



CONVIVIENDO EN PAZ

En las relaciones sociales, dentro y fuera del aula, se encuentran mundos diversos sustentados en experiencias y vivencias personales, alimentados por capitales culturales que interactúan recíprocamente; en suma, se produce una amalgama entre la cultura nacional, local, de las familias y de la institución educativa. Esta interacción socioeducativa es el núcleo del trabajo pedagógico. Allí se encuentran y relacionan personas condicionadas por experiencias distintas, socializadas en contextos disímiles, (F. Dubet, 1998) adhiriendo a modelos culturales contrapuestos (Bajoit, 1995): por una parte, los profesores/as (adultos) y por otra, los/las estudiantes (niños/jóvenes); allí se verifica la convivencia escolar en un determinado clima de aula y laboral. Lo tradicionalmente esperable es que cuando se produce esa interacción social al interior del aula, los profesores enseñen y los estudiantes aprendan, los profesores/as usen metodologías de enseñanza aprendidas en la universidad —y en las prácticas pedagógicas— y los estudiantes se motiven, haciendo precisamente lo que se espera de ellos: estudiar.

Es sabido que detrás de los contenidos y valores que se expresan en objetivos educacionales, entiéndase como «currículum explícito» simultáneamente existe una forma tácita de enseñanza que entrega normas sociales y expectativas que tiene la sociedad sobre los/las estudiantes. Es lo que Jackson (2001) llama «currículum oculto»; es decir, que las escuelas hacen lo que se supone que deben hacer; dicho de otra forma, entregan lo que será útil para el orden social establecido (Apple & King, 1977).

A través del currículum oculto se transmiten las expectativas asociadas al papel de los/las estudiantes (sumisión, obediencia, etcétera), las cuales entran en contradicción con los objetivos del currículum explícito (autonomía, capacidad crítica), expectativas que con frecuencia resultan imposibles de entender para determinados estudiantes, a los que con frecuencia se denomina como «conflictivos».

Jackson (2001) destaca tres aspectos básicos del currículum oculto existente en la escuela tradicional que conducen al aprendizaje de la sumisión y la heteronomía:

La monotonía de la vida escolar. Los/las estudiantes deben aprender a esperar, a tener paciencia, a permanecer inmóviles, durante largos periodos de tiempo, ignorando a sus compañeros.

La naturaleza de la evaluación educativa: Su carácter no explícito, sus contradicciones y la imposibilidad de que los estudiantes puedan discutirla. Los/las estudiantes deben aprender cómo funciona este complejo mecanismo para garantizarse el máximo de recompensas y el mínimo de castigos, aprender a acomodarse a las expectativas de los demás y conseguir la aprobación simultánea de dos audiencias, el profesor y los compañeros, que con frecuencia entran en conflicto.



La fuerte jerarquización de la vida escolar y la concentración del control en el profesor: Los/las estudiantes deben acostumbrarse a la diferencia de poder, sustituyendo los propios planes e iniciativas por los que el profesor(a) impone.

El curriculum oculto (Jackson, 2001) permite que se cree una cultura escolar determinada, fortalecida a través de prácticas propias de cada escuela, colegio o liceo, contenidas en el Proyecto Educativo Institucional —en adelante PEI— que refuerzan lo establecido, transmitiendo un sello identitario institucional, debiendo ejercitarlo en todos los espacios de aprendizaje escolar.

Al respecto, Magendzo (2006), señala que «el curriculum oculto, es parte integral de la cultura escolar; se constituye en el filtro por el cual necesariamente llega la propuesta curricular a la escuela, se asienta en las relaciones interpersonales entre los docentes y estudiantes, entre estos y sus pares, en las relaciones jerárquicas de poder que priman entre directivos, docentes de aula, personal apoyo y también en forma muy importante en la relación que la institución escolar establece con los padres de familia».

De la misma forma que hay una distribución desigual del capital económico en la sociedad, también existe una distribución inequitativa del capital cultural. Es así como resurge la idea planteada por P. Bourdieu (1997) de la «reproducción de la desigualdad social» que se da en las escuelas, cuyo fundamento es la reproducción de las clases sociales con sus costumbres y modos de vida; con sus *habitus*, diría P. Bourdieu. Cuando se analiza el *status-quaestionis* del sistema educacional chileno y se constata la tremenda segmentación del mismo, no cabe más que darle la razón a este autor.

Sin embargo, sería reductivista plantear que el rol de la escuela se agota en la reproducción de la desigualdad social, porque también existen cambios en la sociedad. En concreto estamos viviendo un profundo proceso de cambio de modelo cultural (Bajoit, 2003); en consecuencia, si se aceptan ambas ideas, se ha de aceptar que la escuela también produce/reproduce esos cambios socioculturales; es decir, las actuales generaciones de estudiantes están aprendiendo envueltos en un proceso de profundo cambio cultural, que no terminan de comprender, ni asimilar.

En este contexto de cambio sociocultural acelerado, los/las profesores transmiten a las nuevas generaciones todo un acervo cultural con el fin de que los/las estudiantes se apropien de este para producir nuevas ideas y conceptos que harán reaccionar a la sociedad desde el punto de vista socioepistemológico, por ello, se han institucionalizado políticas educativas que propenden a mejorar el estado de la educación, al punto que hoy se habla de «la calidad de la educación».

Para ello, el aparato institucional educativo ha establecido formas de conocer y reconocer el estado del proceso educacional, a través de sistemas de evaluación, tanto



para los/las estudiantes como también para los profesores/as, quienes ponen en movimiento la máquina de la institución educativa.

Sin embargo, de facto, las evaluaciones son totalizadoras contemplándose el funcionamiento global de un proyecto curricular (L. Stenhouse, 1997), perdiéndose la individualidad de los actores principales de la trama educativa y desconociendo los aprendizajes que los jóvenes estudiantes obtienen de fuentes no tradicionales, o alternativas. Por decirlo de alguna forma.

Ahora bien, en la práctica, así como en la teoría, el concepto de evaluación ha sufrido los rigores de una interpretación estrecha y simplista. La evaluación considera el énfasis en los resultados (SIMCE y PSU), con el olvido del análisis y valoración de los procesos de enseñanza, la primacía de los resultados observables, previamente establecidos como objeto de evaluación, no considerando la importancia de los efectos secundarios e imprevistos de todo proceso de enseñanza y la importancia de los significados y procesos cognitivos internos (Gimeno, 1989).

Son dos mundos distintos, por tratarse de dos actores diferentes, sin embargo, a diario, ambos actores —profesores y estudiantes— concurren a las aulas, donde se lleva a cabo el proceso de educación formal. Es allí donde interactúan estos sujetos socioculturales, entrelazando historias de vida, experiencias vitales, valores y expectativas, dando vida a un proceso de socialización secundaria (Dubet, 1998); por lo tanto, la convivencia y clima al interior del aula —y fuera de ella— juega un rol central en la gestión del conocimiento de los/las estudiantes