de la “libertad de cátedra”.

En tal reflexión la formación del profesorado resulta clave en este proceso ya que una pedagogía para la paz exige formación crítica del magisterio en temas como violencia simbólica, ética del cuidado, diálogo intercultural y despatriarcalización del aula (Sirvent, 2013). No basta con “enseñar” la paz; es necesario “encarnar” la paz en los modos de enseñar, escuchar, corregir y dialogar.

Desde una perspectiva de epistemologías del Sur, De Sousa (2010) sostiene que las instituciones educativas modernas han sido espacios de producción de epistemicidios, donde se ha negado y excluido sistemáticamente el conocimiento producido por pueblos originarios, mujeres, movimientos sociales, comunidades afrodescendientes y demás actores, de tal modo este proceso de exclusión epistémica opera no solo en los planes de estudio, sino también en las formas de relación y reconocimiento implícitas en el currículo oculto.

Por su parte, Walsh (2010) propone la necesidad de construir una interculturalidad crítica que desmonte las estructuras racistas, patriarcales y clasistas que operan subrepticamente en el sistema educativo. En esta línea, pensar la paz como eje epistémico en el currículo oculto implica cuestionar las formas de violencia simbólica naturalizadas en la vida educativa: desde el desprecio por los acentos regionales hasta la invisibilización del saber comunitario.

Con ello la epistemología de la paz, como lo señala López de la Llave (2020), implica una transformación en la forma de producir conocimiento: pasar del paradigma del control al paradigma del diálogo, la relacionalidad y la reciprocidad por esa razón esta transformación debe comenzar por reconocer que la violencia no solo es física, sino también epistémica y afectiva en este hilo el currículo oculto debe ser intervenido pedagógicamente para convertirse en espacio ético, político y emocional para la paz.

Evaluación de la práctica educativa y exclusión curricular

Uno de los espacios donde el currículo oculto se manifiesta con mayor fuerza es en la evaluación educativa. Aunque se presente como un proceso técnico, la evaluación está cargada



de dimensiones simbólicas y afectivas que reflejan visiones del mundo, del conocimiento y del sujeto tal como señala Díaz-Barriga (2001), el énfasis en los indicadores numéricos y los estándares universales ignora la diversidad de trayectorias y subjetividades del estudiantado, generando prácticas que sancionan, marginan o invisibilizan.

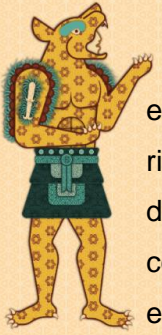
En el marco del currículo oculto, la evaluación tiende a reproducir relaciones autoritarias, meritocráticas y sumamente punitivas. La ausencia de criterios compartidos, la subjetividad en las calificaciones, la presión por competir, los favoritismos implícitos, la estigmatización del error o el elogio desmedido de la excelencia académica configuran un ambiente que refuerza la violencia institucional con ello el argumento se orienta a que esta forma de evaluar entra en contradicción con cualquier intento de construir una cultura de paz.

Por otra parte, Sirvent (2013) sostiene que evaluar desde la paz implica repensar el sentido mismo de la evaluación: no como mecanismo de control, sino como espacio de diálogo, acompañamiento y desarrollo formativo, en este sentido, una epistemología de la paz aplicada al currículo oculto exige prácticas orientadas a la ética, procesos evaluativos por su necesidad, el democratizar los criterios y priorizar el respeto al otro como sujeto de reflexión de pensamiento y de libertad.

Perspectivas críticas entorno

Evaluar desde la paz y contra el currículo oculto hegemónico implica reconocer que toda práctica evaluativa conlleva una dimensión ética y política. Freire (2005) advierte que la educación que no se fundamenta en la confianza y la esperanza cae fácilmente en la educación bancaria, por añadidura en todos los niveles educativos el evaluar sin diálogo, sin retroalimentación constructiva, sin reconocer el contexto de cada estudiante, reproduce la lógica de exclusión que el currículo oculto fomenta.

En esta línea, Walsh (2010) señala que las universidades deben cuestionar las lógicas coloniales que definen qué saberes valen y quiénes pueden poseerlos por ello la evaluación, en tanto forma de juicio y validación del saber, debe romper con los parámetros jerárquicos y abrirse a múltiples formas de expresión, reconocimiento y validación.



Otro aspecto determinante al evaluar críticamente implica prestar atención a las emociones, los afectos y los vínculos ya que esto se traduce a que las prácticas que humillan, ridiculizan o silencian al estudiantado perpetúan la violencia del currículo oculto, aun cuando se desarrollen dentro de asignaturas que promueven la paz es así que la coherencia pedagógica, como advierte López de la Llave (2020), implica armonizar los fines declarados con los medios empleados, y ello pasa por visibilizar y transformar las violencias evaluativas.

Alternativas hacia una evaluación inclusiva y pacifista

Frente a las prácticas evaluativas excluyentes que operan dentro del currículo oculto, se proponen acciones alternativas basados en la participación, la corresponsabilidad y el cuidado algunos de ellos son la autoevaluación y la coevaluación, por ejemplo, permiten a los estudiantes apropiarse de su proceso de aprendizaje, reflexionar sobre sus avances y expresar sus necesidades formativas en el canal de formación estas herramientas, lejos de eliminar la exigencia, la reconfiguran en términos de equidad y diálogo.

También es posible pensar en evaluaciones que integren diversas formas de saber: narrativas, experiencias comunitarias, arte, debate, análisis de caso tal como propone Carbonell (2016), el aprendizaje significativo no se mide exclusivamente con exámenes, sino con la capacidad de aplicar críticamente el conocimiento a la vida cotidiana.

En la orientación para la construcción de la paz debemos incluir como criterio evaluativo las competencias para la paz: habilidades de mediación, escucha empática, trabajo colaborativo, compromiso social y ético elementos que deben ser reconocidos formal e informalmente como parte esencial del desarrollo profesional, tanto en los planes de estudio como en la cultura institucional.

Estrategia metodológica

El presente trabajo se fundamenta en un enfoque metodológico de corte bibliográfico y hermenéutico, cuyo objetivo es realizar una lectura crítica de la literatura. Según Vasilachis (2006), el enfoque hermenéutico permite comprender los significados profundos que emergen de



los textos y discursos, priorizando la interpretación contextualizada de los saberes producidos en distintos marcos teóricos y culturales.

Desarrollo

El currículo oculto es una dimensión clave (aunque frecuentemente ignorada) del proceso educativo, especialmente en el ámbito escolar pues su carácter tácito y no oficial le otorga un enorme poder formativo: en él se reproducen o resisten valores, normas y sentidos de pertenencia. Es a través del currículo oculto, que el estudiantado aprende cómo comportarse, cómo pensar, quién merece ser escuchado y quién debe callar y es preciso mencionarlo ya que este aprendizaje no ocurre mediante clases o exámenes, sino mediante gestos, silencios, exclusiones, formas de nombrar y omisiones sistemáticas.

Al analizar el currículo oculto desde una epistemología de la paz, emergen una serie de prácticas naturalizadas ya mencionadas con anterioridad que deben ser visibilizadas y transformadas: el autoritarismo docente, el clasismo lingüístico, la discriminación implícita, la competencia individualista, el desprecio por los saberes no académicos, entre otras, estas prácticas operan a través de gestos, miradas, comentarios, omisiones o rituales que no figuran en los planes de estudio, pero que marcan profundamente la subjetividad del estudiantado.

Frente a ello, se identifican también prácticas pedagógicas contrahegemónicas que resisten al currículo oculto violento: espacios de tutoría horizontal, metodologías participativas, aulas emocionalmente seguras, docentes que enseñan con humildad, colectivos estudiantiles que promueven el cuidado mutuo y el pensamiento crítico, sin duda estas experiencias de aprendizaje muchas veces invisibilizadas, representan formas encarnadas de paz, aún dentro de estructuras institucionales rígidas.

Desde la filosofía de la liberación (Dussel, 1993), la universidad debe reorientarse éticamente hacia el otro excluido, hacia aquel que ha sido históricamente negado como sujeto epistémico: el indígena, la mujer, el pobre, el cuerpo racializado, el saber popular, la experiencia emocional. La violencia que habita el currículo oculto no es solo institucional: es epistémica, porque impone una única forma de conocer; es simbólica, porque silencia; y es existencial, porque niega la pluralidad del ser.



Freire se adelantó al expresar que toda pedagogía es una elección ética, y que no es posible una educación liberadora sin una profunda ruptura con las estructuras que perpetúan la injusticia, en esa misma línea, hacer de la paz una categoría filosófica implica desarmar los códigos culturales que hacen posible la indiferencia académica ante el sufrimiento, la normalización del mérito como violencia, y el elogio del éxito como exclusión.

En el contexto de la educación superior la universidad, como estructura de legitimación de verdades, debe decidir entre reproducir la violencia del saber o inaugurar una nueva racionalidad: una razón sensible, dialogante, comunitaria. Esto no es ajeno a las intuiciones de Levinas (1987), quien situó la ética no como teoría, sino como relación: el rostro del otro como mandato irrenunciable de paz.

En el currículo oculto de la universidad habita un umbral: o se convierte en espacio de reproducción de la guerra simbólica cotidiana, o se erige en un lugar de hospitalidad ontológica. Para ello, es indispensable abandonar el monólogo académico de la certeza por la conversación inacabada de la alteridad. Educar para la paz filosóficamente hablando no es sino reconfigurar el sentido del saber desde la humanidad, desde la fragilidad compartida, desde la consciencia de que todo conocimiento que no se orienta a la dignidad, no es más que poder disfrazado de ciencia.

De las instituciones educativas

Las instituciones educativas, como espacios de producción y legitimación de conocimiento, no solo debe incorporar la paz como eje epistémico en el currículo oculto implica, entonces, reconocer que los procesos formativos más decisivos no siempre pasan por los programas académicos, sino por la manera en que la escuela “habita” las relaciones humanas. En este sentido, incorporar la paz como eje epistémico en el currículo oculto implica reconocer que la paz no es un contenido más, sino una forma de estructurar el saber, de relacionarse con el otro y de construir comunidad, Ortega (2020), la paz debe dejar de entenderse como una asignatura complementaria para convertirse en una lógica transversal que articule los modos de habitar y enseñar.



A manera de conclusión

La incorporación de la paz como eje epistémico en el currículo oculto requiere una transformación profunda de la cultura organizacional. De tal modo no basta con introducir contenidos sobre derechos humanos o resolución de conflictos en el aula formal; es necesario desmontar las lógicas de poder, exclusión y violencia que se reproducen en las prácticas cotidianas, los rituales académicos y los discursos tácitos. Como sostiene Walsh (2010), educar para la paz es también descolonizar el pensamiento, despatriarcalizar la enseñanza y construir horizontalidad afectiva en las relaciones pedagógicas.

Una educación que apuesta por la paz debe revisar críticamente sus sistemas de evaluación, sus relaciones pedagógicas, sus normas no escritas y debe reconocer que el saber no se transmite solo desde los programas, sino también desde la forma en que se camina por los pasillos, se habla en clase, se resuelve un conflicto o se acoge a una persona con capacidades diferentes. Como sostiene Walsh (2010), educar para la paz es también descolonizar el pensamiento, despatriarcalizar la enseñanza y construir horizontalidad afectiva en las relaciones pedagógicas, ya que solo un proyecto educativo comprometido con la transformación estructural puede generar las condiciones necesarias para una paz que no sea superficial ni cosmética, sino crítica, epistémica y liberadora

La paz como eje del currículo oculto no es una utopía ingenua, sino una necesidad política, ética y pedagógica y su construcción exige valentía institucional, compromiso docente, protagonismo estudiantil y, sobre todo, una nueva forma de habitar la educación desde el aprecio, la justicia y la dignidad, últimamente el currículo oculto, lejos de ser un campo neutral, debe ser reinterpretado como territorio ético desde el cual puede emerger una pedagogía de la paz. Santomé (2011), el currículo es siempre una propuesta política, y su transformación demanda valentía intelectual, compromiso ético y esperanza pedagógica.



Referencias

Apple, M. (1986). Educación y poder. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Paidós <https://latam.casadellibro.com/libro-educacion-y-poder/9788475094557/219207>

Carbonell Sebarroja, J. (2016). La aventura de innovar: El cambio en la escuela. Morata. https://www.researchgate.net/publication/262483127_CARBONELL_SEBARROJA_J_La_aventura_de_innovar_El_cambio_en_la_escuela_Madrid_Morata_2001_127_p

De Sousa Santos, B. (2010). Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del Sur. Siglo XXI. https://biblioteca.hegoa.ehu.eus/downloads/19559/%2Fsystem%2Fpdf%2F3189%2FRefundacion_del_estado_en_America_Latina.pdf

Díaz-Barriga, A. (2001). El examen, evaluación o masificación de la examinación Perfiles Educativos, vol. XXIII, núm. 91, 2001, pp. 2-6 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México <https://www.redalyc.org/pdf/132/13209101.pdf>

Dussel, E. (1993). Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión. Obras selectas. [https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos_Obras_Selectas/\(F\)22.1Etica_liberacion_1.pdf](https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos_Obras_Selectas/(F)22.1Etica_liberacion_1.pdf)

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. 2da edición Siglo XXI Editores.

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós. <https://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/wp-content/uploads/sites/194/2020/09/giroux.pdf>

Levinas, E. (1987). Ética e infinito. Paidós.



López de la Llave, A. (2020). Evaluación educativa y justicia social: retos para una universidad democrática. Universidad Autónoma de Madrid.

Ortega Ruiz, P. (2020). Educación para la paz: más allá de la teoría. Octaedro.

Sirvent, M. T. (2013). Evaluar con justicia. Una propuesta ética para la evaluación educativa. Miño y Dávila.

Torres Santomé, J. (2011). La justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar. Morata. <https://archive.org/details/torres-santome-j.-la-justicia-curricular.-el-caballo-de-troya-de-la-cultura-escolar>

Tuvilla Rayo, J. I. (2012). La paz como eje transversal en la educación universitaria. Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas, 27, 45–60.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica (pp. 75–96). Instituto Internacional de Integración.