



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**Facultad de Educación**

**NATURALIZACIÓN DEL CURRÍCULO OCULTO EN LOS AMBIENTES DE  
APRENDIZAJE**

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciada en Pedagogía Infantil**

**MARIA ALEJANDRA GARCÍA JIMÉNEZ  
LEONELA RESTREPO ESCOBAR  
NATALY VÉLEZ ADARVE**

**Asesor(a)  
YOLIDA YAJASIEL RAMIREZ OSORIO**

<b>Resumen</b>	3
<b>1. Introducción</b>	3
<b>2. Planteamiento del problema</b>	4
Tabla 1. Rutinas de la escuela	7
Tabla 2. Acciones de los docentes para la resolución de conflictos en la escuela	10
Tabla 3 Prácticas, interacciones y actitudes pertenecientes al currículo oculto que han sido naturalizadas	11
<b>3. Justificación</b>	13
<b>4. Objetivos</b>	15
4.1 Objetivo general	15
4.2 Objetivos específicos	15
<b>5. Estado del arte</b>	15
5.1 Internacionales	15
5.2 Nacionales	17
5.3 Locales	18
<b>6. Marco teórico</b>	20
6.1 Currículo oculto	21
6.2 Naturalización	23
6.3 Ambientes de Aprendizaje	25
<b>7. Metodología</b>	26
7.1 Paradigma: Investigación cualitativa	26
Gráfica 1. Barrios en los que habitan los estudiantes	28
Gráfica 2. Estratos socioeconómicos	28
7.2 Enfoque: Fenomenología	29
7.3 Instrumentos de recolección de la información	31
7.3.1 Observación participante	31
7.3.2 Notas informales	32
7.3.3 Grupos focales	32
7.3.4 Talleres (Anexo 1.)	33
7.3.5 Entrevista (Anexo 2.)	33
<b>8. Consideraciones éticas</b>	33
<b>9. Resultados y análisis</b>	34
9.1 Factores externos	34
9.2 Los etiquetamientos en la escuela	37
9.3 Las agresiones: ¿Un modo de juego?	38
9.4 Vínculos pedagógicos	40
9.5 Prácticas rutinarias	42
<b>10. Conclusiones</b>	43
<b>11. Referencias Bibliográficas</b>	44

Es común presenciar actos y actitudes entre los niños y niñas (niños-as) dentro de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, sede Darío Londoño Cardona (en adelante I.E HAG sede DLC) que reflejan su diario vivir, su cotidianidad y las formas de relacionarse con y en la sociedad; así mismo, los docentes manifiestan expresiones y conductas que los llevan a realizar acciones que no son propias del *Currículo formal*, pero que ponen en escena ciertas concepciones y posiciones frente al quehacer pedagógico. Estas manifestaciones son denominadas en el presente trabajo como *Currículo oculto*, que en el contexto escolar, dada su propia *cotidianidad*, suelen ser invisibilizadas y/o *Naturalizadas* por la comunidad educativa.

Para hacer frente a dicho proceso investigativo se empleó el enfoque cualitativo, el cual dio lugar a la interacción con la comunidad educativa, posibilitando conocer el contexto y a su vez sucesos y fenómenos que acontecen en la cotidianidad.

De esta manera, la *naturalización* del *currículo oculto* fue una realidad que se develó en este proceso de investigación, dado que en dicha naturalización se encuentran agresiones entre los estudiantes, las cuales no se limitan únicamente a lo físico, sino también a lo verbal y emocional, a través de las cuales los niños-as resuelven la mayoría de sus conflictos. Es preciso considerar entonces, que las relaciones que se establecen entre estudiante-estudiante y docente-estudiante influyen en gran medida en los ambientes de aprendizajes necesarios y requeridos en el contexto escolar.

**Palabras clave:** Naturalización, Currículo oculto, Ambientes de aprendizaje

## 1. Introducción

El presente trabajo es el resultado del proceso investigativo realizado en la I.E HAG sede DLC, en el marco de las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación - Universidad de Antioquia, adscrito al grupo de investigación *DIVERSER* en la línea de Violencias y Culturas Escolares. Institución educativa ubicada en el barrio Colón de Medellín, más conocido como “*Niquitao*” cercano a zonas comerciales, tales como chatarrerías, talleres de mecánica, litografías, bodegas e iglesias de diferentes religiones como: cristianos, testigos de jehová y evangélicos, también se encuentran lugares como el centro administrativo La Alpujarra, museos, parques culturales y de recreación, un centro de salud, bancos, bibliotecas, fundaciones como Viento Fresco, PAN, FAN, entre otras.

Esta propuesta se desarrolló con los niños-as del grado pre-escolar, primero y tercero 4 quienes se caracterizan por estar en edades entre los 5 y los 11 años, habitan el sector de Niquitao, la gran mayoría viven con sus padres, hermanos y otros familiares en apartamentos, hoteles o inquilinatos, entendiendo estos últimos, según el Instituto Social de Vivienda y Hábitat de Medellín (2013) como “...viviendas colectivas, en las que varias familias de escasos recursos, comparten una casa o edificación, generalmente por habitaciones, usando en forma comunal los servicios sanitarios y de acueducto” Esta estructura, adecuación y modos en que se habitan los inquilinatos hace que los niños-as permanezcan la mayor tiempo en las calles, según relatos de sus padres “*es más seguro estar afuera*”.

A partir de la observación y las interacciones propias en el entorno escolar, se identificaron ciertos comportamientos que han sido *naturalizados* por la comunidad educativa y que con el pasar del tiempo se han trasladado a los ambientes de aprendizaje, entre ellos están los conflictos que son solucionados mediante la agresión; una situación recurrente entre los estudiantes y que se ha asumido, en el momento, como algo cotidiano, por esto, apreciar patadas, empujones, observar peleas que son parte del juego, escuchar insultos y agresiones verbales dadas de manera espontánea, y que en muchas ocasiones lo hacen sin estar conscientes del significado de lo que expresan se han convertido en algo “*natural*” y una constante en la expresión y las maneras en las que los niños-as se relacionan.

En este sentido nos surge el interrogante *¿Cómo la naturalización del currículo oculto influye en los ambientes de aprendizaje?*

## 2. Planteamiento del problema

A través de las prácticas pedagógicas y la observación participante entendida como “*La descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado*” (Marshall y Rossman citado por Kawulich, 2005) se identificaron situaciones reiterativas entre los estudiantes que permiten dirimir una problemática que afecta notablemente los ambientes de aprendizaje, circunstancias que se enmarcan en características violentas, entendidas como actos de agresión, los cuales se ven evidenciados en la forma de socialización de los estudiantes, en las maneras de jugar y resolver problemas; en las relaciones que establecen y que están supeditadas, la mayoría de las veces, a círculos de amenaza, insultos, golpes, gritos, palabras soeces, quejas y contactos físicos, generalmente atravesados por la rudeza como respuestas naturalizadas por ellos, y en ocasiones, por la mayoría de los docentes, en expresiones como:

- o **Docente:** “Ellos son niños-as violentos”

**Situación:** Unos estudiantes estaban jugando de forma brusca, algunos se perseguían para darse golpes entre sí, otros se enfrentaban a peleas fuertes, y otros lloraban por las agresiones recibidas, ante este panorama una de las maestras en formación le expresa a la docente titular que los niños-as ese día estaban muy violentos, a lo que la docente responde “*No están violentos, ellos son violentos, hoy se están mostrando como realmente son*”. (Notas informales, 29-09-2015)

o **Estudiante:**

“*Es que aquí jugamos así*” (Notas informales, 24-09-2015)

“*Como es de bueno jugar pegándonos*” (Notas informales, 24-09-2015)

“*Así es el juego y las reglas se respetan*” (Estudiante de tercero respondiendo a la maestra en formación al decirle que por favor no se golpearan)

“*Es que jugar peleando es muy bueno*” (Notas informales, 22-09-2015)

Algunos juegos que podrían retomarse aquí para dar solidez a lo anterior son los descritos a continuación:

- o “**Solda**” Consiste en que los niños y las niñas, (prevaleciendo el género masculino), se dicen solda (soldadito) con una mano en la frente se disponen a dar patadas a uno de los compañeros por la espalda en medio de las piernas o en las piernas hasta tumbarse al suelo o dar muestra de fuerza y valentía no dejándose derrotar, pese a las patadas incontables que se propinan

En general este juego se presenta desde el inicio de la jornada, como mecanismo de saludo y recibimiento, en ocasiones sin tener el consentimiento para hacerlo, lo que genera en ellos discordias, peleas y discusiones.

- o “**La ley del silencio**” en este los niños repiten en coro 1, 2, 3 declaramos la ley del silencio, todos los que deciden participar se quedan en silencio absoluto, el primero que habla es golpeado en la cabeza por los llamados “calvazos”, cada participante golpea a quien habló decidiendo con qué fuerza golpea a su compañero, en ocasiones en medio de la aglomeración los niños dan patadas, puños entre otras, los golpes van aumentando dependiendo de las veces en que el niño o niña hable.

A partir de lo anterior puede decirse, que las interacciones de algunos de los niños-as se han mediado por las agresiones, muchas de ellas sin intención de “*dañar al otro*”, sin embargo se han asumido como medio “*natural*” para relacionarse e interactuar, de manera que la reproducen y la hacen parte de su cotidianidad, la han *introyectado* y *naturalizado* sin mayores dificultades a tal punto de des-responsabilizarse sobre los conflictos que esos comportamientos generan, pues pareciera que no hay límites y tampoco quien los ponga.

Como se plantea, los comportamientos, actitudes y prácticas recurrentes en los niños-as que se han asumido “*naturales*” para toda la comunidad, hacen pensar que las herramientas llevadas a cabo por la escuela en busca de estrategias que posibiliten la transformación de estas manifestaciones no han sido efectivas en su totalidad, en tanto hay continuidad en las agresiones y su naturalización, haciendo de éstas algo cotidiano. Casi como justificando estos actos violentos por el contexto *-precario-* en el que los niños-as se desenvuelven, algunos agentes educativos se des-responsabilizan de la acción educativa necesaria a

realizar en un momento preciso y para las situaciones descritas con anterioridad. De acuerdo a esto Ghiso & Ospina (2010) quienes expresan:

Los educadores y educadoras han naturalizado de tal manera el problema porque son incapaces de enfrentarlo, y llegan a afirmar que “lo que pasa es que hay situaciones que no ameritan tantas cosas, no hay que magnificar los problemas”. Otra perspectiva que lleva a invisibilizar y a silenciar el problema es cuando frente a las agresiones y amenazas, el educador o educadora actúa de manera autoritaria, disciplinaria y mecánica. (p. 548)

De acuerdo a lo anterior cabe resaltar la importancia de la acción educativa que cumple la escuela, ya que ésta a través de la historia ha sido un espacio formativo para niños, niñas y jóvenes, la cual se ha encargado de fortalecer los saberes que han adquirido y aprendido en los primeros años de vida en su familia y en el contexto que los rodea, como se establece en el artículo primero de la Ley 115 de Febrero 8 de 1994, Ley General de educación. “*La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes*”. Desde esta perspectiva nos asalta una pregunta: *¿Es la comunidad educativa consciente de las necesidades del contexto en que habitan sus estudiantes?* En tanto, cada uno de ellos presenta diferentes necesidades e intereses que en muchas ocasiones la escuela se ve obligada a responder.

En este sentido, coincidimos con lo expresado por Ortega en relación a ella (2002) “*La escuela no tiene tiempo, ni medios, ni profesionales preparados para ocuparse de esos problemas especializados. La escuela parece tener suficiente con cumplir las exigencias curriculares establecidas por el sistema*” (p. 123). Ante lo que nos preguntamos si la falta de tiempo debido a las exigencias curriculares son una “*excusa*” para no responder a las problemáticas que se presentan en el contexto escolar, reforzando la *naturalización* de comportamientos y/o las *manifestaciones disruptivas* que afectan las relaciones entre los miembros que hacen parte de la escuela.

Es por ello, que a través de la observación e interacción en el ambiente educativo de la I.E HAG sede DLC y desde nuestro punto de vista como docentes en formación consideramos que a veces se hace necesario salir del currículo formal e implementar estrategias pedagógicas que posibiliten dar solución a las demandas, adversidades, manifestaciones y reclamos que se presentan y afectan la cotidianidad de la escuela no olvidando que las rutinas escolares son importantes ya que desarrollan autonomía en los niños-as, facilitando así que se ordenen y programen según los momentos del día en la institución, rutinas como la llegada, donde hay espacios para saludarse, conversar y disponerse a recibir las clases; las instrucciones dadas al momento de ir al restaurante, salir al descanso, ir a la ludoteca o salir a clase de educación física;

o al finalizar la jornada en que la maestra y estudiantes se despiden, leen un cuento o valoran lo que hizo durante el día, entre otras actividades que dan la posibilidad de crear un ambiente confiable para todos.

En el siguiente cuadro se plasman algunas de las rutinas de los grados preescolar, primero y tercero las cuales fueron recolectadas a partir de la observación y la interacción en los respectivos grupos, teniendo en cuenta su diario vivir y las actividades que se hacen más relevantes y repetitivas durante el transcurso del día, con las cuales los niños-as se sienten cómodos y han creado hábitos para llevar a feliz término la estancia diaria al interior de la escuela.

**Tabla 1. Rutinas de la escuela**

<p><b>Preescolar</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Juego libre</li> <li>— Actividad básica cotidiana:</li> <li>— Saludo - Bienvenida</li> <li>— Se recuerda el día - fecha</li> <li>— Lectura de las normas (imágenes) algunas son: alzar la mano para hablar, evitar ruidos molestos, cuidar los elementos de salón, hacer la fila...</li> <li>— Ludoteca, computadores, educación física (de acuerdo al día)</li> <li>— Restaurante</li> <li>— Actividad pedagógica</li> <li>— Descanso</li> <li>— Despedida, se habla de lo que se hizo en el día, para luego colocarles la carita feliz en la muñeca.</li> </ul> <p><b><u>Prácticas recurrentes:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Carita feliz al finalizar el día, quien no se haya portado bien se le pone una carita más pequeña.</li> <li>o Se ubica al niño más indisciplinado en una mesa solo.</li> <li>o Primero se le entrega material al momento de realizar actividades a los niños que estén en mejor disposición.</li> <li>o Los niños que no terminen de comer después del descanso, lo deben hacer en el “escenario”</li> </ul>
<p><b>Primero y Tercero</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Llegada de los niños al aula y saludo general</li> <li>✓ Entrega de trabajos acordados para el día</li> <li>✓ Desarrollo de la clase</li> <li>✓ Restaurante</li> <li>✓ Ludoteca, Educación física o Sala de cómputo (de acuerdo al día)</li> <li>✓ Descanso</li> <li>✓ Continuidad a la actividad pedagógica</li> <li>✓ Cierre: Compromisos, aseo y despedida</li> </ul>

Se puede decir que es a través de las intenciones pedagógicas, los interés de los niños-as y los cambio de las rutina escolares que se logran mediar algunas situaciones, comportamientos y actitudes con los que los niños-as llegan de la casa, atendiendo tanto a los contenidos básicos como también a lo llamado currículo oculto, presentándose éste último como algo inevitable y que algunas veces altera los ambientes de aprendizaje, ejemplo de ello son las salidas pedagógicas que algunos grupos hacen a diferentes lugares de la ciudad, como por ejemplo a la Universidad de Antioquia y el Parque Explora, además actividades lúdicas al aire libre, o la iniciativa del sembrado del jardín del grado preescolar, los cuales motivados por sus docentes buscan nuevas estrategias para el aprendizaje y la resolución de conflictos a partir del trabajo cooperativo y la creación en grupo.



Salida Pedagógica Universidad de Antioquia



Jardín sembrado por el grado preescolar





Actividades lúdicas al aire libre

No obstante, reiterativamente se presentan conflictos que en muchas ocasiones terminan en acciones violentas que ameritan ser intervenidas en busca de mejorar los ambientes de aprendizaje, sin embargo algunos docentes optan por continuar con las actividades curriculares, dando prioridad a saberes estandarizados y no a aquellos que sobrepasan la formalidad de la escuela y las relaciones entre pares haciendo necesario el trabajo centrado en valores y convivencia, tal como se emite en el Artículo 14 de la Ley General de Educación donde se plantea que la enseñanza debe cumplir con “*La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos*” para de esta manera fortalecer las relaciones interpersonales y dirimir los conflictos que se presentan en el aula de clase de una manera adecuada.

Teniendo esto en cuenta se puede observar que los niños-as al momento de relacionarse suelen presentar diversos comportamientos, estos dependen algunas veces del momento del día en el que se encuentren, por ejemplo, en el momento que están en las aulas de clase suelen estar calmados, demostrando interés en participar en las actividades, en algunos momentos pueden presentarse conflictos, los cuales unas veces son resueltos por -los docentes-, y otras -por los mismos niños-as-, en ocasiones de manera agresiva mediante golpes y/o insultos. Para ejemplo de ello la referencia que se presenta a continuación:

“El primer momento de la jornada académica de este grado es destinada al juego libre, en el que por mesas de trabajo se les hace entrega de una canasta con gran cantidad de juguetes, los niños y las niñas escogen uno que desean, este momento despliega en su mayoría diversos conflictos, puesto que siempre sucede que dos o más de los estudiantes quieren el mismo objeto, lo que conlleva a que se griten “*es que yo lo cogí primero*” y algunas agresiones verbales como insultos: “*bobo*” “*malparido*” que llevan a “*empujones*” y algunas veces a golpes entre los mismos niños” (Notas informales, 03-09-2015)

Cuando se presentan conflictos debido a que los estudiantes no quieren compartir los juguetes la docente interviene de diferentes formas:

“Unas veces les expresa que si entre ellos no se comparten ella misma va y reparte los juguetes como ella quiera, otras veces quita el objeto y se lo entrega a quien vio que lo tenía primero, y en otras ocasiones motiva a los niños a dialogar entre ellos para llegar a un acuerdo, es decir, que se presten un juguete a cambio de otro, además motivándolos a decir “*por favor*” y “*gracias*” como herramienta para solucionar los conflictos” (Notas informales, observaciones durante el semestre-proyecto I)

- Cuando los conflictos pasan a agresiones físicas, la docente tiende a separarlos y con un regaño expresarles “*que eso no se hace*”, otras, a la vez que los separa los pone a sentarse en distintos lugares del salón para que se “*calmen*”, y otras desde lejos les dice que dejen de pelear y continúa revisando los cuadernos o haciendo algo diferente-. (Notas informales, observaciones durante el semestre- proyecto I)

Así como se presentan conflictos entre los estudiantes por compartir objetos y juguetes del salón, también se presentan otros por diferentes razones, cuando estos no logran ser mediados por ellos mismos y pasan a las agresiones tanto verbales como físicas, las docentes actúan de distintas formas. En el siguiente cuadro se plasman algunas de las acciones de las docentes que fueron identificadas a partir de la observación.

**Tabla 2. Acciones de los docentes para la resolución de conflictos en la escuela**

Durante los conflictos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Regañar a los que están peleando.</li> <li>- Gritar y contar hasta 3 para que ellos mismos culminen la pelea.</li> <li>- Separarlos.</li> <li>- No intervenir.</li> <li>- No darse cuenta de los conflictos hasta que otro estudiante le informa.</li> <li>- Llamar la atención a los implicados por lo sucedido.</li> <li>- Estrujarlos.</li> <li>- Amenazar con mandarlos para el coordinador.</li> <li>- Amenazar con sancionarlos.</li> <li>- Amenazar con llamar a la policía.</li> <li>- Amenazar con llamar a un familiar.</li> </ul>
Después de los conflictos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dialogar con los implicados en la pelea.</li> <li>- Dialogar solo con uno de los implicados.</li> <li>- Continuar con las actividades normalmente.</li> <li>- Exigir que se pidan disculpa.</li> <li>- Sentarlos separado.</li> <li>- Reunirse con los implicados en la pelea y a través del diálogo pedir que ellos mismos solucionen el conflicto y lleguen a un acuerdo.</li> <li>- Quitar privilegios: computadores, educación física.</li> <li>- Amenazar con enviarles notas para la casa.</li> <li>- Al momento de terminar la jornada recordar quien no tuvo buen comportamiento.</li> <li>- Olvidar lo ocurrido.</li> <li>- Amenazas académicas, que en muchas ocasiones no se cumplen, algunas son: no ir a la ludoteca, no ir a computadores.</li> </ul>

Siendo reiterativas y para efectos de esta propuesta de investigación, una de las problemáticas que ha sido constante en la escuela, y que en algunos contextos ha tenido mayor impacto es la indisciplina entendida como:

Los fenómenos de indisciplina, en cambio, remiten a relaciones pedagógicas, al proceso de trabajo escolar; se trata también de conflictos del sujeto, aprendiz o enseñante, pero con objetos. Conflictos con el trabajo, con la enseñanza, con el aprendizaje, con el espacio, con el tiempo, con la rutina, con las normas y los hábitos que son indispensables para trabajar en la escuela y lograr resultados. (Garay y Gezmet, 2000, p.51)

Lo anterior se refuerza con actos como la impuntualidad, incumplimiento de los horarios escolares, falta de rutinas de estudio, gritos, desobediencia, ruido, normas poco claras y consecuencias no acordes a los actos, entre muchas otras manifestaciones que afectan y alteran los dispositivos básicos de aprendizaje como la escucha, la atención, el trabajo en equipo y otros comportamientos y actitudes que desfavorecen los ambientes de aprendizaje reflejando de esta manera un *currículo oculto* que se hace presente y se impone ante el currículo formalmente establecido.

En este sentido, se evidencia en los estudiantes la singularidad de naturalizar expresiones que agreden a los demás, tanto físicas como verbales: “*gonorrea, hijueputa, pirobo, carechimba*”, entre otras, en el momento de interactuar entre los niños-as se torna un ambiente diferente, pues la gran mayoría de ellos utilizan expresiones de las cuales no conocen su significado, pero que tienen una carga emocional para ellos, cuentan historias, vivencias y muchas veces optan por comportamientos no aceptados social y culturalmente.

En el próximo cuadro se plantean algunas de las prácticas, interacciones y actitudes identificadas que hacen parte del currículo oculto y otras que han sido naturalizadas por algunos docentes, estudiantes, y/o directivos. Además se plasma lo que a través de la observación se identificó y que altera los ambientes de aprendizaje.

**Tabla 3 Prácticas, interacciones y actitudes pertenecientes al currículo oculto que han sido naturalizadas**

Aspectos naturalizados	Aspectos del currículo Oculto	Momentos en que se ve alterado o afectado los ambientes de aprendizaje
------------------------	-------------------------------	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se ha naturalizado las formas de relación transversalizadas por la agresión, a tal punto de que los docentes califican a sus estudiantes como sujetos violentos.</li> <li>- Los docentes que “ignoran” los conflictos que se presentan durante el tiempo del recreo.</li> <li>- Para los niños se hace normal y les genera diversión jugar de manera brusca.</li> <li>- Las agresiones inmersas en los juegos.</li> <li>-Anotar en el tablero a quienes se portan mal, amenazando con no salir al descanso o no asistir a la ludoteca</li> <li>- Comportamientos disruptivos</li> <li>- Naturalizan esas costumbres de la familia pero las ocultan porque saben que no se puede nombrar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Juegos bruscos, golpes entre los niños y las niñas</li> <li>-Insultos entre los niños y las niñas. (Malparido, gonorrea) muchas veces, desconociendo el significado de éstas palabras.</li> <li>- Responder con agresiones ante conflictos cotidianos.</li> <li>- Preocupaciones de los niños alternas a lo concerniente a la escuela, Ejemplo,</li> <li>- Preocupación de una niña de segundo porque su madre está hospitalizada y debe quedarse viviendo con su abuela. (Notas informales, 16-03-2016)</li> <li>- Hambre de los niños. Ejemplo: “Tengo más hambre que tres hambres” - Expresión de un estudiante, al afirmar que tiene mucha hambre debido a que la persona que vivía en el cuarto que su madre tenía en arriendo se mudó a otro lugar. (Notas infórmale, 14-03-2016)</li> <li>-Estudiantes enfermos, quejándose por el dolor, o con mucho sueño.</li> <li>- Indisciplina,</li> <li>-Ruido externo</li> <li>- No hay normas claras</li> <li>-Objetos distractores, como juguetes que traen los estudiantes.</li> <li>- Factores externos, tales como: analfabetismo de los padres, familias ausentes, alcoholismo y drogadicción en los hogares.</li> <li>-Constante inasistencia de los estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Algunas veces las actividades académicas son suspendidas debido a las constantes peleas que se presentan dentro del aula.</li> <li>-Durante las actividades realizadas en el salón de clase se hace común que los niños no atienden, hablen entre ellos, se desconcentren y se salgan del salón.</li> <li>-Es común escuchar expresiones como “Qué aburrido”, en el momento de la explicación del tema, la mayoría de niños y niñas quieren estar en actividades como juego, diferentes a escribir, participar, entre otras.</li> <li>- El hambre que algunos niños sienten al inicio de la jornada, hace que no se dispongan para participar de las actividades.</li> <li>-Conflictos entre compañeros, amenazas constantes de mandar un “Grupo” es decir, niños de grados más avanzados para que golpeen al compañero con el que se está teniendo el problema.</li> <li>-Interrumpir los momentos de explicar porque los niños se quejan con la profesora sobre amenazas que otro le hizo o de decirle a su compañero que se “comporte” sino tendrá su represalia.</li> <li>-En el momento de explicar una actividad o un tema,, los niños empiezan a jugar persiguiéndose o a sacar juguetes que tenían guardados</li> <li>-Para el inicio de algunas actividades como ver videos en el computador, no todos están en disposición o sentados en su lugar.</li> </ul>
---	--	--

Para efectos de esta investigación se reitera que el interés fundamental se centra específicamente en identificar las formas de *naturalización* del *currículo oculto* que de una u otra manera afecta los *ambientes de aprendizaje* de niños-as de la I.E HAG, sede DLC

### 3. Justificación

Se hace fundamental enfrentar problemáticas como las enunciadas con anterioridad y que hacen parte de la *naturalización de un currículo oculto que afecta los ambientes de aprendizaje* en tanto manifestación, lo que implica reconocer, analizar y actuar con, sobre y para ella, desde acciones pedagógicas y preventivas que den sentido y lugar a los contenidos académicos a sabiendas que no son los únicos que en ella se presentan y a los que hay que darles respuesta.

Cabe destacar que el sistema educativo establece unas competencias y habilidades que el estudiante debe alcanzar en el periodo académico, por lo cual el maestro debe encaminar sus acciones pedagógicas y emplear el mayor tiempo de la jornada hacia el alcance de estos aprendizajes propuestos por el currículo formal. No obstante y como se sabe, no sólo se adquieren aprendizajes desde lo formal sino también desde el *currículo oculto*, entendiendo este como lo referencia Santos Guerra (2012)

“El conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución. Sin pretenderlo de manera reconocida, el currículum oculto constituye una fuente de aprendizajes para todas las personas que integran la organización” (p. 1)

De acuerdo a lo anterior, se puede aludir a que las prácticas que los maestros, estudiantes, padres de familia y maestras en formación realizan cotidianamente pueden alentar y/o aceptar estas formas de relación entre las y los estudiantes, puesto que acciones como regañar, amenazar con sanciones temporales del colegio, hacer anotaciones en el observador, enviarlos donde el coordinador, quitarles privilegios, entre otras formas de castigo, que en su mayoría se quedan en *amenazas*, sólo contribuyen a que el niño-a vea que sus acciones son “*normales*” y “*permitidas*” dando paso a la “*naturalización*”, debido a que éstas en muchas ocasiones no cumplen con la función de regular los actos de los estudiantes ni de establecer o impartir la norma y/o la disciplina.

Es preciso señalar que en todas las relaciones humanas se presentan conflictos, entendido como lo plantea Arias (2002) “*Como aquel fenómeno mediante el cual chocan dos o más visiones aparentemente opuestas, está inscrito en la naturaleza humana, pues se encuentra ligado a la capacidad de razonar, de decidir, de elegir y de optar*” (p. 154). Es decir, éstos se presentan debido a la diversas formas de ser, de pensar y de

actuar, más aún en los primeros años escolares cuando los niños-as se ven enfrentados a convivir con nuevos compañeros, nuevas normas y comportamientos que para ellos podrían ser o no aceptados.

Cabe aclarar que la resolución de conflictos no debe ser en forma de agresiones ni ninguna otra forma de violentar al otro, pues siguiendo a Arias (2002):

La violencia materializa la incapacidad de tomar otros caminos para resolver situaciones conflictivas, tanto en lo escolar como en lo social. Además deja ver la incapacidad de los sujetos y las sociedades para superar las diferencias y los antagonismos de horizontes dados en determinado momento de la historia. (p. 154)

Otro aspecto a tomar en cuenta en los procesos de enseñanza son los *ambientes de aprendizaje*, los cuales de alguna forma influyen y transforman al sujeto. El ambiente es concebido como *construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegure la diversidad y con ella la riqueza de la vida en relación* (Ospina citado por Duarte, 2003).

Por otro lado, aunque los ambientes de aprendizaje son esenciales en los momentos de enseñanza y aprendizaje, lo que sucede allí va más allá de las cuatro paredes que constituyen la escuela, lo realmente importante son las relaciones entre los mismos niños-as, entre los niños con su maestra y lo que pasa en el tiempo que se encuentren en este espacio.

Por eso, teniendo en cuenta cada una de las preguntas y reflexiones es que centramos el interés de este proceso de investigación en dar respuesta al interrogante:

### ***¿Cómo la naturalización del currículo oculto influye en los ambientes de aprendizaje?***

De esta manera, se percibe el ambiente desde distintos puntos de vista, como lo menciona Duarte (2003) al verlo como problema para dar soluciones; como recurso para ser bien administrado; como naturaleza, el cual se debe apreciar, respetar y preservar; como biosfera ya que es un espacio en el cual se convive, en este caso por un tiempo determinado; como medio de vida ya que cada integrante debe conocerlo y emplearlo según su intención, en este caso escolar, para que así se promueva el cuidado y el sentido de pertenencia, y por último, un ambiente comunitario, en el cual cada niño-a tiene múltiples formas de ver el mundo, las cuales se ven plasmadas en la socialización de ellos con los demás y en la forma en la que realiza distintas tareas en el salón.

## 4. Objetivos

### 4.1 Objetivo general

- Analizar el currículo oculto que se naturaliza en la escuela e influye en los ambientes de aprendizaje

### 4.2 Objetivos específicos

- Describir el currículo oculto presente en la escuela y su afectación en los ambientes de aprendizaje
- Relatar expresiones de naturalización del currículo oculto que afecta los ambientes de aprendizaje
- Promover acciones pedagógicas para desnaturalizar el currículo oculto y favorecer los ambientes de aprendizaje en la institución educativa Héctor Abad Gómez, sede, Darío Londoño

## 5. Estado del arte

A continuación se referenciarán algunas investigaciones que hacen aportes a la propia desde ámbitos internacionales, nacionales y locales

### 5.1 Internacionales

- En los años 1992, 1996, 2002, 2004 en Madrid España, Díaz Aguado M, J, en su investigación *“Porque se produce la violencia escolar y cómo prevenirla”*, publicada en el 2004, realizada a 783 adolescentes, analizó desde una perspectiva ecológica, las condiciones de riesgo y de protección de la violencia escolar. Presentando los resultados con mayor relevancia:
  - Se identifica un modelo social basado en (Dominio-sumisión) dominio por parte de agresores y sumisión por parte de las víctimas.
  - Dominio predominante en el género masculino (agresión y género).
  - Aislamiento que caracteriza a las víctimas
  - y tres condiciones de riesgo asociadas con el currículo oculto de la escuela tradicional respecto a la violencia: la tendencia a minimizar. su pasividad y la falta de tratamiento adecuado respecto a la diversidad existente en el alumnado.

Las respuestas obtenidas a partir del trabajo realizado con los adolescentes confirman la eficacia y la viabilidad de dichos componentes en la prevención de la violencia entre iguales, así como en la mejora de las relaciones con el profesorado y en las propias del aprendizaje.

- Pérez de Guzmán, Vargas Vergara, & Amador Muñoz en su trabajo *Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción* plantean que “El incremento de comportamientos agresivos y violentos en las escuelas es una realidad en estos últimos años caracterizados por profundas transformaciones sociales. La escuela como institución socializadora debe responder a las demandas de la sociedad” (2011, p. 99).

Los autores expresan que el conflicto es inherente a la condición humana y por tanto se hace importante afrontarlos e intentar resolverlos en el momento en que se producen y no esperar que se resuelvan por sí mismos o que el tiempo se encargue de resolverlos.

Dentro de las conclusiones se plantea que para prevenir las conductas violentas y fomentar la convivencia:

- **El diálogo:** Supone escucha activa, de empatía, apertura hacia los demás y disposición para cuestionar las ideas propias sin evitar el rebatir las de otro.
- **Aprendizaje cooperativo.**
- **Solución de problemas.** Se debe fomentar que los sujetos desarrollen un pensamiento crítico y aprendan a resolver problemas por sí mismos, sin esperar que se los resuelva otra persona que considera que tiene mayor autoridad.
- **Autorregulación.** Consiste en la habilidad de la persona para desarrollar comportamientos aceptables socialmente, para lo que es necesario fomentar la autoestima y autodisciplina, que lleve a una mayor confianza en sí mismo y a la autoafirmación.

- En el año 2005 se publicó en la revista Mexicana de Investigación Educativa una investigación cualitativa realizada por Martha Patricia Prieto García en una institución pública, dicha investigación se llamó “*Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria*”, siendo el resultado de una investigación etnográfica de corte interpretativo, se emplearon diarios de campo y de observación así como se realizaron entrevistas a maestros, alumnos, padres de familia y autoridades educativas. El objetivo fue observar las dinámicas que gestan la violencia escolar, que se llevó a cabo en el periodo escolar 2001-2002.

Esta investigación consideró varios factores a trabajar: el papel de la institución ante este problema, las medidas tomadas ante situaciones violentas por el alumnado, y cuáles son las causas que las propician, indagando así los aspectos familiares, sociales y escolares que inciden en el comportamiento de los alumnos, con la finalidad de encontrar elementos que expliquen esta clase de conductas.

Durante la investigación se evidencia que:

- Hay un constante interrogantes entre el desempeño de los alumnos
- Padres interesados por la superficie de la vida escolar que por la vida real (Jackson 1975:14)



- Los jóvenes han aprendido, por su contexto social, familiar y cultural a llamar a las acciones bajo otros conceptos: “la agresión es un juego; las armas juguetes; el dolor algo intrascendente” (Guevara 1998:5)
- El fenómeno de la violencia escolar no es nuevo, en más de una ocasión fuimos víctimas y en otras agresores.
- Al pasar el tiempo creímos que estos actos hacen parte de la cultura escolar (naturalización)
- Nos enfrentamos a una problemática que no podemos ignorar donde las autoridades educativas deben intervenir para dar solución a estos sucesos.
- El entorno cumple un papel muy importante para las experiencias de los estudiantes, reproducen lo que ven y oyen del entorno.
- Se encontró la complicidad entre maestros y estudiantes, sabían lo que pasaba, lo vivían y lo padecían pero hacían como si no pasara nada.

## 5. 2 Nacionales

- En el año 2010, Yenny Otalora Sevilla, realizó una investigación en la ciudad de Cali que recibió por nombre “*Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia*”, en la que de forma resumida, menciona que Un espacio educativo significativo es un ambiente de aprendizaje que promueve y fortalece el desarrollo de competencias sociales y cognitivas en los niños.

Este artículo ofrece elementos conceptuales y metodológicos de la psicología educativa que facilitan el diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias infantiles dentro y fuera del aula. Por una parte, se brinda una definición de ambiente de aprendizaje que permite comprenderlo como un espacio dinámico y complejo de construcción de conocimiento. De otra parte, teniendo en cuenta algunas consideraciones sobre la concepción de desarrollo infantil, se establecen cinco criterios para caracterizar los ambientes de aprendizaje como espacios educativos significativos: situaciones estructuradas, intensivas, extensivas, generativas y ricas en formas de interacción. Cada uno de los criterios se ilustra con ambientes de aprendizaje diseñados por agentes educativos de Colombia, basados en el uso de prácticas culturales de sus comunidades de origen.

- En el artículo “*Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: Conflictos y agresión entre niños (as) y adolescentes de Bogotá*”, Enrique Chau, menciona a modo de resumen, que “La mayor parte de la violencia colombiana no tiene relación directa con el conflicto armado; sin embargo, la violencia interpersonal ha recibido mucho menos atención académica que la violencia política” (2002, p.1).

Este artículo resume los resultados de un estudio reciente sobre conflictos entre niños(as) y adolescentes que viven en condiciones socio-económicas difíciles en Bogotá. Por medio de entrevistas a 56 estudiantes (entre 8.0 y 14.2 años), se recogieron y analizaron 128 historias de conflictos recientes entre amigos (as) o compañeros(as).

Los resultados indican que el nivel de agresión, y, en especial, de agresión física es mucho más alto que lo encontrado en estudios similares realizados en países desarrollados. Aunque muchos participantes podían pensarse alternativas pacíficas y constructivas para manejar sus conflictos, casi ninguno las utilizó en situaciones reales. Se propone que el papel que juegan los (as) terceros (as), las fuertes emociones durante los conflictos, la falta de entrenamiento y práctica, y el querer quedar bien durante la entrevista son posibles explicaciones de esta distancia entre pensamientos y acciones se discuten diversas implicaciones de los resultados del estudio para la evaluación de la convivencia y para el desarrollo de intervenciones efectivas en la prevención de la violencia por medio de la educación”

- En el artículo *Aproximación crítica al concepto de currículo* (Aristizábal, y otros, 2005) se busca una aproximación crítica al concepto de Currículo, cotejando algunas de sus variantes conceptuales con el devenir de la educación en América Latina y Colombia. Los aportes de Ángel Díaz Barriga, para la presente reflexión, son el referente teórico de diálogo sobre los cuales se explora una mirada al desarrollo de lo curricular en la educación en general y en la Universidad del Cauca en particular.

En nuestra institución es posible percibir algunas concepciones de currículo que se pueden caracterizar claramente como: Currículo técnico, el Currículo visto exclusivamente como plan de estudios, el Currículo como dimensión política de la educación. Concepciones implícitas y explícitas aún no aclaradas que están determinando el cruce de perspectivas confusas entre lo Pedagógico y lo Curricular impactando a su vez las prácticas en el devenir de la Universidad. La reflexión nos lleva a evidenciar la problemática pedagogía-currículo, y sus relaciones de oposición, complementariedad o exclusión, desde sus fuentes históricas de emergencia y posicionamiento en la cultura académica, así como también la pugna epistemológica en la que cada uno de estos dos campos busca legitimarse.

### 5.3 Locales

- Alfredo Manuel Ghiso y Viviana Yanet Ospina O realizaron una investigación cualitativa en tres instituciones educativas de Medellín y La Estrella titulada “*Bullying: construcción de lo social en*

*instituciones educativas, respuestas pedagógicas —estudio de casos—*” (2010) de la cual hicieron parte los docentes, estudiantes hombres y mujeres de quinto de primaria a noveno de bachillerato, y algunos padres y madres de familia interesados en el tema, tuvo como propósito identificar las representaciones sociales asociadas al ejercicio del Bullying, develar las relaciones entre prácticas y discursos que objetivan y legitiman el Bullying, identificar las propuestas de Pedagogía social que abordan la problemática del Bullying y valorar críticamente las propuestas de Pedagogía social. Entre los principales hallazgos están:

- En las prácticas escolares se construye una sociedad que se acostumbra a soportar la intimidación, el maltrato y el acoso ejercido por los individuos más poderosos, reforzando representaciones sociales que justifican fatalísticamente la agresión.
- Las manifestaciones físicas de maltrato se presentan en público como una conducta camuflada detrás de juegos ‘bruscos’ que, al parecer de los sujetos adultos, todos los estudiantes y las estudiantes disfrutan o hacen parte de las naturales competencias de fortaleza y astucia de los jovencitos y jovencitas.
- El acoso y la intimidación verbal y psicológica, se presentan en todas las instituciones educativas, y se relacionan con otros tipos de maltrato físico o social utilizados, afectando la autoestima y la imagen de los estudiantes y las estudiantes sometidos.
- Otra perspectiva que lleva a invisibilizar y a silenciar el problema es cuando frente a las agresiones y amenazas, el educador o educadora actúa de manera autoritaria, disciplinaria y mecánica.

— En el proyecto de investigación *“Maestros, prácticas pedagógicas y violencias en la escuela”* (2014) que antecede esta propuesta de investigación, se preguntan por *¿Cómo las prácticas pedagógicas y el lugar de poder del maestro reproduce la violencia en la escuela?* entre los principales hallazgos están:

- El maestro desde su lugar de poder, con sus prácticas, si llega a reproducir violencia en sus alumnos, y esto es a la medida que señala, prejuzga acciones, amenaza con idas donde el coordinador, amonesta sin escuchar, predestina el futuro de un estudiante con las primeras acciones que vio o le dijeron de él.
- Debido a los afanes que presentaban los docentes frente al cumplimiento de ciertos métodos de aprendizaje que implican un resultado inmediato en la adquisición de los aprendizajes curriculares en los estudiantes, no se llevan a cabo actividades en las que se promueva la participación activa y propositiva de los estudiantes de acuerdo con sus necesidades inmediatas, como es el tema de la violencia.
- Maestros que optan por dejar de lado un conflicto que al parecer no tiene trascendencia, o maestros que llegan a pensar que parar una clase para solucionar una pelea sería “perder tiempo” sabiendo que se requiere cumplir con diferentes obligaciones académicas

— El proyecto de investigación *“Influencias del contexto en las estrategias para la resolución de conflictos en la escuela”*. (2015) plante la vivencia diaria del conflicto en la escuela, de la cual

surge el interrogante *¿Qué estrategias utilizan los niños y niñas para resolver conflictos en la escuela de acuerdo al contexto donde viven?* pues es esta, la escuela un lugar para planear estrategias que lo solucionen, para ello también se hace relevantes y necesario reconocer las estrategias que los niños y niñas utilizan para enfrentarse a estos conflictos teniendo en cuenta que esto puede ser positivo o negativo. La investigación fue llevada a cabo con los niños y las niñas de grado preescolar y segundo de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez sede Darío Londoño Cardona ubicada en la ciudad de Medellín-Colombia, indagando por las estrategias que estos usan. Para dicha investigación se hizo necesario:

- Cambiar la concepción que se tiene de conflicto como desfavorecedora.
- Se habla del conflicto desde su contexto, desde sus familias, los niños toman lo que ven y luego lo repiten en otros contextos como la escuela, pues el contexto y sus modos de vida influyen en el conflicto en los colegios.
- Invitar a la escuela para que acompañe, prevenga y medie entre los conflictos, producto de lo social y los contenidos curriculares.

— En el año 2003, en Medellín, Colombia, Duarte D. Jakeline, en su investigación *“Ambientes de aprendizaje una aproximación conceptual”* menciona que este concepto puede ser visto desde distintos enfoques y disciplinas pero que siempre aluden a un mismo objeto de estudio.

Cita a Daniel Raichvarg (1994) donde comenta que ambiente fue introducido principalmente por geógrafos que consideraban que la palabra “medio” era insuficiente para dar cuenta de la acción de los seres humanos sobre su medio. En el apartado “una lectura sobre lo previo” reconoce que la secretaría de educación y cultura del departamento está realizando acciones que desarrollan la investigación en los docentes, y que en la actualidad existen grupos de maestros investigando sobre ambientes de aprendizaje en relación con los procesos que realizan los estudiantes.

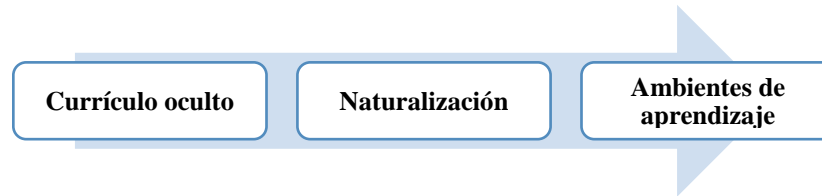
Complementa con varias definiciones de ambiente educativo, de cómo se percibe la escuela en el medio, de cómo el aula es un lugar de encuentro entre pares, y de cómo los ambientes pueden apreciarse como espacios lúdicos, como media su estética social y por último hace un llamado en cuanto a los ambientes virtuales y cómo generan un desafío a la educación.

## **6. Marco teórico**

El desarrollo de este proceso investigativo parte del interés por analizar el *currículo oculto* que se naturaliza en la escuela y la influencia que tiene en los ambientes de aprendizaje, para ello se hace

necesario definir las categorías y conceptos claves que lo configuran, tales como: *Naturalización*, *Currículo Oculto* y *Ambientes de aprendizaje*, los cuales surgieron a partir de la observación participante llevada a cabo en la I.E HAG sede DLC con niños-as de preescolar, primero y tercero de primaria.

A continuación se hace referencia a los conceptos tomados los cuales guían el proceso de la investigación



## 6. 1 Currículo oculto

El currículum oculto es aquel que se transmite de manera implícita. No aparece escrito, pero tiene gran influencia tanto en el aula como en la propia institución educativa. El currículum oculto, también denominado implícito, latente o no intencional, aparece cuando el currículum realizado no corresponde al currículum oficial y explícito. (Murillo Estepa, 2012. p.3)

Es a partir de la experiencia de observación participativa en la IE HAG sede DLC, que se piensa necesario hablar de currículo oculto en la escuela, pues este se presenta cotidianamente en el ambiente institucional, los niños-as representan todo aquello que viven en su diario vivir, se podría pensar que olvidan, que por el hecho de estar en la institución su comportamiento sería distinto, pero generalmente llevan consigo todo lo que viven en sus hogares y barrio a la escuela.

El término currículo oculto se oficializa en el discurso educativo en la década de 1960, a partir de los trabajos empíricos desarrollados por el pedagogo estadounidense Phillip W. Jackson, quien al analizar los resultados de sus investigaciones etnográficas en centros estudiantiles pone al descubierto para la teoría educativa y curricular, un conjunto de fenómenos educativos que tienen como característica especial el ser implícito y desarrollado simultáneamente con los procesos abiertos de escolarización. (Cisterna Cabrera, 2002, p.41)

El currículo oculto es concebido como esas prácticas y comportamientos constantes en el ambiente escolar, marcados por la historia, las ideologías, creencias y particularidades de los actores y del contexto, las cuales no están establecidos, y en ocasiones no son percibidos a simple vista. Cabe destacar, que

Todo centro escolar es una organización peculiar con una cultura moral propia, en el sentido de que provee a sus miembros de un marco referencial para interpretar y actuar, como conjunto de significados compartidos por los miembros, que va a determinar los valores cívicos y morales que aprenden los alumnos y alumnas. Este conjunto de normas, supuestos tácitos, creencias y valores

se manifiestan en diversos rituales regularizados, reflejado normalmente en la cara informal de la organización del Centro, contribuyendo a socializar a los sujetos. (Bolívar citado por Santos Guerra, 2012)

Educar es algo diferente y más complejo. El que educa, ayuda al individuo a incorporarse a una cultura, pero de manera crítica y comprometida. Es decir, el que educa, ayuda a discernir qué es lo bueno y lo malo de la cultura. Insta a aceptar lo moralmente bueno y a combatir lo que resulta inadmisibile desde el punto de vista moral. Según Santos Guerra (2012) La incidencia del currículum oculto tiene unas peculiaridades que no acompañan al desarrollo del Currículum explícito de las instituciones, a saber:

- Influye de manera no manifiesta, a través de la observación, de la repetición automática de comportamientos, del cumplimiento de las normas, de la utilización de los lenguajes, de la asunción de las costumbres, acabamos asimilando una forma de ser y de estar en la cultura generada por la institución.
- Es omnipresente porque actúa en todos los momentos y en todos los lugares.
- Reviste múltiples formas de influencia. se asimilan significados a partir de las prácticas que se realizan.
- Son actividades o acciones que se repiten de manera casi mecánica en prácticas que tienen carácter rutinario.
- Es invaluable, es decir que no se repara en los efectos que produce, no se evalúa el aprendizaje que provoca, no se valora las repercusiones que tiene.

“Estas características brindan al Currículum oculto una eficacia poderosa ya que el individuo no es consciente de su influencia, no somete a revisión crítica ese influjo y hace que no se pueda defender fácilmente de sus perversiones” (Etkin citado por Santos Guerra, 1994)

De acuerdo a lo anterior, se puede sostener que el currículum oculto no se remite únicamente a lo negativo, ya que hay otras prácticas en la escuela que están marcadas por él para realizar su proceso educativo, algunas veces teniendo en cuenta las particularidades que se presentan en cada estudiante. Este, toma gran valor en las prácticas educativas, pues al no estar escrito o legalmente establecido en las instituciones abre la posibilidad a que se aprenda más, debido a las relaciones sociales que se establecen y las actitudes manifestadas entre niños y niñas. Acciones y prácticas que no están explícitos en el currículum pero hacen parte e intervienen en cada acción educativa.

Desde el ámbito educativo, las instituciones y centros educativos deberían enfocarse más en conocer el actuar de los niños y niñas, expandiendo esas miradas no solo a lo que sucede sino a lo que hay más allá de sus actos y actitudes.

El currículum oculto, no debería ser oculto, “debería ser más explícito para que todos los estamentos educativos se concientizaran y trabajaran en pro de la construcción de otros proyectos de vida que

complementen la formación de un ciudadano íntegro comprometido con la humanidad. (Restrepo Uribe, 2004, p.53)

## 6. 2 Naturalización

“Naturalizamos múltiples objetos y hechos por medio de procesos de habituación y familiarización (...) responsables, según la circunstancia de la aceptación de aspectos negativos que pueden hacer difícil, cuando no insostenible, nuestras vidas” (Montero citado por Ghiso & Ospina, 2010)

La cotidianidad de la escuela está permeada por diferentes situaciones que generan tensiones a la comunidad académica, una de ellas son las agresiones que se presenta en el interior de la institución en casi todos los momentos del día, manifestándose en forma de juego o de forma directa, siendo en su mayoría la principal alternativa por la que optan los estudiantes para solucionar sus conflictos, esta “violencia cotidiana” hace que los actores, en este caso directivos, docentes y estudiantes se familiaricen con estos hechos, sin embargo esta familiarización no implica tener conocimiento de cómo actuar frente a ello, sino que por el contrario admite la indiferencia ante los hechos, indiferencia marcada en unos casos por el temor a no saber qué hacer, tal como lo han manifestado algunas maestras en formación.

En este sentido y para los actores institucionales se hace compleja la intervención y acompañamiento de este fenómeno al interior de la escuela, al no tener estrategias para solucionarlo, por el contrario, son más los miedos que aparecen para enfrentarlo, quizá estas son algunas de las razones para optar por naturalizarlo, es decir, otorgarle un sentido “normal” a las formas violentas que tienen los estudiantes para relacionarse y solucionar conflictos.

Así se podría referir a la naturalización como un “escape” que han asumido algunos actores escolares para no actuar frente a las diversas situaciones que se presentan en la escuela, lo que a su vez rectifica o da continuidad a dicha naturalización, es decir, “La naturalización de la intimidación, del acoso o del maltrato, tiene íntima relación con la respuesta y la actitud que toman los sujetos observadores al presenciar una práctica de la agresión sostenida” (Ghiso, & Ospina, 2010, p. 545).

Así mismo, Ghiso, & Ospina (2010) exponen

La habituación, la naturalización y la familiarización de la intimidación, el maltrato y el acoso, son vías para hacer aceptable lo inaceptable, para hacer admisible lo inadmisibles, para internalizar una cultura patriarcal que admite, resignifica y reproduce la lucha, la agresión, el control y la

competencia como un modo de ser en el mundo y de ejercer el poder al relacionarse con el otro. (p. 552)

Tal como se ha naturalizado las agresiones también se han naturalizado otras situaciones que transversalizan los ambientes de aprendizaje, como lo son, el comportamiento de los estudiantes, la relación que se entretienen dentro de la comunidad académica, las metodologías de enseñanza y aprendizaje, entre otros, dando a saber que la naturalización es esa habituación de las situaciones o prácticas de la cotidianidad misma, asumiéndolas como naturales, como si siempre hubiesen sido de esta manera y no habría forma de cambiarlo.

La naturalización toma fuerza desde el momento en que se asumen actitudes conformistas e indiferentes, al atribuir a ciertas circunstancias de la actividad social o escolar un carácter inmodificable, normal, y determinado. En otras palabras, la naturalización se sostiene por la postura estática que asumen los actores y observadores ante situaciones que requieren pensar y actuar, este fenómeno implica la inactividad reflexiva ante los hechos y situaciones. “Significa que algo se nos ha vuelto del orden de lo familiar, que ya nos ha dejado de sorprender o de extrañar, que ya no nos formulamos más preguntas sobre por qué ese “algo” se sigue sosteniendo en la cotidianidad” (Poggi, 2009, p. 23).

La naturalización se reafirma en las prácticas pedagógicas, en las relaciones entre los pares, en las formas de ver y designar al otro, en el lenguaje, en los comportamientos que se tornan constantes al interior de las aulas, y en otras prácticas y actitudes que en muchas ocasiones están ocultas.

Por su parte, Carina Kaplan (1992) se remite a hablar sobre las etiquetas que son impuestas a las personas tanto fuera como dentro de la institución, esta “etiquetación” ha sido una de las prácticas más naturalizadas por los docentes, a través ella se nombra, se clasifica o se le da un lugar a un niño o a una niña, ejemplos comunes son: desobediente, grosero, inteligente, violento, entre otras. Estas denominaciones parten de una característica y pasan a ser una totalidad para los ojos de los docentes, es decir, no se reconoce al estudiante por lo que es, sino que es visto y definido a través de las etiquetas y estereotipos que se le asignan. Por tanto, es necesario identificar y visualizar estas prácticas escolares para lograr actuar frente a ellas, así como lo expresa J. García & S. García (2005) “Contra esta naturalización hay que develar los procesos que operan en el ocultamiento de las relaciones y los dispositivos que generan la estigmatización de los sujetos que portan dicha categorización” (p. 153).

Desde esta perspectiva, la desnaturalización inicia desde la identificación de los comportamientos, acciones, y prácticas que de algún modo han sido silenciados, que han sido familiarizados, y en ocasiones ocultado. En esta misma línea, Ghiso & Ospina (2010) plantean:



La desnaturalización pasa por reconfigurar ambientes y contextos que son los nichos donde se originan y desarrollan comportamientos e ideologías autoritarias, intransigentes, fatalistas y deterministas que llevan a naturalizar y a invisibilizar las raíces de las prácticas de intimidación, acoso y maltrato entre escolares (p. 554)

En concordancia a lo anterior, desnaturalizar implica reconfigurar el lenguaje, las formas de relación, hacer lo familiar algo extraño, que posibilite ver de otras maneras, reflexionar, y preguntarse por el trasfondo histórico, por las consecuencias o efectos que tienen ciertas prácticas, desnaturalizar es cuestionarse por lo que se volvió natural.

### **6.3 Ambientes de Aprendizaje**

“La expresión ambiente educativo induce a pensar el ambiente como sujeto que actúa con el ser humano y lo transforma” (Naranjo & Torres, 1996)

Según Daniel Raichvarg (Citado por Duarte 2003), la palabra “ambiente”, data de 1921, y fue introducida por los geógrafos que consideraban que la palabra “medio” era insuficiente para dar cuenta de la acción de los seres humanos sobre su medio. El ambiente se deriva de la interacción del hombre con el entorno natural que lo rodea. Se trata de una concepción activa que involucra al ser humano y por tanto involucra acciones pedagógicas en las que, quienes aprenden, están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros, en relación con el ambiente.

Desde otros saberes, el ambiente es concebido como el conjunto de factores internos –biológicos y químicos– y externos, –físicos y psicosociales– que favorecen o dificultan la interacción social. El ambiente debe trascender entonces la noción simplista de espacio físico, como contorno natural y abrirse a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia. Desde esta perspectiva se trata de un espacio de construcción significativa de la cultura.

Otra de las nociones de ambiente educativo remite al escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje. Un espacio y un tiempo en movimiento, donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores (Parras 1997, citado por Duarte, 2003 p.5). De esta forma, el tiempo en el que los niños y niñas de esta institución permanecen en estos espacios, mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje y la socialización con sus demás compañeros se promueven diferentes habilidades entre ellos, tanto cognitivas como de socialización.

Para los realizadores de experiencias comunitarias dirigidas a generar ambientes educativos, se plantean dos componentes en todo ambiente educativo: los desafíos y las identidades. Los desafíos, entendidos

como los retos y las provocaciones que se generan desde las iniciativas propias o las incorporadas por promotores, educadores y facilitadores, entre otros. Son desafíos en tanto son significativos para el grupo o la persona que los enfrenta, y con la menor intervención de agentes externos. Los desafíos educativos fortalecen un proceso de autonomía en el grupo y propician el desarrollo de los valores.

Los ambientes educativos también están signados por la identidad, pues la gestión de las identidades y lo cultural propio es la posibilidad de creación de relaciones de solidaridad, comprensión y apoyo mutuo e interacción social.

Esto, como se mencionó anteriormente con la diversidad que se encuentra entre los estudiantes de la institución, por las comunidades indígenas y afro-descendientes en el cual se promueven relaciones e interacciones de respeto y tolerancia por el otro con los desafíos de entender que cada uno a través de sus propias vivencias trae consigo su propia cultura y sus propias costumbres.

## 7. Metodología

### 7.1 Paradigma: Investigación cualitativa

El proceso de investigación se enmarca en el paradigma de investigación cualitativa, la cual según Martínez (2006)

Se trata del estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es: una persona, una entidad étnica, social, empresarial, un producto determinado, etc.; aunque también se podría estudiar una cualidad específica, siempre que se tengan en cuenta los nexos y relaciones que tiene con el todo, los cuales contribuyen a darle su significación propia. (p.6)

De esta manera, *“la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones”* (Martínez, 2006 p. 6).

El corte cualitativo posibilita comprender a los individuos dentro de su propio contexto, encontrando sentido a los fenómenos que acontecen, y profundizando sobre experiencias, perspectivas, opiniones y significados propios de la población investigada. En esta medida en la investigación se opta por observar e indagar las interacciones y situaciones sociales que se viven en la I.E HAG sede DLC, entre estudiantes, profesores y la comunidad que los rodea, focalizando en los comportamientos y actitudes conflictivas que son llevados al aula por los estudiantes, y que en ocasiones son naturalizados. Así mismo, reconocer otras situaciones que hacen parte del currículo oculto, y que han sido naturalizadas en el contexto institucional,

por tanto el corte cualitativo se torna en la metodología más apropiada ya que da relevancia a las subjetividades y significados construidos por y con la población a investigar.

De acuerdo a ello, se hace fundamental ser parte del contexto a investigar, ya que el acercamiento da la posibilidad de comprender las dinámicas que se entretienen tanto en la estructura académica como relacional, partiendo de lo que se puede observar, como también de las experiencias que tienen por narrar los actores principales, dando así relevancia a sus palabras y pensamientos, tomando en cuenta sus vivencias, las cuales tienen la posibilidad de enriquecer la investigación, pues al ser parte del contexto resaltan aspectos que no son observados o percibidos a simple vista.

Así pues, se considera encaminar esta investigación bajo este paradigma, puesto que su principal objetivo es la descripción de un fenómeno, lo cual se logra mediante el acercamiento y el conocimiento de los sujetos, los pensamientos, las acciones, interacciones y dinámicas de un grupo social determinado, en este caso, la descripción y análisis de la naturalización del currículo oculto en los ambientes de aprendizaje de los grados preescolar, primero y tercero de la I.E HAG sede DLC.

“La principal característica de la investigación cualitativa es su interés por captar la realidad social “a través de los ojos” de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto” (Bonilla, 2005, p 84).

Por tanto se torna fundamental compartir espacios con los estudiantes, observar la forma en que se desenvuelven e interactúan entre sí, las diferentes relaciones que se crean, como de amistad, fortalecimiento de lazos familiares, lazos de confianza, de respeto hacia sus profesores y demás personas que hacen parte de la institución, de manera que esto permita afianzar ideas y perspectivas que se tienen sobre lo que surge en el ambiente escolar, lo llamado currículo oculto.

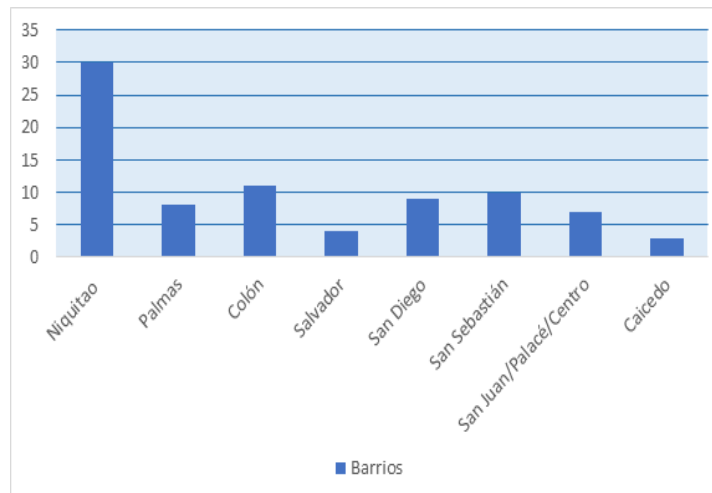
En este sentido, el acercamiento a la I.E HAG sede DLC permite conocer y escuchar palabras, sentires y experiencias significativas para los niños-as, que han dejado marcas positivas y/o negativas, historias que para ellos han sido importantes, y que muchas veces la sola observación no permite comprenderlo. Se torna fundamental darles la palabra, escuchar sus historias y saberes, ya que son de gran relevancia para nosotras como maestras en formación, observadoras e investigadoras, pues lo que se trata es aprender de ellos y conocer lo que desean narrar para así comprender los fenómenos que acontecen en los ambientes de aprendizaje y en sus vidas, en esta misma línea Bonilla (2005) plantea “Los investigadores cualitativos, [...], tienen que desarrollar una comunicación directa permanente con los sujetos investigados, porque su interés implica de hecho comprender el conocimiento que ellos tienen de su situación y de sus condiciones de vida (p. 93).

La investigación se desarrolla entonces con niños-as de los grados pre-escolar, primero y tercero los cuales evidencian una participación activa frente a las actividades, en los momentos de indagación de sus saberes previos muchos se destacan por conocer sobre lo que se está trabajando, mientras que otros prefieren adivinar, repetir lo que ya se ha dicho o quedarse callados. Cuando se les propone una actividad diferente a lo propuesto la mayoría se niega, expresando “no soy capaz”, lo que refleja gran inseguridad y niveles de frustración realmente altos.

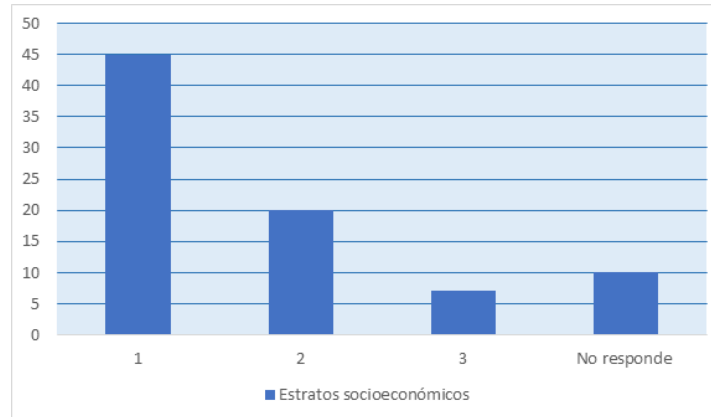
Cabe resaltar que una de las actividades de preferencia para ellos son las que implican el trabajo con las manos, como lo son las manualidades. Por otra parte, son niños-as que en general por la edad en la que se encuentran tienden a formar pequeños grupos sólo de niñas o sólo de niños, aunque con la excepción de que al momento de jugar fútbol, solda, la ley del silencio o pelear se “olvidan” del grupo al que pertenecen para estar todos juntos. En general son unidos y se ayudan en las actividades académicas cuando esto es necesario.

En las siguientes gráficas se identifican los barrios en que viven los estudiantes, a su vez de los estratos socio-económicos. Siendo el más característico el barrio Niquitao y el estrato socioeconómico uno.

**Gráfica 1. Barrios en los que habitan los estudiantes**



**Gráfica 2. Estratos socioeconómicos**



Cabe mencionar que en esta población el empleo que prevalece son las ventas ambulantes y el trabajo informal, su característica particular de ser una población flotante, entendiéndose como: “La población que utiliza un territorio pero cuyo lugar de residencia habitual es otro. La población flotante, sumada a la población residente, constituye la “carga de población” que realmente soporta cada territorio.” (Garrocho, 2011, p. 231). La cual se encuentra continuamente en movimiento, de un lugar a otro, entre ellos se podría resaltar la población indígena que habita en diversos inquilinatos de esta zona, los cuales en su mayoría, han sido desplazados del departamento de Chocó. Estos factores inciden en la falta de vínculo y pertenencia al barrio, dando lugar al deterioro, problemáticas sociales como indigencia, inseguridad, deficiencia en condiciones de higiene, venta de sustancias psicoactivas y violencia en general.

## 7. 2 Enfoque: Fenomenología

La fenomenología es el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre” (Husserl, fundador de la fenomenología. citado por Martínez, 2006 p. 137) Este enfoque consiste en “permitir ver lo que se muestra, tal como se muestra a sí mismo y en cuanto se muestra por sí mismo. (Heidegger citado por Martínez, 2006)

El enfoque fenomenológico entiende al mundo como algo inacabado, en constante construcción, el cual es modificado y transformado por los sujetos que habitan en este, dándole así, significado. Por eso, la finalidad de la fenomenología se remite a describir la esencia del fenómeno en sí. “*Todo conocimiento genuino y en particular todo conocimiento científico, se apoya en nuestra evidencia interna, en la medida en que esta evidencia se extiende, se extiende también el concepto del conocimiento*” (Husserl, fundador de la fenomenología. citado por Martínez, 2006). Este enfoque respeta plenamente la relación que hace la persona de sus propias vivencias, pues se centra en esas realidades vivenciales que no son comunicables,

pero que son determinantes para la comprensión de la vida psíquica de cada persona. (Martínez, 2006 p.139).

Desde el punto de vista académico-institucional es necesario asumir el lugar de maestras observadoras e investigadoras capaces de obtener conocimiento a partir de las historias, narraciones, comportamientos y actitudes, siendo conscientes de todos los sucesos que desatan conflictos—en el ambiente escolar, acercándonos a estos y conociendo el trasfondo que hay en cada uno, poder entender cómo y mediante qué procesos la comunidad académica ha naturalizado estas vivencias, a tal punto de reproducirlas. Es de gran relevancia conocer cómo es la relación y las interacciones de cada uno de estos sujetos en el aula de clase, conocer desde lo particular para llegar a lo general.

Es fundamental entonces, para el desarrollo de esta investigación reconocer el lugar donde se evidencia el fenómeno (contexto), pues es allí donde se obtienen los datos y características en común que se presentan en los sujetos. Se hace necesario en el proceso de investigación optar por diversas estrategias que permitan conocer el significado de las experiencias para los estudiantes, y que a partir de esto ellos puedan describirlas desde su vida cotidiana, tomando así el papel de intérpretes de las realidades y a la vez de guías, pues el rumbo de cada fenómeno no es el mismo, dependiendo de sus características y de los sujetos que lo presentan éste va tomando diferentes direccionalidades, lo cual muestra que no se presentará siempre, en un sujeto de la misma manera.

Así pues, mediante este enfoque pretendemos estudiar, analizar y profundizar sobre los comportamientos y situaciones que han sido naturalizadas en el ambiente escolar, logrando comprender la esencia en las relaciones y dinámicas que se ponen en juego entre los estudiantes, las cuales conllevan a sostener, reproducir y/o naturalizar relaciones conflictivas entre ellos, además de hacer una descripción del fenómeno de la naturalización que ha sido una constante dentro de la institucionalidad, en la medida en que a través de él se ha otorgado un carácter normal a comportamientos y situaciones que de alguna manera irrumpen en los procesos formativos y en los ambientes de aprendizaje. Para comprender este fenómeno se hace necesario tener un acercamiento al contexto mismo en que se desarrolla, pues así se logra identificar la esencia de la naturalización, en tanto se puede ver e identificar los aspectos, las prácticas y comportamientos que estudiantes, directivos y docentes han naturalizado, además de otros aspectos que permanecen ocultos, de los que nadie habla, pero si se perciben y se sienten en el ambiente.

Por lo tanto, encontrar significado al fenómeno de la naturalización implica estudiarlo tal como es, como se vive, se experimenta, se transmite y se siente dentro del contexto mismo, es decir en la I.E HAG sede DLC, a través de la voz, las acciones y expresiones de los propios protagonistas, desde la observación y participación como docentes en formación, y desde las lecturas que se puede hacer a las prácticas y rutinas

escolares. En este sentido el enfoque fenomenológico se hace oportuno pues como lo plantea Martínez (2006) “Las realidades, [...] cuya naturaleza y estructura peculiar sólo pueden ser captadas desde el marco de referencia del sujeto que las vive y experimenta, exigen ser estudiadas mediante métodos fenomenológicos” (p.137).

Por su parte Alicia Gurdíán-Fernández (2007) resume el enfoque fenomenológico de la siguiente manera:

- Trata con significados y describe el mundo de la vida para comprenderlo.
- Busca comprender lo objetivo en términos de los actos subjetivos.
- Busca comprender el mundo como es experimentado personalmente por cada quien.
- Es descriptivo y reflexivo.
- Siempre empieza con la experiencia concreta de las personas.

### **7. 3 Instrumentos de recolección de la información**

Para el desarrollo de la práctica profesional en la I.E. HAG sede DLC enfocada a la investigación sobre “Naturalización del currículo oculto en Ambientes de aprendizaje”, se informó previamente a los directivos, docentes y estudiantes sobre los objetivos y las propuestas que acompañarían el proceso.

Durante los semestres de observación participante y acompañamiento directo se comenzaron a desarrollar los contenidos propuestos a partir del tema base, se realizaron diversos talleres para los cuales se invitaron a participar a un grupo de niños-as de los grados preescolar, primero y tercero, teniendo como foco principal la resolución de conflictos, la escuela y las vivencias en esta, cómo perciben la escuela, la viven y/o padecen.

Para la recolección de información se acuerda con los docentes de la institución y los estudiantes, el respeto y la escucha de sus aportes, dando libertad de expresión, sin ninguna presión, haciendo énfasis en la privacidad de los datos. De esta manera se seleccionaron los siguientes instrumentos que permitirán recoger información sustancial sobre las dinámicas escolares y la problemática hallada, lo cual es fundamental puesto que como lo expresa Bonilla Castro (2005) “*la calidad, la validez y la pertinencia de los resultados en una investigación dependen del proceso de recolección de información*” (p.147).

#### **7. 3. 1 Observación participante**

La observación permite al investigador conocer directamente el contexto en el cual tienen lugar las actuaciones de los individuos y, por tanto, le facilita acceder al conocimiento cultural de los grupos a partir de registrar las acciones de las personas en su ambiente cotidiano. (Bonilla Castro, 2005, p. 227)

Para el desarrollo de esta propuesta de investigación se opta por implementar la observación participante como instrumento para recolectar información dentro de la Institución, puesto que posibilita entender las

dinámicas sociales desde el contexto real, dando la oportunidad al investigador de vivenciar las situaciones cotidianas, lo cual implica centrar la atención en acciones, voces, silencios, relaciones, interacciones y dinámicas propias del contexto investigado, observar de forma intencionada las problemáticas y las fortalezas de la población para lograr identificar los elementos que darán continuidad y sustento a la investigación.

La observación participante implica ser parte de la vida cotidiana de los sujetos investigados, en este caso, apoyando y acompañando las actividades escolares de la I.E HAG sede DLC desde la posición de maestras en formación e investigadoras, a su vez generando estrategias para solucionar los conflictos presentes en la escuela, desde el diálogo y el consenso, además proponiendo actividades diferentes que favorezcan los ambientes de aprendizaje. De acuerdo a esto es preciso diferenciar entre observación y observación participante.

La observación participante surge como una alternativa distinta a las formas de observación convencional. Su diferencia fundamental con el anterior modelo de observación estriba en una preocupación característica, por realizar su tarea desde "adentro" de las realidades humanas que pretende abordar, en contraste con la mirada "externalista", las de formas de observación no interactivas. (Sandoval, 2002, p. 140)

### **7. 3. 2 Notas informales**

Esta actividad consiste en hacer un registro a través de apuntes o notas breves durante la observación participante, lo cual se torna fundamental para quienes desarrollan el proceso de investigación debido a que en la cotidianidad de la escuela surgen situaciones y se escuchan expresiones por parte de los estudiantes y de los maestros que ameritan ser registradas por los investigadores

### **7. 3. 3 Grupos focales**

Esta técnica permite focalizar la atención en lo que expresan los estudiantes seleccionados, puesto que:

Los grupos focales constituyen entonces un espacio público ideal para comprender las actitudes, las creencias, el saber cultural y las percepciones de una comunidad, en relación con algún aspecto particular del problema que se investiga. A partir de una discusión con un grupo de seis a doce personas, quienes son guiadas por un entrevistador para exponer sus conocimientos y opiniones sobre temas considerados importantes para el estudio. (Bonilla Castro & Rodríguez Sehk, 2005, p. 191)

Así pues, “el grupo focal es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y en la variedad de las actitudes, las experiencias y las creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto” (Martínez, 2006 p. 170).



### **7. 3. 4 Talleres (Anexo 1.)**

Para indagar acerca de temas específicos se convoca al grupo focal a cuatro talleres en los cuales se posibilita un diálogo y se reflexione sobre lo que acontece en la cotidianidad de la escuela, en sí mismos, facilitarán recuperar la voz de los estudiantes y encontrar sentido al fenómeno analizado, de esta manera se retoman las Técnicas interactivas de investigación cualitativa Funlam (2002) entendidas como:

Dispositivos que activan la expresión de las personas, facilitando el hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear, hacer análisis, lo cual es lo mismo que hacer visibles o invisibles, sentimientos, vivencias, formas de ser, creer, pensar, actuar, sentir y relacionar de los sujetos para hacer deconstrucciones y construcciones. (p. 48)

### **7. 3. 5 Entrevista (Anexo 2.)**

La entrevista es un medio para recolectar información desde los actores que hacen parte del contexto, mediante ella se accede a las narraciones y expresiones que hacen las personas sobre la realidad y la problemática investigada, permitiendo dar sostén y complementar lo que el investigador puede observar. Según Gaskel, citado por Bonilla Castro & Rodríguez Sehk (2005) la entrevista es “Un intercambio de ideas, significados y sentimiento sobre el mundo y los eventos, cuyo principal medio son las palabras” (p. 159).

A través de este instrumento se logra tener un acercamiento a las voces de quienes viven la cotidianidad de la escuela, por tanto, en este proceso de investigación se realizan entrevistas a pequeños grupos de estudiantes para obtener información puntual sobre situaciones, experiencias y percepciones que se tienen frente a la vida escolar. Según Bonilla Castro & Rodríguez Sehk (2005) “La entrevista a grupos focales es un medio para recolectar, en poco tiempo y en profundidad, un volumen significativo de información cualitativa” (p.191).

## **8. Consideraciones éticas**

Para nuestra investigación se tuvo en cuenta las consideraciones éticas planteadas en la resolución N° 008430 DE 1993 (4 de octubre de 1993), las cuales velan por el respeto a la dignidad humana, orientando de esta manera los procesos que se deben seguir en toda investigación.

Conforme a esto, a continuación se hará alusión a los artículos, por los cuales se regirá el presente proyecto:

**Artículo 5:** en toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar.

**Artículo 8:** en las investigaciones en seres humanos se protegerá la privacidad del individuo, sujeto de investigación, identificándolo sólo cuando los resultados lo requieran y éste lo autorice.

## 9. Resultados y análisis

Durante el proceso de investigación llevado a cabo en la I.E HAG sede DLC se hallaron aspectos importantes que han abierto el panorama de lo que significa la escuela, la convivencia, y otros componentes de la educación y la escuela misma, poder observar e interactuar en el entorno educativo permitió ver la incidencia que tienen las acciones pedagógicas, el currículo formal y oculto en los ambientes de aprendizaje, pues aunque estén establecidos algunos aspectos aun así éstos son transversalizados por las actitudes y comportamientos del docente y los estudiantes, que de alguna manera cambian el rumbo de lo que se espera en la cotidianidad.

Es por esto que los ambientes de aprendizaje son cambiantes en la medida en que, tanto espacio físico como docentes y estudiantes, se unifican para generar relaciones de enseñanza y aprendizaje, en este sentido, los ambientes no siempre son como se espera que sean, ya que confluyen otras demandas y fenómenos que atraviesan a todas las personas que hacen parte del contexto educativo. Uno de ellos es el *currículo oculto* entendido en este contexto, como aquello que no está establecido dentro de la escuela, que se manifiesta de manera implícita a través de normas, lenguajes, actitudes y/o comportamientos que enseñan, influyen, cambian y/o alteran de alguna manera los ambientes de aprendizaje.

Cabe señalar que lo anterior es inherente al campo educativo, sin embargo se vuelve problematizador cuando algunas de estas actividades se naturalizan, pues como se evidenció en la I.E HAG sede DLC algunos de los estudiantes y docentes han interiorizado y asimilado ciertos comportamientos, haciéndolos parte de la cotidianidad hasta el punto de no cuestionarse frente a sucesos importantes, lo que incide claramente en los ambientes de aprendizajes, pues naturalizar es equivalente a no moverse, a no preguntarse por lo otro y el otro, y esto en el ámbito educativo puede tener una connotación equivocada, ya que educar implica preguntar, pensar, reflexionar, criticar, analizar, entre otras actividades que convocan a descubrir y acoger al otro desde la singularidad y la diversidad.

A continuación se presenta el resultado de la triangulación entre la información recolectada, la teoría investigada y la interpretación realizada, los cuales develan algunos de los factores del currículo oculto que han sido naturalizados y afectan los ambientes de aprendizaje de la I.E HAG sede DLC.

### 9.1 Factores externos

El currículo oculto se manifiesta en la escuela de distintas maneras, algunas de ellas, las cuales se lograron evidenciar en el proceso de investigación llevado a cabo en ella, dieron cuenta de la relevancia de las vivencias, pensamientos, experiencias y sucesos a los cuales se ven enfrentados los niños-as fuera del contexto escolar, actuando en ellos como un detonante el cual se traslada al aula en forma de aprendizaje, transformando así algunos espacios de la institución y fortaleciendo el currículo oculto. Es importante precisar la relevancia de este currículo dentro del contexto escolar, en palabras de Jackson citado por Cisterna Cabrera (2002)

Su importancia esencial reside en su interpelación a lo más profundo de la vida en la escuela, que representa de este modo, una de las claves para el verdadero entendimiento de los hechos que allí ocurren, al involucrar aspectos que se relacionan con la selección de contenidos de enseñanza, el aprendizaje de los/as estudiantes, la asimilación de normas que rigen una comunidad escolar, las acciones de los maestros y la internalización de la cultura de la sociedad en que se enmarca el centro escolar. (p.42)

Algunos de estos factores se remiten principalmente a lo más íntimo de cada niño-as, de cada familia, o aquello que se hace visible pero aún no se encuentra una estrategia o un método que permita mejorarlo, como el analfabetismo en los padres, o la ausencia de éstos, los lugares colindantes con el centro educativo tales como: casas de expendio de droga, predios en las que viven habitantes de calle y otras personas quienes los usan como lugar para consumir, el antiguo cementerio “San Lorenzo” que se encuentra en ruinas utilizado para “cuidar Niquitao”; puesto que de allí se visualiza toda la zona, inquilinatos en los que habitan la gran mayoría de estudiantes junto con otras personas con las cuales no tienen ninguna clase de vínculo, factores inciden en gran medida en la inasistencia y la deserción escolar, puesto que el contexto en ocasiones “envuelve” a todo aquel que no tiene quien le muestre que existe algo más allá de su mirada. Además fueron visibles las carencias económicas que a veces hacen necesario abandonar la escuela para empezar a llevar un sustento a su hogar, o aquellos que no tienen la posibilidad de pensar y repensar ese contexto, ese lugar en que se encuentran, para así tomar otros caminos y no dejarse “atrapar” por él.

Lo anterior afecta los ambientes de aprendizaje, éstos algunas veces se transforman en preocupaciones para los estudiantes, que hacen que permanezcan durante las jornadas académicas de una forma “ausente”, pensando quizá, en aquellas cosas, o *durmiendo* porque tal vez en su casa no lo pueden hacer, impidiendo de esta manera tener una buena disposición hacia las actividades pedagógicas, o en ocasiones manifestando su inconformismo en expresiones tales como:

- “*Profe yo estoy muy preocupada porque está lloviendo, y cuando llueve mi papá no recoge mi ropa y no se seca*” (Notas Informales 30-03-2016)
- “*Profe a mí una vez me robaron y me llevaron a vivir con otra familia*” (Estudiante refiriéndose a la ocasión en que el ICBF lo separó de su familia, Notas informales, 30-03-2016)

- *“Profe pero si mi mamá come dulce se muere, y también si fuma, y si mi mamá se muere, ¿yo qué hago?”* (Estudiante respondiendo a la maestra quien le sugirió llevar mazapán hecho en clase a su mamá. Notas informales, 23-03-2016 )
- *“Un señor violó a mi primita, ellos nos pueden morbosear por eso no podemos dejar tocar nuestras partes íntimas”*(Notas informales, 30-03-2016)
- *“Mi mamá demandó a mi papá porque no le daba para comprar mis cositas y lo echó a la calle, pero mi hermano le dio plata a mi mamá para que me comprara zapatos porque no tenía que ponerme”* (Notas informales, 04-04-2016)
- *“Profe yo dibujé un bareto, pero a mí no me gusta, lo dibujé porque mi papá fuma mucho bareto y eso daña los pulmones, mi mamá también fuma, pero yo le digo que no lo haga, pero ella me dice que ella sí puede fumar”* (Estudiante, Taller N. 3)

En esta medida durante el proceso de investigación se pudo observar que los estudiantes al llegar a la institución tienden expresar comportamientos y actitudes que generalmente denotan las situaciones que viven en sus hogares, tales como la observación o participación en peleas y discusiones, frecuentar espacios que pueden no ser seguros para ellos; como lo es la calle a altas horas de la noche, o en ocasiones el mismo lugar en que habitan, estar en contacto con otros que se expresan con groserías y consumen sustancias psicoactivas, entre otras actividades que no son propias de los niños-as pero que hacen parte de sus vidas y que son reflejadas en el espacio escolar, algunas veces mediante la apropiación de un lenguaje ofensivo, expresiones del cuerpo sexualizadas, y la solución de conflictos transversalizados por las agresiones.

Estas son algunas expresiones de los estudiantes que dan cuenta de situaciones que viven en sus hogares:

- *“Profe no pude ir a la fundación porque mi mamá estaba borracha y no me llevó”* (Notas informales, 16-03-2016)
- *“Uno roba a la mamá y mete a otro, y luego la mamá del otro lo defiende y comienzan a pelear las mamás”*(Estudiante, Taller N. 1)
- *“Un día estaban peleando y mi mamita sacó el machete”* (Estudiante, taller N. 1)
- *“Mi hermano es muy grosero, me dice cosas, pero yo lo casco”* (Estudiante, Taller N. 1)
- *“Yo soy Yovani, el gonorreita, el inmamable”*. (Estudiante al hablar con una maestra, en la cancha de fútbol. Notas informales, 10-03-2016)
- *“Profe, ¿usted se deja pegar del novio?, no deje que la irrespete, hay mujeres que por estar ahí dándole a eso, o que le dan plata se dejan pegar”* (Estudiante del grado tercero, Notas informales, 15-09-2015 )
- *“Que va ome gonorrea, gesto con las manos- [fuckyou]”*. (Estudiante de tercer grado dirigiéndose a la maestra en formación cuando se le pide entrar al salón. Notas informales, 03-09-2015).
- *“Bobo idiota, le dice así, le dice mi papá a mi hermano, care chimba malparido, le da una pela hasta que le salga sangre”* (Estudiante del grado primero. Notas Informales 23-03 2016).
- *“Yo estaba fumando porque el papá me dijo”* (Estudiante del grado primero. Notas informales, 23-03-2016)

Estas situaciones son constantes en la vida de los estudiantes, ellos narran y en ocasiones reproducen lo que ven, actúan de manera agresiva en los juegos y en las formas en que solucionan los conflictos, y a

veces actúan sin límites en la escuela, estas situaciones son repetitivas a tal punto de volverse cotidianas, de manera que algunos de los docentes también comienzan a verlas como “normal”, a naturalizar esas formas de relacionarse de los estudiantes, a justificarlos por el contexto e inclusive a etiquetarlos como niños violentos.

## 9. 2 Los etiquetamientos en la escuela

“Al clasificar a los alumnos, el maestro toma en cuenta determinados rasgos distintivos de los mismo y deja de lado otras características, de acuerdo a su propia estructura perceptiva” (Kaplan, 1992, p.27).

Es importante en este punto mencionar que etiquetar a un estudiante como violento es totalizarlo, significa no poder verlo desde otras posibilidades de su ser, además se debe ser consciente de que: *“La violencia no es una cualidad del individuo, no hay individuos violentos, hay relaciones sociales violentas”*. Como lo planteó Carina Kaplan en el Encuentro internacional de violencias en la escuela (2015).

Cuando, en el ejercicio de la docencia, tipificamos, ponemos nombres a nuestros alumnos, llenando nuestros casilleros vacíos o etiquetando cualidades reales o supuestas, estamos contribuyendo quizás inconscientemente, a producir aquello que designamos. (Kaplan, 1992, p.10)

En este sentido se podría plantear que los etiquetamientos de cualquier índole son las acciones más frecuentes que se han naturalizado en el ámbito escolar, pues si bien los estudiantes presentan diversas actitudes frente a sus pares y maestros, tales como: la desobediencia, rebeldía, enfrentamientos entre sí, malas palabras, entre otras, aunque, no por ello se espera que sean nombrados o etiquetados por tales comportamientos, pues estas son una de las características que los constituyen, pero no él, o ellos en su totalidad, estos etiquetamientos pudieron ser observados en el contexto institucional, en palabras de una de las docentes “son niños violentos”. Citando a Carina Kaplan (1992)

Este conocimiento que tiene el maestro respecto de sus alumnos es entonces en parte construido por él, en base a sus propios esquemas de apreciación y valoración diferencial. Por lo tanto, al mismo tiempo que el maestro conoce a sus alumnos los clasifica o categoriza: A es “inteligente”, B es “inquieto”, C es “desprolijo” D es “conversador” E es “aplicado”, etcétera. (p. 25)

Es importante analizar que cuando un docente “etiqueta” y/o justifica al niño-a por su contexto, es decir, manifiesta que es de tal forma debido a las prácticas y dinámicas de su lugar de origen está ubicando al niño-a en un lugar de vulnerabilidad, haciendo uso de juicios subjetivos debido al lugar de donde proviene, además en cierta medida significa desresponsabilizarse de la tarea de educar, evadiendo la función de generar estrategias pedagógicas, de presentar al niño-a otras visiones de mundo, a lo que encuentra más allá de lo que conoce, el docente al no actuar está limitando al niño a quedarse en esa zona

de confort, o en otras palabras a actuar, vivir y convivir dentro de lo que conoce sin proyectar otras realidades, otras formas de vida.

Se hace importante resaltar que no sólo el maestro es quien etiqueta, sino que a veces se hace “normal” que los estudiantes lo hagan entre ellos mismos, como fue evidente en la siguiente situación:

*“Profe, ¿Usted sabe quiénes son esos?, Profe esos son unos cochinos indios”* (Estudiante refiriéndose en un todo fuerte y despectivo a niños indígenas que estaban asomados por una de las ventanas. Notas informales, 28-03-2016)

Además estas “justificaciones” a su vez desresponsabilizan al niño-a mismo, ya que no hay que ignorar que el ser humano tiene la capacidad de elegir, por tanto los estudiantes deciden si emplean o no el lenguaje ofensivo dentro de la institución o si actúan o no de cierta manera, pues a pesar de que el mayor tiempo de sus vidas la habitan en sus hogares, aún cuentan con otros referentes, como es la escuela, que presenta otros modos de ser y de estar en el mundo.

Cabe mencionar que cuando se habla de violencia, generalmente se piensa en el daño físico o psicológico causado a alguna persona, pero el término violencia no encaja como eje categórico del niño-a en el contexto escolar, calificar a un niño como violento es clasificarlo en un solo adjetivo, en palabras de J. García & S. García (2005)

En síntesis, el “alumno-violento” es prejugado de antemano. Así, son señalados como signos esenciales de violencia un conjunto de acciones y situaciones diversas en las que se ven implicados a diario estos sujetos. Estos criterios de asignación, como expresiones de creencias sociales más amplias, se imponen al presentarse como naturales; así se legitiman y ocultan al mismo tiempo, tanto las condiciones de producción del discurso hegemónico como la existencia de otras prácticas. (p.144)

Además, cabe aclarar que el término tiene un significado amplio, ya que violencia se remite al uso de la fuerza para conseguir un fin, especialmente para dominar a alguien o imponer algo, contrario a lo que sucede en la institución a la que hacemos referencia, en tanto allí son comportamientos y juegos trasersalizados por agresiones, los cuales no tienen como único fin, dañar al otro.

### **9.3 Las agresiones: ¿Un modo de juego?**

En la institución se logró evidenciar que la mayoría de juegos terminan en agresiones que se dan por el impulso de satisfacer una necesidad, juegos que aunque no tienen como objetivo hacer daño, a veces sí lo hacen, terminan por reproducirlos y los convierten en parte de su cotidianidad. Al final, los maestros los naturalizan siendo invisibles ante sus ojos y los niños-as también, pues al no actuar en busca de una

solución, estos juegos continúan siendo “*simples juegos de niños*”, negando la posibilidad de buscar estrategias que inviten a los estudiantes a pensar otros modos de jugar sin ser atravesados por la agresión.

En relación a lo anterior, y a la pregunta si las agresiones se han vuelto normales y cotidianas para los niños-as uno de los actores escolares responde:

“Para mí no es normal verlos así; porque uno si se escandaliza, pero para ellos si es normal, porque cuando uno se acerca a preguntarles por qué están peleando ellos dicen que no es pelea que es un juego, para ellos tratarse así es una manera de jugar”  
(Entrevista N. 2 Anexo 2)

Sin embargo, se halló que no es únicamente durante el juego que se presentan situaciones conflictivas atravesadas por la agresión, sino que también surgen como respuesta ante la cotidianidad, es por esto que se espera que el maestro genere estrategias y recuerde a los estudiantes que ellos tienen las capacidades de resolver sus propios problemas, que para resolverlos no deben acudir a una respuesta agresiva tanto física como verbal, sino que hay otras formas de hacerlo, logrando así, que los ambientes de aprendizaje se transformen y se favorezcan gracias a las buenas relaciones que pueden crearse entre los mismos estudiantes.

Estas son algunas expresiones de los estudiantes durante los talleres realizados sobre las formas de solucionar los conflictos:

**Taller 1.** (Ver Anexo 1.)

- “*Les pego un puño*”
- “*Peleando*”
- “*Y también uno soluciona los problemas así: diciéndole no me pegue que no le estoy haciendo nada, yo no le voy a hacer nada. Hablando*”
- “*Profe mire, yo sé, uno le dice mire disculpe, no me vaya a pegar que yo no le voy a hacer nada*”

**Taller 4.** (Ver Anexo 1.)

- “*Hablando, algunos alegan, pero terminan dándose golpes*”
- “*Mire profe, es muy maluco cuando la profesora no hace nada y yo le digo que si no me quiere pedir disculpas yo lo casco*”

Las siguientes son unas situaciones que se presentaron en el grado primero de la Institución:

- “*Uno de los estudiantes coge prestado el lápiz a uno de sus compañeros, éste se lo quita y con él le raya su cara hasta tal punto de causar herida, expresando con furia: ¡Entréguelo ya!*” (Notas informales, 28-03-2016).
- “*Uno de los estudiante “prohíbe” al niño nuevo prestar sus materiales, mediante gritos, estrujones y golpes hasta punto de hacerlo llorar*” (Notas informales, 28-03-2016).

Por tanto, se puede decir que las relaciones estudiantiles atravesadas por las agresiones afectan los ambientes de aprendizaje, dado que, el propósito de estos últimos es generar relaciones de convivencia que posibiliten la construcción del conocimiento y la formación integral de los estudiantes.

#### 9.4 Vínculos pedagógicos

*“El gesto del reconocimiento es la entrada al conocimiento” Graciela Frigerio*

De igual forma, los etiquetamientos que se presentan en la escuela dan cuenta del lugar que se le da al otro, en este caso al estudiante, alude al vínculo que se teje entre estudiante-maestro, siendo éste tan fundamental para todo proceso pedagógico, pues es reconocer al otro como sujeto que tiene unos conocimientos y aporta para construir nuevos saberes, darle lugar es reconocerlo, acogerlo e interesarse por él.

Es importante tener presente que como maestros somos el puente entre el niño y su futuro, es decir, como lo menciona Allidière (2008) *“La importancia de cómo los niños ejercen un papel de identificación en sus maestros, ya que están en un proceso de construcción de sus identidades, donde tienen la necesidad de tener figuras para tomar como modelos identitarios”* (p. 17).

De aquí que de acuerdo a la clase de maestros que seamos y a la relación que llevemos con los estudiantes podremos sembrar bases que serán su apoyo para el futuro, mostrándoles más allá de lo que conocen y las capacidades que tienen para lograr sus sueños. De esta manera la escuela y el maestro son una oferta identitaria, un referente, un ser que marca la vida de los niños y las niñas, así como lo plantea Graciela Frigerio (2014)

Las relaciones pedagógicas... algo de lo que todos los aquí presentes llevamos a las trazas. Somos efectos de relaciones pedagógicas. Y cuando digo las tazas digo las huellas, las marcas, las de todo tipo, las que construyeron en nosotros filiaciones simbólicas. (p. 67)

Sabemos que la relación docente-alumno es, por su estructura, una relación asimétrica y consecuentemente, como toda relación asimétrica, se constituye en una relación de poder. Allidière (2008) De esta forma, aunque en las relaciones el maestro tenga un *“poder”*, su papel es reconocer al estudiante como un actor principal, ya que éste coopera en la formación de los ambientes de aprendizaje, por eso es necesario desnaturalizar estas acciones y lograr que los maestros se constituyan como mediadores, entendiéndose este último como:

Mediación a lo que, dentro del vínculo pedagógico, relaciona al sujeto con el saber y lo separa de la situación de adquisición. Asegura de este modo, contradictoria pero indisolublemente, la transmisión del saber y la emancipación del sujeto. Representa un punto fijo en función del cual el



alumno el formador se "relacionan", es también aquello mediante lo cual se «separan». Unas instituciones, unas reglas, unos objetos, unos métodos pueden representar-mediaciones. (Meirieu, 1992, p.6)

Así mismo, los ambientes de aprendizaje se potencian en la medida en que se reconoce a ese otro que es parte fundamental para los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuando el maestro reconoce a cada uno de sus estudiantes desde sus particularidades, los hace visibles en la escuela y fortalece el vínculo que hay entre él/ella y sus estudiantes. Cabe reiterar que estos vínculos son de gran importancia en la formación de los niños-as, ya que rectifican que éstos tienen un papel, son acogidos, tienen voz y son importantes tanto para los maestros como para la institución.

Algunas expresiones frente a los vínculos fueron las siguientes:

- *“Profe, yo a usted la quiero mucho”* (Notas informales, 09-03-16)
- *“Profe, ¿por qué no había vuelto? te extrañaba, estaba preocupado”* (Expresión de uno de los estudiantes de preescolar después del receso de las maestras en formación, Notas informales, 20-09-15)

Las relaciones pedagógicas que se entretienen día a día en la institución y particularmente en el aula de clase entre maestro y estudiantes están atravesadas por la presencia de un vínculo, es decir emociones y sentimientos diversos que se despliegan desde ambas partes, las cuales inciden sobre el proceso y los ambientes de aprendizaje favoreciendo o por el contrario imposibilitando un buen desarrollo de este, es por ello que el vínculo entre maestro - estudiantes es fundamental para el proceso de formación en los estudiantes, si no hay vínculo esto puede llevar a la invisibilización y la no acogida por parte de maestros a estudiantes, negándole así el lugar de niño-a y mostrándose nuevamente como se ha visto a lo largo de la vida el maestro como figura suprema en el aula de clase. De esta manera gracias a las relaciones que se establezcan entre el maestro y sus estudiantes, en la forma en la que éste lo reconoce como un sujeto de saber es que se logra potenciar y favorecer los ambientes de aprendizaje.

La siguiente es una conversación entre Maestra en formación y estudiante que surgió en el Taller N. 3

- *¿Qué parte te gusta más? (Maestra en formación)*
- *“El corazón”*
- *¿Por qué? (Maestra en formación)*
- *“Porque el corazón lo hace sentir de todo”*
- *¿Qué es ese “de todo”?* (Maestra en formación)
- *“Porque el corazón lo hace a uno feliz”*

Además es importante reconocer en términos de vínculos lo que expresó el Entrevistado N. 1 durante la entrevista:



“Hay algo que aparentemente no se ve y es el afecto, el niño de acá es muy carente de afecto, y cuando usted lo regaña y luego lo llama afectivamente le dice las cosas, él como que va cambiando” (Ver Anexo 2.)

## 9. 5 Prácticas rutinarias

Partiendo de la idea sobre los ambientes de aprendizaje favorables como ese conjunto de factores y condiciones que se generan para abrir paso a las relaciones de enseñanza y aprendizaje, entre los cuales se puede mencionar la participación de los niños y las niñas en los procesos pedagógicos, la interacción, la cooperación, la democracia, los intereses de los mismos estudiantes, entre otros, llama la atención ciertos aspectos del currículo oculto que han sido naturalizados; como lo son rutinas que cada docente establece y las actividades que privilegia, pues como se evidenció en ciertos grupos de la Institución se han naturalizado algunas de las actividades, como lo es la *ficha* que se realiza todos los días, y que muchas ocasiones no tiene intención pedagógica ni parte de los intereses de los estudiantes.

- “*¡Ay otra vez vamos a pintar profe, ah qué pereza!* (Estudiante cuando la docente le entregó la ficha, Notas informales, 15-09-2015)
- “*Profe pero anótelos en el tablero, vea lo que está haciendo*” (Notas informales, 30-03-2016)
- “*Profe le falta decir lo que vamos a hacer hoy con las imágenes*” (Notas informales, 13-04-2016)

Esta es una de las actividades que genera “confort” a los docentes, que al ser repetitiva influye en los ambientes de aprendizaje en tanto hace que sean monótonos y por ende no generen el impacto ni movilice en los estudiantes aprendizajes significativos, naturalizar este tipo de actividades o contenidos escolares no favorecen en los estudiantes aspectos como la convivencia escolar, la apropiación de valores y la comprensión de saberes fundantes para su vida, pues el “*rellenar, trazar, pegar y pintar*” características de las fichas aluden prácticas de repetición más no de reflexión. Es importante pensar lo que plantea Becerra, et al. (2006)

El ambiente de aprendizaje se concibe como un espacio dinámico e interactivo donde se potencien múltiples saberes y conocimientos capaces de incidir en los procesos de la condición humana. El encuentro con el otro resulta determinante para configurar un ambiente que trasciende no solo los modos de conocer y aprender sino ante todo de actuar. (p. 93)

En este sentido, y con el ánimo de favorecer los ambientes de aprendizaje se hace necesario poner en pausa las actividades académicas, tanto las “*naturalizadas*” como aquellas que el currículo formal exige, para abrir espacios que posibiliten preguntar y dialogar sobre las miradas y perspectivas que tienen los estudiantes, reflexionar sobre acontecimientos que generan malestar durante las jornadas académicas y/o afectan los ambientes de aprendizaje. Ya que al estar inmersos en la institución por largo tiempo, compartiendo con los estudiantes, y de alguna forma conociendo las maneras en las que ellos se relacionan con el espacio y los demás, es probable que para los docentes, y nosotras las maestras en formación, se

vuelva “*normales*” ciertos comportamientos y expresiones, sin embargo se espera tener constantemente una posición crítica y reflexiva.

De este modo durante el proceso de investigación se realizaron talleres con las técnicas interactivas con el objetivo de desnaturalizar ciertos aspectos de la escuela, de tal modo que a medida que los estudiantes tomen la voz, reflexionen sobre sucesos cotidianos y plasmen sus percepciones a través del dibujo y/o la escritura se puedan llegar a ser consciente y a asumir una posición crítica ante los acontecimientos. En este sentido, éstas técnicas y otras estrategias “diferentes” que proponen los docentes servirán para mejorar los ambientes de aprendizaje.

Por último se hace fundamental comenzar a desnaturalizar esas actitudes, acciones, comportamientos y situaciones que son reiterativas en la cotidianidad de la escuela puesto que de algún modo afectan los ambientes de aprendizaje. En este sentido se haría beneficioso retomar la noción de extranjero propuesto por Graciela Frigerio (2003), ya que desnaturalizar implica deconstruir prácticas e incluir algo novedoso y extraño a lo cotidiano.

Extranjero es, desde nuestra perspectiva, aquello que nunca podría autoclausurarse. Es ese permanecer abierto, como *pizarra mágica*, lo que vuelve a la noción generosa, la que habita que la habitan tantos sentidos y la tensión en efectos y representaciones (las más de las veces encontradas). (p. 8)

En este sentido la labor del docente, de los estudiantes y de quienes interactúan cotidianamente en el entorno escolar, es hacer visible lo que la cotidianidad no permite ver, en palabras de Larrosa (2000)

(...) de lo que se trata es de conseguir un efecto de extrañeza, de desfamiliarización. Se trata, simplemente, de suspender la evidencia de nuestras categorías y de nuestros modos habituales de pensar y de describir las prácticas pedagógicas, por el mero recurso de intentar pensarlas de otro modo, a otra escala, con otras conexiones. (p. 13)

## 10. Conclusiones

- El currículo oculto es inherente al campo educativo ya que gran parte de él se manifiesta en la cotidianidad de la escuela mediante expresiones, actitudes y comportamientos que reflejan lo que transita por la vida de los estudiantes y los docentes, además da cuenta del qué y el cómo se dan los procesos de enseñanza- aprendizaje, en esa medida se hace fundamental identificar lo que compone este currículo de forma que se pueda actuar sobre él y no llegue a afectar los ambientes de aprendizaje.

- Naturalizar implica no hacer visible las situaciones recurrentes presentes en el contexto educativo, por ende es fundamental asumir miradas críticas y reflexivas, de manera que posibilite poner en interrogante tanto las acciones de los estudiantes como las mismas prácticas pedagógicas.
- Los ambientes de aprendizaje se pueden ver afectados dado que el currículo oculto se impone y entra a la Institución configurando las acciones que se presentan en los maestros y estudiantes, sus relaciones y las respuestas ante los actos presentes.
- Los ambientes de aprendizaje se verán favorecidos a partir del reconocimiento de los niños, las niñas y los maestros, asumiendo cada uno un lugar importante dentro del ámbito educativo, fortaleciendo los vínculos pedagógicos y evitando que los etiquetamientos y otros factores externos alteren los ambientes.

A partir de estas conclusiones nos surgen las siguientes preguntas:

- ¿Qué estrategias podrían ser implementadas por los docentes para desnaturalizar el currículo oculto?
- ¿Qué otros factores favorecen los ambientes de aprendizaje?
- ¿Cómo hacer para que el currículo oculto se constituya en un elemento favorecedor de los ambientes de aprendizaje

## 11. Referencias Bibliográficas

- Allidière, N. (2008). *El vínculo profesor-alumno: una lectura psicológica* (2 ed.). Buenos Aires: Biblos.
- Arias Gómez, D. (2008). Violencias y conflictos en la escuela: entre el contexto social y la formación ciudadana. *Revista Colombiana de Educación* (55, Jul.-Dic.), 150-165.
- Aristizábal, M., Lozada, L., Zúñiga, J. O., Calvache, L., Fernández, A., Castro, G. J., & Mejía Serna, M. E. (2005). Aproximación crítica al concepto de currículo. *Revista ieRed: Revista electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(2).
- Becerra Martínez, J., et al. (2006). Los ambientes de aprendizaje en el aula. *Nodos y Nudos*, 03(21).
- Bonilla Castro, E., & Rodríguez Sehk, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos* (3 ed.). Bogotá: Editorial Norma.
- Cisterna Cabrera, F. (2002). Curriculum oculto: Los mensajes no visibles del conocimiento educativo. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 01(01), 41-55.

- Chaux, Enrique. (2002). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: conflictos y agresión entre niños(as) y adolescentes de Bogotá. *Revista de Estudios Sociales* (12), 41-51.
- Díaz Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación* (37), 17-47.
- Duarte Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos* (29), 97-113.
- Duque Velásquez, Nathaly, Henao Posada, Cristina, Henao, Carolina, Ramírez Giraldo, Laura (2015) *Influencias del contexto en las estrategias para la resolución de conflictos en la escuela*. Grupo de investigación Diverser- Línea de Violencias y Culturas escolares. (Tesis Pregrado) Universidad de Antioquia. Medellín
- Frigerio, G. (2003). Figuras del Extranjero y algunas de sus resonancias. En G. Frigerio, et al. *Educación y alteridad: las figuras del extranjero: textos multidisciplinares* (1 ed.).
- Frigerio, G. (2014). Las relaciones pedagógicas no pueden ser moderadas bajo la figura del uno.... *Debates* (69), 66-71.
- Garay, L., & Gezmet, S. (2000). *Violencias en las escuelas, fracaso educativo*. Argentina: Printed
- García, J. A., & García, S. (2005). La construcción social del "alumno violento": más allá del determinismo y la naturalización. En S. Llomovatte, & C. Kaplan, *Desigualdad educativa La naturaleza como pretexto* (págs. 139-158). Buenos Aires : Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- García Chacón, Beatriz Elena, González Zabala, Sandra Patricia, Quiroz Trujillo, Andrea, & Velásquez Velásquez, Ángela María. (2002). Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. Medellín: [sin publicador].
- Garrocho Rangel, C. (2011). *Población flotante, población en movimiento: conceptos clave y métodos de análisis exitosos*. México: Consejo Nacional de Población: El Colegio Mexiquense.
- Ghiso, A. M., & Ospina Otavo, V. Y. (2010). Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 535-556.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José, Costa Rica: PrintCenter.
- Instituto Social de Vivienda y Hábitat de Medellín (2013). [isvimed.gov.co](http://www.isvimed.gov.co). Recuperado de: <http://www.isvimed.gov.co/sala-de-prensa/noticias/325-medellin-tendra-politica-publica-para-regular-y-atender-los-inquilinatos>
- Kaplan, C. V. (1992). *Buenos y malos alumnos Descripciones que predicen*. Argentina: Aique Grupo Editor.
- Kawulich, Barbara B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. 6 (2), Art. 43
- Larrosa, J. (2000). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Piqueta.

- Martínez Miguélez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa* (2 ed.). México: Editorial Trillas.
- Meirieu, P. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* España: Ediciones Octaedro. Recuperado de: <http://cursosvirtuales.cfe.edu.uy/semipresencial/file.php/1/02/Segundo86/221Didactica1/lect/mier e.pdf>
- Murillo Estepa, Paulino (2012). *Curriculum oculto escolar*. Biblioteca virtual OMEGALFA. Recuperado de: <http://www.omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/sobre-el-curriculum-oculto-escolar>
- Ortega Esteban, J. (2002). La escuela como plataforma de integración. La educación social y a la escuela ante los desafíos de una sociedad en transformación. En V. Nuñez, (Ed.) *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social* (pp. 113-155). España: Editorial Gedisa.
- Otalora Sevilla, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista CS: Universidad Icesi* (05) Enero-Junio, 71-96.
- Pérez de Guzman, V., Vargas Vergara, M., & Amador Muñoz, L. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria* (18), 99-114.
- Poggi, M. (2002). *Instituciones y trayectorias escolares: Replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas*. Buenos Aires: Santillana.
- Prieto García, M. P. (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(027), 1005-1026. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002703>
- Restrepo Uribe, J. L. (2004). El currículo oculto no debería ser oculto. *Debates*, 37, 53-53.
- Saldarriaga Ruíz, C. et al. (2014). *Maestros, prácticas pedagógicas y violencias en la escuela*. (Tesis Pregrado) Universidad de Antioquia. Medellín.
- Sandoval Casilimas, C. (2002). *Investigación cualitativa. Módulo cuatro*. Composición electrónica: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Santos Guerra, M. (2012). *Curriculum oculto y aprendizaje en valores*. Biblioteca virtual OMEGALFA. Recuperado de: <http://www.omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/sobre-el-curriculum-oculto-escolar>.