

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE**

INFORME TÉCNICO

**NI HÉROES NI VILLANOS. PRÁCTICAS FORMATIVAS EN EL CURRÍCULO
OCULTO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL LAS PALMAS EN EL
MUNICIPIO DE ENVIGADO-ANTIOQUIA**

NATALY ECHEVERRI MEDINA

ASESORA:

YICEL NAYROBIS GIRALDO GIRALDO

**SABANETA
2020**

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
1. RESUMEN	5
1.1.Descripción del problema.....	5
1.2.Antecedentes.....	9
1.3.Justificación.....	19
1.4.Objetivo General.....	20
1.5.Objetivos Específicos.....	20
2. RUTA CONCEPTUAL	20
2.1. Currículo oculto como una construcción cultural	20
2.2. La convergencia existente entre currículo formal y currículo oculto.....	22
2.3. Prácticas formativas que subyacen en el currículo oculto.....	23
2.4. El currículo oculto una herramienta transformadora de los valores institucionales.....	25
3. PRESUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS	29
3.1. Enfoque de la investigación.....	29
4. METODOLOGÍA UTILIZADA EN LA GENERACIÓN DE INFORMACIÓN	31
4.1.Descripción del proceso de selección de los actores sociales.....	31
4.2.Descripción de las técnicas y sus instrumentos correspondientes.....	31
4.3.Descripción de las consideraciones éticas.....	32
4.4.Proceso de análisis de la información.....	33
4.5.4. Matriz descriptiva.....	33

4.6. Matriz analítica.....	33
5. PRINCIPALES HALLAZGOS Y CONCLUSIONES.....	34
5.1. Categoría Uno. Los valores que se promueven desde el currículo oculto.....	37
5.1.1. Subcategoría Uno. El respeto y la solidaridad como valores fundamentales en la convivencia escolar.....	37
5.1.2. Subcategoría Dos. Los valores como ejes principales para la construcción de una identidad institucional.....	40
5.1.3. Subcategoría Tres. La distancia entre los valores institucionales y las realidades escolares.....	43
5.2. Categoría Dos. Prácticas formativas que subyacen en el currículo oculto.....	46
5.2.1. Subcategoría Uno. La formación en valores como una acción pedagógica orientada a aportar en el desarrollo personal y social del ser humano.....	47
5.2.2. Subcategoría Dos. Prácticas formativas que coartan espacios de diálogo y construcción colectiva.....	51
5.2.3. Subcategoría Tres. Prácticas de enseñanza carentes de didáctica	54
5.3. Categoría Tres. Modos de relacionamiento.....	56
5.3.1. Subcategoría Uno. Relaciones crueles basadas en el miedo, abuso de poder y abandono.....	56
5.3.2. Subcategoría Dos. Relaciones fraternas, asertivas y empáticas.....	59
5.3.3. Subcategoría Tres. Relaciones académicas burócratas e indiferentes.....	62
5.4. Conclusiones.....	65
6. REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS.....	67
7. ANEXOS.....	72

7.1. Consentimiento informado.....	72
7.1.1. Talleres.....	74
7.1.2. Entrevista semiestructurada.....	90

1. RESUMEN

1.1.Descripción del problema

En la historia de la educación, el currículo formal ha sido una herramienta que administrativamente ha respondido a las presiones del mercado y al cumplimiento de una serie de lineamientos que establece el Estado para facilitar la organización de los procesos pedagógicos, los planes de estudio y los programas los cuales, en su mayoría, se han enfocado en la formación de sujetos que se ajustan a las necesidades de los procesos de globalización en marcha (Giroux, 2004). En especial, la escuela le otorgado un papel protagónico al currículo formal, no solo porque le ha permitido cumplir con las directrices del estado, sino porque reconoce la importancia ha tenido este instrumento en los procesos institucionales al organizar las prácticas educativas. Por otro lado, el currículo oculto ha ocupado un papel antagónico en la escuela, su importancia y función han quedado relegadas en los discursos pedagógicos como asuntos irrelevantes, tal vez porque su contenido no es tangible ni planificable, por lo tanto, tiende a verse como un asunto de menor importancia. Así mismo Torres (1991) afirma que “aquello que no concuerde con lo proclamado oficialmente como “legítimo” se intentara por todos los medios posibles que pase de manera automática a ser considerado como algo inútil, erróneo, un manejo con intenciones ocultas nocivas” (p.42). A partir de esto, se quiere poner en tensión ese aparente antagonismo entre el currículo formal (visible, planificable) y el currículo oculto (invisible, intangible), entre aquella dualidad que marca una aparente superioridad del primero (currículo formal: héroe) hacia el segundo (currículo oculto: villano).

En cuanto al diseño curricular en la educación básica se puede percibir que todavía

carece de una lectura cuidadosa de las realidades particulares de cada contexto, que permita asumir los desafíos tanto urbanos como rurales en materia ambiental, social, cultural y económica. Por esa razón, Grundy (1994) considera que “el currículo debe ser entendido como una construcción cultural, no se trata de un concepto abstracto que exista fuera de la experiencia humana, es un modo de organizar una serie de prácticas educativas” (p.15) con relación al contexto y los desafíos que de allí se derivan.

Aunque el currículo es un instrumento que permite superar la desigualdad social (Toro, 2016), es evidente que en Colombia todavía existe una gran brecha entre la educación urbana y rural. La Revista Semana (2018) publicó un artículo en el que se puede evidenciar que la tasa de permanencia escolar solo llega al 48% en el contexto rural, mientras que la educación urbana tiene una tasa de permanencia escolar del 82%. Las malas condiciones en la infraestructura, los recorridos que deben hacer los estudiantes para llegar a la escuela, el conflicto armado y un presupuesto limitado son alguna de las razones que marcan las diferencias en estos dos sectores. Sin embargo, a nivel local el panorama es diferente, el Municipio de Envigado ha logrado disminuir esta brecha casi en un 100% ofreciendo programas de educación media, alimentación y ruta escolar gratuitas para niños, niñas y adolescentes que vivan en zonas veredales (PND, 2016). Es necesario enfatizar que, aunque sea una ruralidad que se ha visto permeada por lo urbano, las características que lo clasifican como rural son las actividades agrícolas tecnificadas que allí se realizan. Es así como también pueden notarse otras diferencias respecto de las cuales la institución educativa no puede ser indiferente.

De acuerdo con los antecedentes investigativos consultados, el currículo en la ruralidad ha sido uno de los temas menos indagado con relación al currículo oculto. Los resultados

indican que sólo el 12,5% se ha ocupado de este tema de 33 investigaciones, y las miradas que han predominado en algunos de estos estudios han sido del sector productivo que responden a unas lógicas económicas y políticas de la globalización, pero desconocen la cultura, las motivaciones, las prácticas y los valores tanto individuales como colectivos de cada sociedad. De manera que el currículo no puede diseñarse desde perspectivas homogéneas sin tener en cuenta criterios como integridad, interculturalidad, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad.

No obstante, aunque el currículo formal responde a los lineamientos planteados expresamente por el Estado para alcanzar los estándares de calidad educativa nacionales e internacionales, existen aspectos que no logra atender por la tecnificación de los procesos formativos. Es allí cuando aparece el currículo oculto para aportar en esos aspectos que no están explícitos en un plan de estudio como lo es la cultura institucional. Teniendo en cuenta lo anterior, Lundgren (1983) ha denominado el currículo oculto como:

La trama de objetivos y presupuestos educativos acerca del papel de la educación en la sociedad que justifican estos mecanismos del Estado, pero que son oscurecidos por la predominancia de los problemas técnicos del establecimiento y mantenimiento de la provisión estatal de educación (p.14).

Es así como cobra sentido indagar por el currículo oculto como posibilidad que puede enriquecer los procesos formativos.

Adicionalmente, la revisión de los antecedentes investigativos también señala que abordar el tema del currículo oculto en la educación básica es clave, pues los estudios que existen se han concentrado más en la educación superior. Esto resulta relevante pues abre la posibilidad de indagar por lo que acontece en el currículo oculto en la Institución

Educativa Rural las Palmas del Municipio de Envigado, sobre todo, para visibilizar aquellos aspectos que quedan por fuera del currículo formal, pero que cobran importancia dentro del currículo oculto.

Ante la problemática anteriormente abordada, surgen varias inquietudes en primer lugar, ¿cuáles son los valores que se promueven desde el currículo oculto?, considerando que el equipo directivo viene implementando cambios en el PEI y está abierto a proyectos que aporten en la identidad y cultura institucional. En segundo lugar, ¿cuáles son las prácticas formativas que se despliegan desde el currículo oculto? para visibilizar aquellos saberes que cobran importancia dentro de la comunidad educativa y, en tercer lugar, conocer ¿cuáles son las relaciones que se tejen entre los diversos actores educativos? para saber la manera en que esto incide en el clima institucional.

Lo que se pretende con esta investigación es reconocer la función del currículo oculto en la construcción de la cultura institucional, además de ser conscientes del vínculo que existe entre el currículo formal y el currículo oculto puesto que el uno no puede coexistir sin el otro. Se trata de asuntos que emergen simultáneamente con el fin de contribuir en diversos aspectos, tanto en los procesos académicos como en las prácticas formativas que hacen parte de la cultura institucional, pero que generalmente no son visibilizados. A partir de lo anterior, la pregunta de investigación queda planteada en los siguientes términos: ¿Cuáles son las prácticas formativas que se despliegan del currículo oculto de la I.E Rural Las Palmas de Envigado?

1.2. Antecedentes investigativos

Del total de 32 trabajos de investigación encontrados, fue posible identificar que los temas más investigados en currículo eran: currículo oculto, diseño curricular, pedagogía, currículo en la ruralidad y gestión curricular, mientras que las tendencias menos indagadas son: evaluación curricular y pertinencia curricular.



Figura 1: Tendencias sobre currículo en investigaciones encontradas.

A continuación, se presentarán cada una de las tendencias con una breve descripción de sus tonalidades y matices, haciendo hincapié en los aspectos de mayor interés para la investigación.

Transmisión de valores, aprendizajes y actitudes en el currículo oculto

Las instituciones educativas comprenden un conjunto de valores, creencias y normas que se transmiten de manera implícita y no intencional (Esteva y Omar, 2010). En su investigación sobre currículo oculto en contextos universitarios, lograron percibir que los estudiantes logran aprendizajes por medio de la observación de actitudes del profesor y

los modos de relacionamiento en las dinámicas escolares, en las que se evidencian costumbres, y la construcción de identidades en los procesos formativos que no hacen parte de un plan de estudio estructurado pero que forma parte de la cultura institucional. En Latinoamérica, se ha investigado durante los últimos diecisiete años en el área de la salud sobre el currículo oculto, específicamente, en educación superior, explorando aspectos de la formación como: la transmisión de actitudes, valores y aspectos éticos de los estudiantes y egresados de estas carreras. Al respecto, Suárez & Díaz (2007) ponen de manifiesto que el aprendizaje que obtuvieron los estudiantes de medicina a través del currículo oculto les brindó herramientas en la práctica profesional al momento de tomar decisiones éticas-morales las cuales repercuten de manera positiva o negativa en la vida de las personas.

El estudio de Cárdenas (2007) sobre la formación de identidades en los egresados del programa de enfermería de la Universidad Autónoma del Estado de México, en un rango de tiempo de 18 años, muestra que el currículo oculto es un instrumento significativo que permite visibilizar aquello que no es contemplado dentro del currículo formal como son: la construcción de identidad, los aspectos éticos y las actitudes que asume el egresado en el trayecto de la vida personal y profesional.

Diseño curricular como apuesta institucional

El diseño curricular es la herramienta que permite organizar y desarrollar el plan educativo haciendo un análisis de la cultura y los valores de la comunidad en la que se encuentra inmersa la institución educativa, establece el modelo pedagógico que los identifica y la malla curricular institucional. López y Puentes (2011) revisaron este ejercicio en la Universidad Surcolombiana de Neiva, obteniendo resultados favorables en

la transformación de la cultura curricular y organización de las asignaturas. Sin embargo, aspectos como el pedagógico no sufrieron cambios por lo que era necesario que fueran revisados según el modelo propuesto.

La educación superior en Colombia se ha preocupado por modernizar los programas académicos de pregrado al garantizar la integración de saberes, conocimientos, condiciones y formas de desarrollo básicos para la formación de profesionales en las diferentes áreas del conocimiento.

Una característica al momento de diseñar el currículo es la capacidad de innovar en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Garrido (2011) afirma que esta es la base para la transformación de la actitud y práctica del profesorado, puesto que las innovaciones realizadas en la última década han incidido en la actualización del conocimiento didáctico y profesional de los procesos curriculares desempeñados en los escenarios formativos.

Rojas (2013), por su parte, propuso un diseño curricular en el que la transversalización del tema del desarrollo sostenible aportara en la formación integral de los estudiantes de básica secundaria del colegio de educación para adultos Robert Hooke de Bogotá, al tratar de responder a las necesidades socioeconómicas y ambientales de la población. Sin embargo, no se puede desconocer que las motivaciones que tienen las instituciones educativas del país para cambiar su diseño curricular no están regidas por las necesidades del contexto sino por las políticas educativas que establece el gobierno.

La construcción curricular desde la mirada apreciativa de los actores

La pedagogía juega un papel fundamental en la sociedad porque les enseña a los sujetos las formas de aprender a vivir juntos a través de diferentes métodos y prácticas.

Independientemente del tipo de educación que se brinde, esta debe preocuparse por la

formación integral de los individuos, capaces de vivir en una sociedad sobre la base de valores éticos y normas morales.

Asimismo, Núñez (1995) plantea la importancia de las relaciones sociales que se establecen en la escuela y el papel que ejerce en la fijación de estereotipos. A manera de ejemplo, el informe realizado por el Grupo de Análisis para el Desarrollo (2004) demostró que el juego es una estrategia a través de la cual se puede lograr la equidad en la educación inicial al abordar temas como: familia, género, estatus, cultura entre otros, rompiendo los viejos estereotipos sociales al responder a las nuevas realidades del mundo contemporáneo.

Teniendo en cuenta lo anterior, la pedagogía debe ser entendida como la ciencia que estudia el método y las técnicas que se aplican en la enseñanza-aprendizaje a través de actividades que consideran los cambios culturales para la construcción de nuevos contenidos, tratando de responder a las necesidades culturales de cada contexto. Cuando un currículo carece de una ruta pedagógica termina desconociendo los intereses de los diferentes actores educativos, ya que cada proyecto educativo institucional tiene sus particularidades contextuales.

Al respecto, Sepúlveda (2016) evidencia que la falta de una ruta pedagógica que permita generar espacios de formación en principios éticos tiene incidencia directa en los procesos de convivencia social. Especialmente, plantea que, por ejemplo, para que los/as jóvenes privados libertad puedan reintegrarse al mundo social y laboral se requiere del diseño de un currículo que responda a sus necesidades, puesto ellos/ellas son formados bajo el mismo marco curricular de adultos. Claramente son poblaciones con realidades sociales diferentes que, arbitrariamente, son formados de la misma manera, por lo que es

necesario armonizar la apuesta pedagógica con la construcción de propuestas curriculares situadas y contextualizadas, en las que deben tenerse en cuenta las características de los actores.

La gestión curricular como apuesta integradora

La gestión curricular es la encargada de movilizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en las instituciones, al involucrar a la comunidad educativa en la toma de decisiones contemplando los siguientes componentes: epistemológicos, pedagógicos y didácticos en el desarrollo del PEI. Algunas investigaciones como la de Moreno (2017) afirma que en México la educación básica ha realizado cambios en el diseño de los programas académicos, replanteando aspectos pedagógicos, didácticos, sociales y culturales, pertinentes a las reformas educativas que se han hecho durante los últimos años. Guzmán, Cabrera, Sánchez & Vergara (2015) apuntan a la gestión de políticas de innovación en los rediseños de las carreras de pregrado, puesto que la planificación y el trabajo colaborativo son una barrera en la reestructuración de los programas. Es así como Domínguez (2011) enfatiza en la necesidad de innovar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, porque son la base para el diseño y el desarrollo curricular de cualquier propuesta educativa que se repiense y reestructure en el tiempo, según las necesidades del contexto.

En este sentido, Ferreyra (2013) afirma que la gestión debe tener a una visión política e integradora que contemple la realidad cultural, económica y social que aporte en la construcción de un proyecto educativo coherente entre el discurso y la práctica.

Asimismo, Toro (2016) hace una crítica a los procesos convencionales que dejan de lado

la relación entre educación y política, con contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales excluyentes sobre la formación del pensamiento crítico.

Los directivos tienen la función de provocar rupturas en las certezas, cuestionar e involucrar a la comunidad educativa en la construcción de saberes de manera que aporten en los procesos de adaptación, innovación y la tradición que se da entre el currículo formal y el real. Elizondo, Villanueva & Gutiérrez. (2016). Plantean que en el currículo real existe la posibilidad de la realización de prácticas pedagógicas, experiencias didácticas significativas, modos de relacionamiento que impactan el proceso formativo de acuerdo a los saberes y a la experiencia de los docentes, los cuales posiblemente no son visibilizados en dicho proceso.

El currículo en entornos educativos rurales.

Las investigaciones que se han realizado sobre currículo rural hacen énfasis en el sector productivo o auto sostenible de las instituciones educativas, las cuales ingresan a las lógicas del mercado que impone la globalización y los modelos hegemónicos que desfiguran la identidad de los sujetos al alejarlos de sus raíces, creencias y costumbres. Turra (2012) visibiliza el currículo nacional chileno el cual considera la diversidad cultural en la formación de sus estudiantes tanto en la producción curricular como en los procesos pedagógicos implementados por el profesorado. Es allí donde emerge la necesidad de evidenciar cuales son los saberes, las prácticas pedagógicas, y los modos de relacionamiento que subyacen en estos contextos que permitan direccionar el desarrollo de un currículo autónomo que responda a las necesidades reales del contexto.

El PEI pueda ser planteado de acuerdo a las necesidades, motivaciones, contextos, creencias y problemáticas que hacen parte del ámbito rural. En este sentido, es necesario

hacer énfasis a la mirada de un currículo que se cuestione el aporte al proceso vital de desarrollo de los diferentes actores sociales (niños/as, jóvenes, familias, comunidad, entre otros) y las respuestas que está agenciando de acuerdo a las características de los contextos. Adicionalmente, es de suma importancia recobrar el valor que se le ha restado a la riqueza cultural y biológica, a las interacciones implícitas de lo comunitario y lo social en el ámbito educativo rural Moreno (2017).

Las escuelas deben tener la capacidad de ofrecer respuestas que sean oportunas en términos de la formación de individuos críticos con capacidades, que estén en condición de generar transformaciones e innovaciones que puedan contribuir al desarrollo social Corso & Marcano (2009). Partiendo de este planteamiento, es necesario una mirada distinta al currículo, rescatando las habilidades, capacidades y potencialidades que se pueden generar para que las propuestas educativas innovadoras tengan resonancia en los diferentes contextos, especialmente, en los rurales.

Pertinencia curricular desde los desafíos del contexto.

Según PNDE (2006-2016), se puede decir que un currículo es pertinente cuando guarda una relación lógica con las condiciones y necesidades sociales, con las normas que regulan la convivencia y con las características concretas de los educandos en sus diversos entornos naturales y sociales de interacción.

El análisis de Garrido (2011) sobre los conceptos de innovación y pertinencia muestra que uno de los principios que debe considerar la educación es adoptar un currículo culturalmente pertinente, el cual implica el aprovechamiento de recursos humanos y materiales, que sean más próximos a sus realidades y que busque descentralizarse de la

visión homogeneizadora del sistema educativo que se aleja de la diversidad cultural de cada región.

En comparación con otros países de América Latina, Colombia ha sido el país que más se ha preguntado sobre currículo, con un valor 50% de las publicaciones. Sin embargo, en esta tendencia se evidencian vacíos que permitan vislumbrar como es entendida la pertinencia en diversos niveles educativos, aunque anteriormente se hace mención al PNDE el cual abarca como debe ser entendido el concepto de pertinencia desde diversos ámbitos, todavía falta visibilizar la coherencia que existe entre teoría y práctica.

Las investigaciones de Corso & Marcano (2009) revelan la importancia de cuestionar la pertinencia de los currículos en instituciones de educación superior, ya que, en algunos casos, se quedan rezagados en el tiempo no solo en los contenidos sino en la metodología que implementan. Hacer una lectura rigurosa sobre los cambios que ha sufrido el contexto en diferentes aspectos permite crear una visión más amplia sobre los nuevos desafíos que enfrenta la educación superior para ofrecer un servicio de calidad y pertinente frente a las necesidades reales del medio.

La evaluación como una oportunidad de mejoramiento continuo.

La evaluación curricular es un proceso continuo y situado, el cual debe dejar de ser visto como un mecanismo de control y más como un instrumento que permite crear coherencia entre la teoría y la práctica. Brasil aporta el 5% de las investigaciones realizadas sobre este tema. En esta orden de ideas, Ferraz (2016) analizó la vinculación del sistema de evaluación a las escuelas de São Paulo en el que los datos arrojaron que los principios de

autonomía y diversidad se pierden en los procesos de evaluación, porque están centrados en la clasificación de las escuelas y la remuneración de los trabajadores de la educación.

De igual manera, los procesos referentes a la evaluación de los estudiantes se han constituido como parte consustancial de la formación. A menudo, los procesos de evaluación son utilizados para clasificar a los estudiantes con la finalidad última de determinar quiénes pueden acceder o no a un centro educativo Zabaleta, Bautista & Flores (2016). Sin embargo, la evaluación curricular debe ser vista como una oportunidad de mejora continua, como la posibilidad de realimentar y reforzar prácticas pedagógicas y didácticas con mayor riqueza para su aplicación y aporte en los procesos de formación. Al recorrer la historia de la educación se puede evidenciar que la evaluación ha pasado por un proceso evolutivo, puesto que originalmente era utilizada para medir la capacidad memorística de los estudiantes, posteriormente, fue vista como un proceso en el cual se valoran las competencias que tiene el individuo para desenvolverse en el medio, y en la actualidad se habla de considerar dentro de la evaluación curricular las capacidades que tiene el sujeto para desempeñar diversos roles en la sociedad al potencializar sus habilidades.

La autoevaluación institucional es el proceso que le brinda la posibilidad a la comunidad educativa de mirarse críticamente reconociendo sus debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas no solo para mejorar la calidad del servicio educativo sino para el desarrollo del ser al reconocer su humanidad. “Evaluar el currículo y las instituciones educativas es comenzar a mejorarlas, es un punto de partida importante que implica tratar de sacar a la evaluación del lugar del “control” en el que tradicionalmente se la había ubicado, para

considerarla como un insumo imprescindible para iniciar procesos de mejoramiento de la calidad educativa” (Brovelli, 2001, p.102).

Algunas conclusiones.

Para cerrar este apartado, es importante mencionar algunas conclusiones que se configuran como desafíos para la investigación en este campo y que, a su vez, son de interés para esta investigación en particular:

Primero. Es evidente entonces que, pese a que el currículo oculto ha sido investigado desde diferentes perspectivas y con distintas contribuciones, se abre la posibilidad de indagar en el ámbito rural y con relación a prácticas formativas, modos relacionamiento y valores.

Segundo. Dado la multiplicidad de categorías encontradas en las investigaciones consultadas, se devela la importancia que cobra el tema del currículo en el ámbito educativo, por ende, es imperante visibilizar a través de la investigación aquello que sigue sucediendo en las aulas y fuera de ellas que resulta ser determinante y revelador para una comunidad educativa.

Tercero. La mirada que se hace al currículo formal y al currículo oculto no necesariamente se convierte en un antagonismo, es preciso encontrar la forma y los momentos en que estos importantes componentes se encuentran en el acto educativo para resaltar la importancia y la capacidad transformadora de ambos.

1.3. Justificación

Esta propuesta de investigación busca descentralizar la visión homogeneizadora del currículo formal, visibilizando a través del currículo oculto, la identidad cultural de cada institución educativa. A esto se suma que en Colombia existe una marcada brecha entre la educación urbana y rural debido a diferentes razones, entre las cuales podemos señalar las siguientes: el abandono del Estado, el difícil acceso a la escuela, la poca infraestructura y la deserción escolar, sea por la falta de oportunidades o porque ingresan al mundo laboral desde temprana edad. Aunque la educación rural debe enfrentar estos desafíos también se le suman las políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional en la cual deben seguir una serie de lineamientos para brindar una educación de calidad que, lamentablemente, desconoce las realidades de cada contexto. En el ámbito educativo, la investigación pretende visibilizar tanto la función del currículo formal como el currículo oculto en los procesos formativos, despojando la visión protagónica que ha tenido el primero y la antagónica del segundo, puesto que estos dos componentes se encuentran en el acto educativo cuando se tiene claro el fin. Esto permitirá construir proyectos educativos pertinentes con sentido que se acerquen a las realidades de la comunidad educativa. Así mismo esta investigación es de suma importancia para la Institución Educativa Las Palmas, porque permitirá visibilizar aquellos aspectos que no son considerados dentro del plan de estudio, pero hacen parte de la cultura institucional como lo son las prácticas formativas en las que los maestros no tienen la intención de enseñar y los alumnos de aprender. Desde el punto de vista investigativo, este trabajo aporta en las discusiones académicas sobre la pertinencia que tiene el currículo oculto en la construcción de la cultura institucional, desde un enfoque hermenéutico, pues permite comprender, a través de las narraciones, los pensamientos, los valores, las costumbres y las relaciones que establecen las personas en la Institución Educativa Las Palmas.

1.4.Objetivos

1.4.1. General

Comprender las prácticas formativas que se despliegan del currículo oculto de la IE Rural Las Palmas de Envigado (Antioquia).

1.4.2. Objetivos Específicos

- Indagar por los valores que se promueven desde el currículo oculto en la I.E. Rural Las Palmas de Envigado (Antioquia).
- Analizar las prácticas formativas que se despliegan desde el currículo oculto en la I.E. Rural Las Palmas de Envigado (Antioquia).
- Identificar los tipos de relaciones que se tejen en la I.E. Rural Las Palmas de Envigado (Antioquia) desde el currículo oculto.

2. RUTA CONCEPTUAL

Con base a los temas que se han abordaron hasta el momento, se hizo necesario ahondar conceptualmente sobre las siguientes categorías que soportan el trabajo investigativo:

2.1.Currículo oculto como una construcción cultural

En los libros de administración educativa, el currículo oculto es definido como los aspectos no explícitos del currículo formal. Por su parte, Torres (1998) amplía más este concepto, haciendo referencia a que son aquellos aprendizajes que los estudiantes adquieren y que los profesores no tienen intención de enseñar. Más que definir el concepto de currículo oculto, se hace necesario comprender cuáles son los procesos de adaptación a los que se enfrenta la comunidad educativa

relacionado con la interiorización de las reglas institucionales, la adaptación a las dinámicas escolares y los modos de relacionamiento de los diferentes actores. Todos estos aspectos no están contemplados explícitamente dentro de un plan de estudio, pero es evidente que los conocimientos y las interacciones que se generan allí cobran más sentido que los contenidos descontextualizados que se enseñan en la escuela.

Por esta misma línea, Grundy (1998) piensa que el currículo, no es un concepto, sino una construcción cultural, esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas. Por ende, el currículo oculto no se puede seguir considerando como un elemento externo del currículo formal, por el contrario, la praxis le da sentido al proyecto educativo porque considera la diversidad cultural de las comunidades, sus intereses y necesidades, con el fin de visibilizar lo que allí acontece, para construir un horizonte institucional pertinente a las realidades del contexto.

No queda duda de que estos aspectos que contiene el currículo oculto se oponen a los discursos hegemónicos que en el transcurso de la historia han dado cuenta de la escuela, por ello las reflexiones que emergen alrededor del tema tienden a verse de manera sospechosa e intrascendente, porque en el imaginario educativo consideran que existen aspectos dentro del contexto escolar que no pueden ser cambiados, porque va más allá de sus alcances, ya sea por asuntos sociales, culturales, económicos o políticos. En este sentido, Torres (1991) afirma que:

“Olvidarse de reflexionar el presente desde la historia es un peligro que transporta de un modo oculto el mensaje de la inevitabilidad y la imposibilidad de transformar la realidad. Esto supone también, por consiguiente, una pérdida de

confianza en el ser humano como controlador y definidor de su destino. O lo que es lo mismo, aceptar de forma irremediable que los que siempre se benefician de algo en la actualidad lo seguirán haciendo en futuro y viceversa.” (p.15)

Por esta razón no se puede olvidar el camino que ha recorrido el currículo oculto, las huellas culturales y sociales que ha dejado en cada generación, las cuales han aportado en la construcción de tejido social, obviar sus aportes es desconocer la realidad de la praxis educativa, el conocimiento que de allí se deriva y las relaciones que se tejen, lo que imposibilita una transformación real del contexto.

Al respecto, Acaso & Nuere (2004) consideran que el currículo oculto debe ser entendido como el conjunto de contenidos que se transmiten de forma implícita en un contexto educativo a través del lenguaje visual, su discurso se emite a través de la manipulación de las siguientes herramientas: tamaño, forma, color, iluminación, textura, composición, retórica visual (p.209).

Todos estos aspectos arquitectónicos y de forma suelen pasarse por alto en los análisis institucionales, el contenido simbólico que aborda el currículo oculto resulta ser trascendental porque representa parte de la cultura escolar, por ejemplo, la decoración del aula de clase, el color con que está pintada la escuela, el uso del uniforme, los carteles e imágenes religiosas, todo esto en conjunto da cuenta de una serie de prácticas sociales que hay alrededor de dicho contexto.

Aunque el currículo oculto existe bajo un sistema educativo que plantea una serie de lineamientos, estándares y parámetros que busca homogenizar la cultura y los valores de los sujetos, este también permite contrarrestar esta realidad mediante el reconocimiento de la diversidad cultural de los diferentes actores educativos, al indagar por sus motivaciones,

creencias, pensamientos y costumbres que usualmente no son visibles en la construcción colectiva de la identidad institucional. Mejía (1999, p.1) considera que el currículo sólo puede ser entendido en la sociedad que lo organiza y, en alguna medida, significa la selección que se hace de la cultura por parte de las instituciones y las personas, que el poder-saber sanciona como válidas en ese momento, quienes definen cuáles son los contenidos y cómo deben ser enseñados como parte de los propósitos sociales que asume la escuela.

El currículo oculto también podría ser considerado un acto político porque trata a todos los miembros de la comunidad como iguales en el momento de decidir que se considera fundamental como parte de los contenidos. Además, abre espacios de debate en el cual se buscan consensos horizontales. Pensar en un currículo que le permita a la comunidad participar de las decisiones institucionales termina siendo el mejor instrumento ético en el reconocimiento a la otredad.

2.2.La convergencia existente entre currículo formal y currículo oculto.

La mirada que se hace al currículo formal y al currículo oculto no necesariamente se convierte en un antagonismo, es preciso encontrar la forma y los momentos en que estos importantes componentes se encuentran en el acto educativo para resaltar la importancia y la capacidad transformadora de ambos. Aunque existen claras diferencias entre estos dos conceptos, se rescata el vínculo que tienen puesto que nacen al mismo tiempo y el uno no puede coexistir sin el otro. En consonancia con lo anterior, Roldán (1999) afirma que:

“El currículo flexible posee gran capacidad para ceder, para doblarse sin quebrarse y sin perder su razón de ser “misión”, su identidad; un currículo soportado en la claridad de lo que pretende y que sin perder la unidad se lanza y permite que el

viento construya con él figuras, igual como los actores construyen con él mañanas y presentes”. (p.56).

En efecto qué sentido tendría hablar de un currículo oculto sin que este inmerso dentro de un sistema, cuyo fin es atender aquello que queda por fuera de los códigos racionales del currículo formal. Mientras que el primero aporta desde la experiencia de los actores, los modos de relacionamiento, la cultura y las subjetividades, el segundo cumple con una serie de exigencias del Estado desde una visión tecnócrata de la educación, en el que las planeaciones, los contenidos, los estándares, los lineamientos y las prácticas pedagógicas hacen parte del proyecto educativo institucional.

Asimismo, Torres (1998) plantea que los proyectos curriculares, los contenidos de la enseñanza, los materiales didácticos, los modelos organizativos de los colegios, la conducta del alumnado y del profesorado, no son algo que podamos contemplar como cuestiones técnicas y neutrales, al margen de las ideologías y de lo que sucede en otras dimensiones de la sociedad, tales como la económica, cultural y política. Al contrario, gran parte de las decisiones que allí se toman están mediadas por el acontecimiento y particularidades de esas esferas.

2.3. Prácticas formativas que subyacen en el currículo oculto.

Las prácticas formativas son un conjunto de acciones y actividades que se implementan en diversos espacios, con el fin de prestarle un servicio a la comunidad; a diferencia de las prácticas pedagógicas, estas no están mediadas por una planeación ni existe una relación de poder, ya que su fin es responder a las necesidades inmediatas del contexto las cuales son diversas y

cambiantes, en las que la comunidad crea las posibilidades para su propia producción o construcción de conocimiento (Freire, 1992).

Para dar cuenta de las prácticas formativas que se llevan a cabo en el currículo oculto, es necesario ser conscientes de la importancia que cobra el acontecimiento en el acto educativo, pues este determinara la postura que asume el maestro con el estudiante y las actividades que propone para abordar una situación o temática que requiera de una acción orientada y reflexionada en el que hacer formativo. Acorde con lo anterior, Gimeno (1991) considera que:

La práctica es algo fluido, fugaz, difícil de aprehender en coordenadas simples, y además compleja en tanto en ella se expresan múltiples determinantes, ideas, valores, usos pedagógicos. La pretensión de querer comprender los procesos de enseñanza con cierto rigor implica bucear en los elementos diversos que se entrecruzan e interaccionan en esa práctica tan compleja. (p.4).

Con respecto a lo anterior, uno de los elementos que debe ser analizado, es la manera como los maestros se relacionan con los estudiantes en diferentes espacios, ya que los ambientes pueden ser amigables, hostiles, posibilitadores, obstrutores, constructores o destructores. Estos ambientes inciden no solo en las actividades que se proponen sino en los diversos estilos de enseñanza-aprendizaje que se ven en la escuela. Roldán e Hincapié (1999) afirman que:

Para crear un ambiente sano implica renovar las instituciones y las otras formas organizadas de convivencia, democratizándolas en sus estructuras y funcionamiento, de tal manera que sea posible erradicar las prácticas verticales, y atribuirle mayor valor a la libertad, a la creatividad, a la participación y al pluralismo. (p.35)

Se debe agregar que para transformar el enfoque conductista por el que ha estado permeada la escuela, la institucionalidad debe reconocer la otredad como parte esencial en los procesos formativos, de esta manera las relaciones entre los diversos actores educativos se darán horizontalmente puesto que, el poder se democratiza en pro de un bien común.

Por otra parte, Mélich (2002) hace énfasis en que el poder tiene miedo de la finitud. Una filosofía de la finitud, por tanto, es una crítica radical del poder. Esta manera de ver el mundo implica hacer cambios en la educación, por ejemplo: un maestro que tenga este enfoque debe tener la capacidad de vivir tanto la transformación de sus estudiantes como de sí mismo.

En cuanto a la concepción moderna de la educación como fábrica, Phillipe (2003) en su libro Frankenstein educador, también ha puesto de manifiesto que el currículo no puede ser alejado de las necesidades ambientales que posee cada institución educativa, pues este es el punto de partida para darle sentido al direccionamiento estratégico basándose en el principio de autonomía que le permite adecuar los contenidos a las necesidades académicas teniendo en cuenta la responsabilidad social en formar ciudadanos conscientes en derechos humanos y críticos con el medio.

2.4.El currículo oculto una herramienta transformadora de los valores institucionales

Cuando se habla de los valores institucionales es usual remitirnos al proyecto educativo para hacernos una idea bajo que visión son formados los estudiantes. Aunque se creería que esto representa la cultura de la comunidad, por lo general, solo representa la perspectiva administrativa del sujeto que desean formar según los principios y valores morales que están

preestablecidos dentro de una guía educativa pero que usualmente no representan a la comunidad. Así mismo Gimeno (1991) plantea que:

La enseñanza genera unos usos específicos, una interacción personal entre profesores y alumnos, una comunicación particular, unos códigos de comportamiento profesional peculiares, pero la singularidad de todo eso tiene que verse en relación con el tipo de contenidos culturales que se “amansan” en ese medio específico que es la enseñanza institucionalizada y con los valores implicados en esa cultura. (p.5).

Los escenarios educativos cobran sentido cuando la comunidad se siente representada después de reinterpretar los significados de su cultura al aproximarse a las otras, de esta manera se reconocen valores que no están inmersos dentro de una cultura pero que cobran relevancia en otra, este entramado cultural desde la empatía busca mostrar la importancia de la otredad en la construcción de sujetos políticos, donde a través del dialogo se adoptan posturas imparciales que aportan en el desarrollo social.

En este sentido, los valores institucionales deben trascender la mirada instrumentalista de la administración, pues no son uniformes ni inamovibles, cambian según la cultura, el tiempo y la forma como interactúan las personas en determinado contexto. Duart (1999) considera que:

Cuando se habla de los valores intrínsecos de la educación, se hace alusión a los valores propios de la acción educativa misma, de la relación entre docente y discente, entre educador y educando, entre padre e hijo, entre amigos. La obediencia, el respeto, la disciplina, corresponderían a la concepción de valores

intrínsecos de la educación en una cultura tradicionalista, mientras la iniciativa, la creatividad, la libre cooperación, serían propias de una cultura moderna (p.27).

Por ende, en los escenarios educativos se congregan los más diversos y variados actores, que equipados con su historia-huellas de la cultura, llegan para aportar y compartir contenidos específicos con la intención de enriquecer mediante su acción la diversidad de las relaciones que allí se tejen (Roldán e Hincapié, 1999).

En este sentido, valores como el respeto, la solidaridad y la fraternidad se materializan por medio del comportamiento, el lenguaje y la forma como las personas se relacionan en diferentes contextos. En la escuela, por ejemplo, los niños, niñas y adolescentes refuerzan los valores aprendidos en el hogar y adquieren otros nuevos, ya sea por la diversidad cultural, las prácticas de crianza o el nivel educativo que tiene cada familia.

Cuando se dice que el currículo oculto permite transformar los valores institucionales es porque este no se rige por conceptos preestablecidos, por el contrario, en el existen multiplicidad de juicios morales que son el reflejo de la cultura en el que el sujeto se desenvuelve y se manifiestan con diferentes sentimientos. Las situaciones que se presentan en las instituciones educativas suelen ser atendidas por fuera del aula de clase porque la rigidez del currículo formal que restringe el diálogo por el cumplimiento de los programas. Torres (1998) afirma que: no existe ningún tipo de evidencia acerca de la existencia de un currículo oculto planificado intencionalmente para ser desarrollado en las escuelas algo que intente tácitamente enseñar normas y valores al colectivo estudiantil y que éstos tengan relación con el trabajo (p. 113).

3. PRESUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS

3.1. Enfoque de la investigación

El enfoque que se eligió para la investigación es de corte hermenéutico porque permite hacer una lectura cuidadosa de la manera de pensar, sentir y actuar de cada participante, acercándose comprensivamente al lenguaje y las prácticas cotidianas de los diferentes actores educativos, tratando de interpretar los motivos de su comportamiento mediante procesos libres no estructurados, sino sistematizados. En este sentido, se tiene en cuenta a Ricoeur (1982), quien afirma que:

La hermenéutica crítica trascendía la mirada filosófica y abría el camino a las ciencias sociales para la comprensión de las expresiones de las identidades individuales y las colectivas a partir de las narrativas como camino predilecto de comprensión y explicación de los fenómenos humanos (p. 130).

Por consiguiente, el lugar que ocupa el lenguaje en las relaciones sociales es fundamental, porque a través de él se expresan emociones y se comparten ideas de diferente manera: oral, escrita, gestual y corporal. Sin la acción social que genera el lenguaje no se podría comprender las representaciones simbólicas de cada cultura, ni mucho menos describir e interpretar lo que allí acontece. En este sentido, Luna (2017) afirma que “la investigación comprensiva en sí misma es una perspectiva en la que se auscultan, con la mediación del lenguaje, los diferentes lenguajes en los que se expresa la experiencia humana” (p. 2).

Para esta investigación, el enfoque hermenéutico fue fundamental en tanto permitió describir y comprender de manera detallada el comportamiento de los diferentes actores educativos y la manera como interactuaban en el escenario escolar, desde diversos roles, lo que permitió

maestros, estudiantes, directivos y padres de familia ponerse en el lugar del otro y dar cuenta de la forma cómo percibían y valoran sus acciones y sus relaciones con otros. Fue evidente la apertura y la disposición de los/as participantes para conversar, con una actitud más abierta y participativa, y plantear preguntas sobre las actuaciones de los diferentes actores de la comunidad educativa ante ciertas circunstancias o situaciones. Durante las sesiones de trabajo, se pusieron en evidencia tensiones, inquietudes y malestares, lo que planteo desafíos en torno al lenguaje del lenguaje como experiencia para la comprensión del otro y del sí mismo ante circunstancias particulares. A través de la conversación fue posible tejer palabras para diversificar la comprensión sobre lo que acontece en la escuela desde la perspectiva de los/as involucrados/as. Aquí jugaron un papel protagónico las diferentes expresiones (orales, escritas, gráficas y corporales) para explorar esos sentidos diversos en torno a la escuela como experiencia individual y social.

4. METODOLOGÍA UTILIZADA EN LA GENERACIÓN DE INFORMACIÓN

4.1. Descripción del proceso de selección de actores sociales.

Fueron 18 participantes que hicieron parte de la investigación cada uno de ellos con diferentes roles dentro de la Institución Educativa: seis estudiantes de diferentes grados de bachillerato, seis maestros de diversas áreas de conocimiento, un psicoorientador, un directivo y una madre de familia, los cuales se mostraron interesados en participar de la propuesta. Así mismo, se procuró que existiera tanto representación masculina como femenina durante el trabajo de campo.

4.2. Descripción de las técnicas y sus instrumentos correspondientes.

Para la generación de la información se recurrió, en primer lugar, a la entrevista semi-estructurada, porque esta técnica permitió recoger la información de los acontecimientos vividos

por los participante durante el proceso, lo que permitió un acercamiento más cercano y espontáneo a cada uno de ellos, teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, pero sin seguir una estructura secuencial. En total se realizaron 18 entrevistas con una duración, aproximada, de 45 minutos cada una. Aunque inicialmente se pactaron encuentros posteriores a la primera entrevista, sólo fue posible ese primer encuentro por las ocupaciones de los/a participantes.

En segundo lugar, se recurrió a los grupos focales en contexto de talleres con el fin de abrir un espacio de enunciación de voces diversas, lo que fue pertinente para la investigación ya que los/as participantes expresaron libremente los pensamientos, emociones y experiencias que habían tenido durante el desarrollo de los tres talleres que se llevaron a cabo dentro de la Institución Educativa. Se realizaron los siguientes talleres: árbol de valores, sociodrama y el juicio. Según Galeano (2004), estas técnicas de generación “favorecen la relación intersubjetiva, la mirada desde el interior de los actores sociales que viven y producen la realidad sociocultural. Las técnicas activas y dialógicas se usan como posibilidad de comprender las creencias, mentalidades, mitos, prejuicios, modos de vida” (p. 19).

4.3. Descripción de las consideraciones éticas

El consentimiento informado fue un procedimiento esencial durante el trabajo investigativo, ya que permitió salvaguardar la integridad física, social y psicológica de los participantes, además garantizó la participación voluntaria de los sujetos en la investigación. Galeano (2004) plantea que “los investigadores cualitativos son huéspedes de espacios privados, su comportamiento debe acomodarse a esta circunstancia y observar el código ético muy estrictamente” (p. 81). En

cuanto los criterios que se tuvieron en cuenta al momento de intervenir con la comunidad educativa fueron los siguientes:

Primero. Se contó con el consentimiento informado de cada uno de los participantes el cual garantizó su confidencialidad y anonimato.

Segundo. Se concertó con anterioridad los aspectos que se iban a observar y a incluir en el informe.

Tercero. Se acordó el tiempo y espacio que se dispusieron para la investigación.

Cuarto. Se socializó con los participantes los resultados obtenidos durante el proceso de investigación en el cual se conocieron sus opiniones y observaciones al respecto.

Quinto. Se respetó el principio de autonomía de cada participante durante el proceso de investigación.

4.4. Proceso de análisis de la información.

La sistematización fue la fase del proceso metodológico que permitió organizar, triangular y consolidar la información obtenida a través de la aplicación de diferentes estrategias. Durante este proceso fueron emergiendo preguntas, relaciones, oportunidades, amenazas y tendencias que focalizaron los temas que se debían tratar en las próximas intervenciones, lo que permitió depurar, codificar y categorizar los datos arrojados en el trabajo de campo. Wolcott (1994) plantea que la interpretación exige trascender los datos fácticos y analizar con cautela que se puede hacer con ellos. Por ello fue necesario tener presente las dos estrategias que se utilizaron durante el proceso de análisis de la información:

- **Matriz Descriptiva:** Para la identificación de códigos fue necesario crear una matriz en Excel que permitiera organizar los testimonios de cada uno de los participantes a través de una estrategia llamada el semáforo, la cual consistía en resaltar con diferentes colores los conceptos, ideas y sentidos de cada uno de los participantes en clave de los objetivos de la investigación.
- **Matriz Analítica:** Para la identificación de las relaciones entre las categorías obtenidas durante el proceso de codificación y sus subcategorías, fue necesario crear una matriz en Excel utilizando la misma estrategia del semáforo, pero esta vez identificando las relaciones que existían entre cada uno de los testimonios.

5. HALLAZGOS

De acuerdo a la información generada durante el trabajo de campo en la Institución Educativa Las Palmas del Municipio de Envigado, se han identificado varios aspectos que cobran importancia para la comunidad educativa y que resultan ser determinantes dentro del currículo oculto.

A partir del análisis realizado, se identificaron tres categorías centrales, las cuales están en sintonía con los objetivos de la investigación, a saber: 1) Los valores que se promueven desde el currículo oculto; 2) Prácticas formativas que subyacen en el currículo oculto; y 3) Modos de relacionamiento. Estas categorías agrupan subcategorías, las cuales dan cuenta de un conjunto de características o particularidades identificadas en el devenir de la institución educativa en torno al currículo oculto. Esta agrupación es analítica y pretende ofrecer un marco de reflexión sobre lo que acontece en la escuela por fuera de los escenarios formales y que tienen relación con aquello que se denomina currículo oculto. Es así como se puede declarar que esta clasificación no agota

todos los escenarios posibles. Al contrario, plantea puntos de reflexión que podrían generar otros análisis y, por lo tanto, derivar en otras clasificaciones o agrupaciones.

A continuación, se presenta una breve descripción de cada una de las categorías y subcategorías que se relacionan con los objetivos de la investigación. En la primera categoría se visibilizan los valores que se promueven desde el currículo oculto, como ejes principales para la construcción de una identidad institucional y que resultan ser fundamentales en la convivencia escolar, aunque también existe una marcada distancia entre los valores institucionales y las realidades escolares.

Categoría	Subcategorías
Los valores que se promueven desde el currículo oculto	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="820 934 1377 1123">✚ El respeto y la solidaridad como valores fundamentales en la convivencia escolar. <li data-bbox="820 1144 1377 1333">✚ Los valores como ejes principales para la construcción de una identidad institucional. <li data-bbox="820 1354 1377 1543">✚ La distancia entre los valores institucionales y las realidades escolares.

En la segunda categoría se da cuenta de las prácticas formativas que subyacen en el currículo oculto, basado en la manera en cómo se relacionan los maestros y estudiantes en diversos espacios, los cuales pueden posibilitar tanto la enseñanza en valores para el desarrollo personal y

social del ser humano, como coartar el diálogo y la construcción colectiva a causa de prácticas carentes de didáctica que llevan a la monotonía.

Categoría	Subcategorías
Prácticas formativas que subyacen en el currículo oculto	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="821 457 1317 709">✚ La formación en valores como una acción pedagógica orientada a fortalecer el desarrollo humano y social. <li data-bbox="821 751 1365 926">✚ Prácticas formativas que coartan espacios de dialogo y construcción colectiva. <li data-bbox="821 968 1365 1073">✚ Prácticas de enseñanza carentes de didáctica.

En la tercera categoría se develan los modos de relacionamiento entre las personas que hacen parte de la institución educativa, y como esto aporta o interfiere en la dinámica escolar, pues se evidenció, a través de los testimonios, que existen relaciones crueles basadas en el miedo, abuso de poder y abandono, relaciones académicas burócratas e indiferentes, pero también relaciones fraternas, asertivas y empáticas.

Categoría	Subcategorías
Modos de relacionamiento	✚ Relaciones crueles basadas en el miedo, abuso de poder y abandono.

	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="824 191 1369 296">✚ Relaciones fraternas, asertivas y empáticas. <li data-bbox="824 338 1369 443">✚ Relaciones académicas burócratas e indiferentes.
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

5.1. Los valores que se promueven desde el currículo oculto

En esta categoría se analizan los valores que subyacen en el currículo oculto de la Institución Educativa Las Palmas del Municipio de Envigado, los cuales se consideran importantes por parte de la comunidad. Estos valores se materializan en las actividades educativas cotidianas y en las interacciones escolares tanto en el aula como fuera de ella, sin embargo, la mayoría de las veces son pasados por alto en las dinámicas escolares.

Las instituciones educativas “comprenden un conjunto de valores, creencias y normas que se transmiten de manera implícita y no intencional” (Esteva y Omar, 2010), es decir que, a través del currículo oculto, los estudiantes logran aprendizajes por medio de la observación de las actitudes del profesor, del padre de familia, de los hermanos y de los amigos. En estas relaciones se evidencian costumbres, valores y modelos de crianza que influyen en la construcción de la cultura institucional, pero que no hacen parte de un plan de estudio estructuradamente. En este mismo sentido, Duart (1999) plantea que “el proceso educativo no es un proceso individual únicamente, sino que también es un proceso que tiene lugar en compañía de otras personas que avanzan y que maduran a nuestro lado” (p. 23). Es por esto que puede afirmarse que en el acto educativo están involucrados todos aquellos actores mencionados anteriormente y que, de alguna manera, contribuyen a través de acciones valorativas en el proceso de maduración de cada individuo. Procederemos con la descripción de cada una de las subcategorías.

5.1.1. El respeto y la solidaridad como valores fundamentales para la convivencia escolar

Es importante anotar que la comunidad educativa identificó el respeto y la solidaridad como valores fundamentales dentro de la convivencia escolar, sin ellos no solo se estaría comprometiendo la armonía entre las personas, sino que el egoísmo y la indiferencia no permitiría construir relaciones sociales empáticas. Según Palma (2012), “el respeto significa aceptar el valor humano del hombre y esta aceptación exige o merece llevarlo hacia su mayor valiosidad, por eso la persona que no respeta no está en condiciones ni de percibir, ni tampoco de vivir, los valores” (p. 18). Cuando las personas se sienten apoyadas surgen intereses comunes en la cual se asume una actitud de entrega sin esperar nada a cambio. Por otra parte, Giraldo y Ruiz (2015) plantean que “la solidaridad se emprende cuando el otro se considera positivamente vulnerable, pues las situaciones que causaron sufrimiento o vulnerabilidad son el resultado de procesos y estructuras sociales que promueven o sostienen la injusticia, la inequidad y la violencia” (p. 38). Ambos valores se materializan por medio de acciones en situaciones concretas cuyo eje principal es el reconocimiento del otro por medio de un gesto, una palabra, una ayuda material o espiritual.

La escuela no es ajena a estos escenarios, las condiciones de vida de algunos miembros de la comunidad despierta en las otras personas la necesidad de contribuir de alguna manera, ya sea moral, económica o académicamente, creando un ambiente protector para el que lo necesite. Por lo general, estas acciones dentro de la comunidad educativa no cuentan con mucho protagonismo, porque tienden a naturalizarse como parte del comportamiento de las personas, como se puede observar en los siguientes relatos:

"Los valores de la institución son la solidaridad, el respeto, la fraternidad son solamente esos los que se marcan y son más visibles en la institución" Maestro #2. Entrevista semiestructurada.

"Pues yo creo que se promueven los valores principales que nos han enseñado desde la casa que son el respeto, la solidaridad, honestidad como los básicos que siempre hemos sabido" Estudiante #2. Entrevista semiestructurada

Cabe anotar que la solidaridad tiende a manifestarse en los espacios en el que las personas pasan la mayor parte del tiempo relacionándose con otras, como lo son la familia, la escuela y la calle en donde reflejan todos esos valores aprendidos, como lo manifiestan anteriormente el estudiante y el maestro. Para Honneth (1997), la solidaridad es un tipo de relación recíproca en la que participan sujetos que se valoran simétricamente y se desarrollan cualidades y capacidades significativas para el grupo social que los contiene y del cual hacen parte.

Mientras que Esquirol (2006) se refiere al respeto como un tipo de "actitud respetuosa" o como una virtud, la del hombre que es respetuoso. Las acciones también pueden ser calificadas de respetuosas y, entre ellas, se destaca el uso del lenguaje, por ejemplo, cuando los participantes manifiestan que sienten "respeto de" y en la que hacen alusión a la persona que es merecedora del respeto. (p.12). Esto se puede evidenciar en los siguientes testimonios:

"Yo creo que también enseñan cosas tan fáciles como los valores porque si un profesor te trata bien por fuera del aula de clase es que te respeta, te enseña algunos valores o cosas de la vida cotidiana que no se dan dentro del aula de clase" Estudiante #2. Entrevista semiestructurada

"Principalmente el respeto yo creo que el respeto es la base de todos los otros valores, yo veo que del respeto se deriva el amor, la paciencia, la tolerancia pues como principal medida el respeto" Madre de Familia Entrevista semiestructurada

El estudiante asegura que si el maestro trata bien a los estudiantes por fuera del aula de clase es porque lo reconoce como sujeto en una relación más horizontal predispuesta a la enseñanza a través de la experiencia. Por otra parte, se puede inferir que la madre de familia considera que del respeto se derivan otros valores ya que sin él no habría sociedad humana porque las relaciones serían caóticas y conflictivas.

Tratar a alguien con respeto implica mirar atentamente aquello que cobra valor y significado para el otro, solo desde esta perspectiva se podrá comprender las distintas situaciones que se presentan en la cotidianidad de la vida, las cuales son particulares y ajenas a cada individuo.

Esquirol (2006) asegura que “la mirada tiene algo de extraño, de paradójico: la total facilidad de mirar contrasta con la dificultad de mirar bien”, es por ello que cuando se aprende a mirar bien se empieza a contemplar con respeto y comprensión el pensamiento, las tradiciones, y los sentimientos de las demás personas. Aunque adquirir esta habilidad requiere de práctica porque la rutina automatiza la mirada pasando por alto aspectos importantes que en la realidad no son tan evidentes.

A modo de síntesis, podría decirse que entre los valores que identificaron los participantes durante el trabajo de campo sobresalen el respeto y la solidaridad. La comunidad educativa siente que reflejan esos valores por la manera como se relacionan entre ellos, a través del lenguaje, la mirada y la escucha, es decir, por medio del ejemplo se enseñan estas virtudes las cuales son fundamentales dentro de la convivencia escolar.

5.1.2. Los valores como ejes principales para la construcción de una identidad institucional.

En esta subcategoría se abordarán los valores como ejes sustanciales para la construcción de una identidad institucional. Salmerón (2004)

“Considera como elementos constituyentes de la cultura los valores forman parte de las representaciones sociales que se encuentran en ella, donde las personas dan su significado, y organizan jerárquicamente según criterios subjetivos. Éstos son consensuados socioculturalmente en base a los modelos propuestos, la propia identidad cultural, construida sobre una experiencia e historia personal” (p.27).

Por eso cuando se habla de una identidad institucional se incluyen los valores, las creencias y los comportamientos que poco a poco han incorporado las personas en su estilo de vida, como resultado de las interacciones sociales que han establecido en el escenario escolar.

Cosa parecida considera Duart (1999) de la escuela, como institución social, la cual “tiene una dinámica propia, y por lo tanto una cultura propia. Cada centro escolar posee su propia cultura y ésta la define y la diferencia de los demás centros” (p. 34). Con respecto a lo anterior, se infiere que los valores varían según el contexto, y el más claro ejemplo de esto son las diferencias que existen entre una escuela urbana de una rural, en la que claramente se observan necesidades, intereses, prácticas culturales, modos de relacionamiento y un sistema de valores de distinto orden.

Por otro lado, Bottery (1990) considera que “la escuela puede ser el mejor lugar para trabajar con los valores morales” (p. 52). Según el autor, la moralidad concierne en la manera en que las personas tratan y actúan con las otras personas. Por ejemplo, en las instituciones educativas las

actitudes que asumen tanto los maestros como los estudiantes son el reflejo de las prácticas culturales del momento, los valores cambian con relación a las necesidades del contexto por lo que, constantemente, deben de ser replanteados para que la comunidad se sienta identificada con cada uno de ellos. Esto se puede corroborar en los siguientes testimonios.

"No hay un valor o un conjunto de valores que nos identificaran, apenas ahora con el ejercicio que vos empezaste y también que hicimos, con la asesoría de la UPB, empezamos a pensar en el tema de valores aquí" Maestro #1 Entrevista semiestructurada.

"No podemos perder de vista cual es el objetivo o la misión de la institución como tal, que parte de una formación integral, es decir, teniendo en cuenta la misión y los valores se pueden identificar las falencias que estamos teniendo para mejorar en estos aspectos" Maestro #1 Taller #1

Con base en lo anterior es importante recalcar que los valores son el eje principal del horizonte institucional, no solo porque permite orientar la conducta de las personas, sino porque las hace conscientes de aquello que la comunidad considera valioso en las relaciones sociales, de allí la necesidad que el currículo formal sea articulado con el currículo oculto, para que el punto de partida no sigan siendo las guías administrativas de la educación que homogenizan las instituciones sin una visión clara del contexto, sino que el currículo oculto sea el principal referente para reconocer la realidad de lo que pasa en las relaciones cotidianas, en el que emergen los valores y se construye una identidad institucional, solo así podrá ser coherente lo plasmado en el horizonte institucional y la realidad de la cultura escolar. Al respecto, Sepúlveda (2016) evidencia dentro de su investigación que la falta de una ruta pedagógica que permita generar espacios de formación en principios éticos tiene incidencia directa en los procesos de convivencia social. Por lo que es necesario armonizar la apuesta pedagógica con la construcción de propuestas

curriculares situadas y contextualizadas, en las que deben tenerse en cuenta las características de los actores.

A modo de síntesis, podríamos afirmar que los valores son principios éticos con los cuales las personas sienten un compromiso emocional con el otro, en los que reconocen los límites interpuestos por la cultura independientemente del tipo de relaciones que se gestan en la escuela. Cuando los valores no son claros en una institución educativa, es porque lo contemplado dentro del horizonte institucional es incoherente con las prácticas cotidianas y, por lo tanto, quedaría muy difícil decir que exista una identidad como tal, dado que las personas no reconocen las actitudes y acciones que los representan colectivamente.

5.1.3. La distancia entre los valores institucionales y las realidades escolares.

Las ideas que se desarrollaran en esta categoría tienen que ver con las apreciaciones que hicieron los participantes sobre la distancia que existe entre los valores institucionales contemplados en el PEI y las realidades escolares, tomando como punto de partida los procesos de actualización que estaban haciendo las directivas sobre el horizonte institucional.

Retomando algunas indagaciones realizadas en el estado del arte, se observó que el diseño curricular ha sido una herramienta que ha permitido organizar y desarrollar el plan educativo en la educación superior, al hacer el análisis de la cultura y los valores de la comunidad. Sin embargo, estos aspectos en la educación básica suelen ser abordados desde una visión administrativa pretenciosa del tipo de escuela que desean tener y no de la escuela que en realidad tienen. La desvinculación que existe entre el currículo formal y el currículo oculto, imposibilita contemplar otros elementos dentro de la convivencia escolar que visibilizan la manera en como los sujetos se

relacionan, los valores que emergen de este contacto que, por lo general, se distancia de lo considerado en el PEI.

Por otra parte, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura contempla dentro de los lineamientos curriculares preparar a las personas para el mundo de la vida, para esto es necesario reconocer las condiciones contextuales, autobiográficas, intersubjetivas, culturales e históricas que representan el actuar ético y moral del sujeto a través de un sistema de valores colectivos. De lo contrario no se podría hablar de un proyecto educativo en común porque la comunidad no se siente representada, escuchada ni tenida en cuenta para crear el concepto de escuela en el que permanecen y conviven la mayor parte del tiempo. Con relación a lo anterior se presentan los siguientes testimonios:

"Había valores que llevaban más de dos décadas y están desdibujados que en su momento probablemente eran súper importantes, pero ya se habían ido desgastando, no se reflejaban en las dinámicas curriculares de la institución, precisamente eso hay que descubrir" Rector
Entrevista semiestructurada

"Frente al tema del PEI los valores están muchas veces enunciados en todos los procesos, pero es muy complejo poder colocar en un PEI algo que se ve en la realidad académica"
Maestro #2 Entrevista semiestructurada

"No tenemos una línea de base para poder determinar si estos valores están o no están, lo que hemos procurado nosotros, yo pienso que si hemos trabajado en un valor pero más que un valor ha sido una tarea estratégica, es que hace tres años cuando cogimos la institución se tenía un mal nombre de la institución, los vecinos del barrio le tenían una chapa feísima que no voy a mencionar y los papás decían cosas y seguramente dentro del colegio pasaban cosas

que no eran para nada formativas, entonces mucha vulneración de derechos, procesos de los estudiantes que no eran atendidos, procesos de convivencia que no hacían respetar los derechos de los estudiantes e incluso de los maestros" Rector Entrevista semiestructurada

"A veces los inconvenientes son entre maestros y estudiantes que se irrespetan tanto por parte de nosotros como de los profesores, a veces los profesores no tienen la suficiente paciencia para explicarnos y decirnos que respetemos las clases, que pongamos cuidado, entonces se vuelve eso un conflicto y empiezan alegar por cualquier parte" Estudiante # 3 Entrevista semiestructurada

Aunque los valores están inmersos en el comportamiento de las personas, pareciera que han quedado relegados dentro del horizonte institucional como un asunto de menor importancia tal y como pudo apreciarse en los anteriores testimonios, tanto los maestros como los estudiantes coinciden que existen elementos dentro de la convivencia escolar que son imposibles de prever, surgen instantáneamente y tienden a resolverse en el momento. De estas acciones emergen una serie de valores o antivalores que no guardan coherencia con lo plasmado en el PEI, por lo tanto, no sienten que ese sistema de valores represente a la comunidad educativa. En cuanto al relato del rector se observa que los valores institucionales no han sido un asunto importante dentro del direccionamiento estratégico, incluso algunos proyectos educativos institucionales no han sido retomados por años, esto produce que se acumulen tareas que tienen que ver con el horizonte institucional y quedan descontextualizados de las realidades escolares.

En este sentido las investigaciones realizadas sobre currículo oculto apuntaron que el diseño curricular ha sido un tema que cobra importancia dentro de las instituciones educativas, ya que esta herramienta les permite organizar y desarrollar el plan educativo al hacer un análisis de la cultura y los valores de la comunidad en la que se encuentra inmersa. López y Puentes (2011)

realizaron este ejercicio en la Universidad Surcolombiana de Neiva, obteniendo resultados favorables en la transformación de la cultura curricular y organización de las asignaturas. Sin embargo, aspectos como el pedagógico no sufrieron cambios, lo que nos lleva a pensar que existen elementos dentro de la cultura institucional que suelen pasarse por alto, como son las relaciones interpersonales, los modelos de crianza, los valores y las circunstancias de vida que tiene que pasar cada individuo y que necesitan ser analizados dentro del horizonte institucional, lo que permite hacer una mejor descripción de la comunidad educativa.

Como síntesis, podría mencionar que las instituciones educativas deben tener una mirada atenta del contexto y esto puede ser posible siempre y cuando sean tenidos en cuenta el currículo formal y el currículo oculto, ya que cada uno puede aportar desde diferentes miradas en las realidades escolares. Así mismo, Alvarado, Alvarado & Ospina (citado en Robaina, 2001) resalta “la importancia de poner en palabras y visibilizar aquello de lo que no se habla, al partir de las señales hacia el cambio, como lo son los eventos únicos” (p.51). Si se hacen visibles las acciones educativas que surgen de la convivencia diaria, cobrará sentido para las personas que forman parte de la institución, porque sentirán representados como parte de un colectivo.

5.2.Prácticas formativas que subyacen en el currículo oculto

Esta categoría se basa en las diversas prácticas formativas que subyacen en el currículo oculto de la Institución Educativa Las Palmas, en donde se develaron las siguientes subcategorías: 1) formación en valores, 2) prácticas formativas que coartan espacios de diálogo y construcción colectiva y, 3) prácticas de enseñanza carentes de didáctica.

Antes de continuar, resulta determinante hacer claridad sobre la diferencia que existe entre las prácticas formativas y las prácticas pedagógicas, pues esto permitirá conocer la manera como los

maestros-estudiantes se relacionan en distintos espacios y actividades escolares. Las prácticas formativas deben ser entendidas como un conjunto de acciones y actividades que se implementan en diversos espacios, con el fin de prestarle un servicio a la comunidad; a diferencia de las prácticas pedagógicas, estas no están mediadas por una planeación ni existe una relación de poder, ya que su fin es responder a las necesidades inmediatas del contexto las cuales son diversas y cambiantes, en las que la comunidad crea las posibilidades para su propia producción o construcción de conocimiento (Freire,1992). Dicho con otras palabras, las prácticas formativas hacen referencia al conocimiento que comparte cualquier persona en determinado contexto a través de su experiencia personal mientras las prácticas pedagógicas están orientadas a la planificación de actividades a través de métodos y estrategias que permitan la transmisión de contenidos de manera más técnica.

Para dar cuenta de las prácticas formativas que se llevan a cabo en el currículo oculto, es necesario ser conscientes de la importancia que cobra el acontecimiento en el acto educativo, pues esto determinará la postura que asuma el maestro con el estudiante y las actividades o recursos que utilice para abordar una situación o temática, su actitud facilitará o coartará los espacios de dialogo y construcción colectiva dentro de la escuela.

5.2.1. La formación en valores como una acción pedagógica orientada a fortalecer el desarrollo humano y social.

En relación con el tema de la subcategoría es fundamental conocer el concepto que tienen algunos autores sobre la formación en valores en la escuela. Al respecto, Blanco (2019) considera que la formación en valores “constituye un proceso fundamental en el subsistema de educación primaria al fortalecer el pleno desarrollo de la personalidad del ser humano”. (p.86). Mientras que Duart (1999) plantea que “desde una construcción ética se hablaría de una

percepción de los valores, así como su concreción en una estructura o sistema de vida”. (p.55).

En ambas posturas se genera una reflexión sobre el tipo de ser humano que la escuela aspira formar y como esos valores son percibidos por la comunidad para ser adoptados y aplicados en su vida cotidiana en concordancia con los fines educativos.

En efecto, las comunidades deberán empezar a hacerse conscientes de las transformaciones que han sufrido con el paso del tiempo a nivel tecnológico, económico, ambiental y político, lo que produce que su sistema de valores cambie, generando varios retos. Por ejemplo, en materia educativa, los maestros deberán ser capaces de responder a las demandas del mundo contemporáneo, en el que los jóvenes están saturados de información, pero están ávidos de conocimiento sobre diversos aspectos de la vida, por lo que acuden al maestro para recibir un consejo o una guía sobre las decisiones que deben tomar. Esto se puede apreciar en los siguientes testimonios:

"Cuando estoy por fuera del aula de clase aprendo mucho de ellos de tecnología, de medios de comunicación, de noticias, de deportes, de los espacios que frecuentan, de los nuevos juegos, de sus relaciones amorosas, claro ellos le piden consejos a uno de muchas cosas, pero también, uno se va empapando de cuál es la realidad. Entonces eso lo mantiene a uno anclado al tiempo porque yo soy una persona de 35 años que me toco otras realidades y el hecho de uno tener contacto con esta generación hace que uno se empape de términos, punto de encuentros, actividades que ellos hacen, ósea, cosa que a nosotros no nos tocó" Maestro #1 Entrevista semiestructurada.

"Uno en las clases mete las cuñitas, jojo con eso!, jojo con lo otro! ustedes están metidos en esto, en fin, pero ellos no te van a contar eso en una clase, así como así, porque vos sos dueño de la palabra en una clase, mientras en un descanso y en una salida pedagógica yo

*creo que es de doble vía uno aprende de ellos y ellos de uno" Maestro #1 Entrevista
semiestructurada*

Es importante reconocer la claridad que tienen los docentes sobre el tipo de formación que les brindan a los estudiantes, algunos coinciden en que existen temas por fuera de los contemplados dentro del plan de estudio que despiertan el interés de los jóvenes. A nivel personal les gusta hablar sobre sus sueños, miedos, tristezas, alegrías, relaciones amorosas, conflictos familiares, sexualidad; mientras que a nivel académico sobre política, literatura, tecnología y deporte. La capacidad de apertura que tenga el docente para hablar de estos temas de manera natural, le permitirá no solo acercarse a los jóvenes, sino que aprenderá de ellos sobre los cambios culturales que trae cada generación. Sin embargo, el aula de clase termina siendo un espacio que limita este modo de relacionamiento pareciera que el encierro crea una barrera entre maestro y estudiante en donde el primero siente que tiene el poder absoluto del conocimiento y el segundo queda relegado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, mientras en otros espacios ambos se sienten más libres porque se desprenden de las formalidades académicas y se pueden relacionar a través del juego, de una conversación informal o salida pedagógica.

"Generalmente creo que los maestros enseñan simplemente a que se formen en esa vida cotidiana en donde están y que de pronto aterricen muchos de sus pensamientos e ideales que muchas veces no concuerdan con las edades y situaciones que se presentan en el mundo como tal" Maestra # 3 Entrevista semiestructurada

"A mí me parece que es tan valioso una de esas cosas que uno siempre ve en el tema de los docentes y es el ejemplo, hay una cosa muy importante y es tener esa educación por fuera cuando los estudiantes ven a una persona o docente en su forma de vivir, de saludar, de moverse, es muy importante eso, es muy valioso, creo que así también se educa porque

finalmente se da un respeto en el aula y también un respeto por fuera, es decir no es ser incoherente con lo que digo en el aula con lo que hago por fuera" Maestro #2 Entrevista semiestructurada

En los anteriores testimonios, se puede observar que el maestro resulta ser un guía para el estudiante, su manera de actuar, hablar e incluso de vivir termina siendo un referente de comportamiento. Al respecto, Duart (1999) plantea que “algunas organizaciones educan a pesar de no habérselo propuesto, lo hacen solamente por inculcación de comportamientos miméticos”. (p.49), aunque algunos maestros no sean conscientes de la influencia que ejercen sobre sus estudiantes, la coherencia que encuentren entre su discurso y la manera de actuar terminan siendo determinantes a la hora de ganarse el respeto de los estudiantes dentro y fuera del aula de clase.

Como se pudo evidenciar en el trabajo de campo algunos maestros de educación básica están comprometidos con el desarrollo personal y social de los jóvenes, por lo que la formación en valores termina siendo la clave para aportar en estos aspectos, cuyo fin es enseñarles a manejar sus impulsos y emociones de manera más asertiva, ya sea a través del ejemplo, de una palabra, de una conversación o de una reflexión para afrontar las distintas situaciones que se presentan en la cotidianidad de la vida. Las acciones que se emprenden en la escuela están orientadas a dotar de herramientas éticas a las personas que hacen parte de la comunidad, para ello contemplan dentro del proyecto educativo institucional un conjunto de valores que establecen unos códigos de comportamiento que permiten mejorar la convivencia escolar, además abarca diferentes proyectos que aportan al desarrollo integral del individuo como son: el proyecto de vida, la educación sexual y la democracia.

5.2.2. Prácticas formativas que coartan espacios de diálogo y construcción colectiva

En esta subcategoría se esbozará algunos factores que dificultan los espacios de diálogo y construcción colectiva dentro de la escuela. El primero de ellos y, quizá, el más importante son las prácticas formativas que continúan replicando antiguas figuras de poder, el segundo es la poca disposición de espacios distintos a los instruccionales en los que la comunidad pueda departir libremente y, el tercero es la falta canales de comunicación efectivos para que la comunidad educativa se sienta involucrada en las actividades escolares que allí se proponen.

Se denominan prácticas formativas que coartan espacios de diálogo y construcción colectiva a aquellas prácticas que están permeadas por el modelo educativo tradicionalista, el cual ha creado una barrera en cómo se relacionan los maestros y estudiantes, pues el rol del educando se limita a replicar la información aprendida, cumplir con tareas sin derecho a cuestionar y su voz se pierde ante la figura de poder, mientras el rol que asume el educador es protagónico, solo él es dueño de la palabra y tiene la verdad frente al objeto de conocimiento, por lo que las otras opiniones no son consideradas, ni mucho menos tenidas en cuenta en el proceso formativo. Frente a esto, Esquirol (2006) plantea que:

El esfuerzo del diálogo es no sólo esfuerzo para hablar sino, sobre todo, para escuchar. Y la palabra de este esfuerzo es atención. Es por la frecuente falta de ésta por lo que la mayoría de diálogos son en realidad pseudo-diálogos, pues bajo su apariencia se esconde el interés por hablar sin ninguna capacidad, apertura ni voluntad para escuchar. (p. 95)

Con relación a lo anterior y como se podrá observar en los siguientes testimonios, tanto los docentes como los estudiantes consideran que dentro de la institución educativa hace falta promover espacios de diálogo y construcción colectiva, esto causa que se presenten

inconformidades y malos entendidos entre los diferentes miembros de la comunidad. Sin embargo, esto no ha sido el único factor. También se hacen evidentes situaciones en las que la verticalidad e indiferencia de algunos maestros ha coartado la participación de los niños, niñas y adolescentes en los proyectos y programas institucionales e interinstitucionales que se ofrecen. Los siguientes testimonios así lo muestran:

"Primero siempre existe una necesidad de comunicación y muchas veces no se generan estos espacios para evaluar los procesos formativos entonces la importancia de escuchar al estudiante y al maestro" Maestro #3 Taller #3

"Pues yo creo que el principal factor para esos problemas es la comunicación, entonces yo creo que la falta de comunicación es la que causa los problemas entre las personas en la institución" Estudiante #2 Entrevista semiestructurada

Como se puede apreciar, existe una distancia entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, los maestros, estudiantes y directivos tienden a reunirse aisladamente, lo que ocasiona que las distintas voces no se encuentren en un espacio determinado e imposibilita la construcción colectiva entre todos los actores educativos. Otro factor que influye en esa desvinculación institucional son algunas prácticas tradicionalistas en las que se imponen las relaciones de poder, el rol del estudiante se limita a la obediencia y la iniciativa frente a los proyectos institucionales terminan siendo un asunto que solo depende de la voluntad del profesor, teniendo como resultado que pocos de ellos se involucren o dirijan actividades interinstitucionales de ciencia, cultura y deporte cohibiendo a los estudiantes de obtener otras experiencias enriquecedoras en otros ambientes educativos. Los siguientes testimonios así lo constatan:

"El ejercicio permite de todas maneras valorar la posición de los estudiantes como acusadores y también el punto de vista de los maestros como acusados, pero permite como la viabilidad del poco conocimiento que tenemos entre todos; o sea no somos pares y también hay mucha ausencia por parte de los jueces o sea el conocimiento que tienen no llega a la comunidad educativa" Maestra # 1 Taller #3

"Yo creo que hay un abanico de propuesta de métodos, pero hay una tendencia a la enseñanza tradicional de taller digamos que también faltan medios, pero es más la iniciativa porque pocos profes dirigen proyectos de investigación o que uno vea que están involucrando a los chicos en otras cosas trabajo interinstitucional cosas así es poco tal vez en arte y deporte porque el municipio los convoca" Maestro 1 Entrevista semiestructurada.

En síntesis, la ceguera que existe en las relaciones que se tejen en la escuela y la manera cómo influyen en las dinámicas institucionales, imposibilita reconocer las falencias y necesidades que existen en la formación de los estudiantes, la indiferencia y desmotivación de algunos docentes por capacitarse y participar de los proyectos investigativos que se ofrecen interinstitucionalmente, dificulta que se pueda mejorar en los procesos académicos, además cohibe a los niños, niñas y adolescentes de conocer y participar en otros espacios formativos diferentes a la escuela. Páez (2015) afirma que la rigidez de “la escuela como dictadora de materias aumenta la aridez moral y hace que la vida y el proyecto del maestro se traduzcan en tareas agotadoras y estériles” (p. 127), lo que produce que el paso por la escuela no sea significativo tanto para el maestro como para el estudiante, por el contrario, el aula termina siendo una prisión donde se cumple con un horario y un reglamento.

5.2.3. Prácticas de enseñanza carentes de didáctica

En esta subcategoría se analizará que se entiende por prácticas de enseñanza carentes de didáctica, por lo que es necesario abordar de manera general el concepto para tratar de comprender lo que expresaron las personas que hicieron parte de la investigación.

Beltrán, Navarro & Peña (2018) consideran que las prácticas carentes de didáctica son aquellas en donde “los maestros tienen un débil manejo del contenido disciplinario, por lo que acuden a métodos conductistas para que no queden expuestas sus debilidades” (p.15). Al respecto, se pueden apreciar los siguientes testimonios:

"Unos enseñan de una forma muy didáctica otros siempre explican, copian y la verdad nunca son una actividad distinta siempre es copiar y explicación y listo" Estudiante #3 Entrevista semiestructurada.

"Pues hay unos maestros que enseñan de formas muy didácticas que son fácil de aprender, las clases no son tan monótonas, pero también hay que criticar algunos profesores que siguen un modelo antiguo que es explícito y usted hace el taller y ya entonces se vuelve algo monótono y aburridor" Estudiante #2 Entrevista semiestructurada.

Es importante resaltar que en la actualidad algunos docentes han roto con los viejos métodos de enseñanza implementando estrategias y actividades enfocadas a responder las necesidades del contexto. Estas nuevas metodologías cambian la manera como se han relacionado los maestros y los estudiantes, ambos son más abiertos y espontáneos en su manera de actuar, de ver el mundo y reconocer al otro como proveedor de experiencias y saberes. En este mismo sentido, Santos (2006) plantea la “horizontalidad como una situación psíquica y social, interior y exterior del sujeto, en la cual ningún hombre anula la libre expresión de otro, de manera que todos pueden

manifestarse sin hallar un obstáculo en el *otro*, sino más bien un apoyo para el propio crecimiento” (p.20). Sin embargo, estas iniciativas se ven opacadas por la preponderancia de métodos tradicionalistas que se siguen implementando en la escuela, desmotivando al estudiante en participar de las distintas actividades académicas y culturales que son ofrecidas. El siguiente testimonio así lo ratifica:

"Realmente los maestros no tienen referentes teóricos porque no son pedagogos, no tienen referentes en la experiencia porque son muy jóvenes y recién se vinculan que son la mayoría casi la mitad del colegio y los referentes que tienen son ambiguos entonces no tenemos un modelo didáctico" Rector Entrevista semiestructurada.

Teniendo en cuenta la anterior apreciación se puede observar que algunos docentes están llegando al aula de clase sin tener experiencia, ni formación pedagógica, ocasionando que tengan vacíos conceptuales y metodológicos sobre los recursos que pueden utilizar dentro y fuera del aula de clase, diferentes a los tradiciones (tablero, marcador, textos guías, transcripción) que permitan potenciar las habilidades de los estudiantes, además atender las características y necesidades de cada uno de ellos. En este sentido, Gonzaga (citado en Mansilla y Beltrán, 2013) sostiene que el maestro requiere poseer un conocimiento amplio y profundo de cómo y cuándo enseñar, con un manejo apropiado de estrategias de enseñanza y aprendizaje, de procedimientos e instrumentos de evaluación.

A modo de síntesis, puede decirse que estos testimonios resultan ser reveladores frente a la manera como están llegando profesionales de otras áreas del conocimiento a la educación básica, la inexperiencia y el poco conocimiento pedagógico dificulta que se puedan llevar procesos formativos pertinentes frente a los nuevos retos que se tienen en materia educativa, pues los niños, niñas y adolescentes están llegando al aula de clase saturados de contenidos que necesitan

ser depurados de manera didáctica implementando nuevos métodos distintos a los tradicionales. En este sentido, Garrido (2011) afirma que el diseño curricular puede ser la base para la transformación de la actitud y práctica del profesorado, puesto que las innovaciones realizadas en la última década han incidido en la actualización del conocimiento didáctico y profesional de los procesos curriculares desempeñados en los escenarios formativos.

5.3. Modos de relacionamiento.

En esta categoría se hará un análisis teórico-práctico sobre las diversas relaciones interpersonales que se tejen en la escuela, de las cuales hacen parte: familia, maestro-estudiante y entre pares académicos. Estas asociaciones se establecen según el rol que asume cada sujeto en las dinámicas institucionales, además de los procesos de identificación que se establecen acorde a los intereses, gustos y culturas de cada uno de ellos. Teniendo en cuenta lo anterior, Berger (1989) compara la acción dramaturgica a la relación que los participantes establecen ante un público frente al que juegan un rol. Es decir, los individuos asumen diferentes papeles sociales de acuerdo con los distintos contextos de sus actividades. Esa misma analogía puede ser aplicada en el campo educativo en el que los estudiantes, maestros y padres de familia asumen diversas facetas en su vida cotidiana y esto influye en la manera en cómo interactúan con las demás personas. Así mismo, la escuela termina siendo el mejor escenario para descubrir los modos en que los actores educativos se relacionan como se expondrá en las siguientes subcategorías.

5.3.1. Relaciones crueles basadas en el miedo, el abuso de poder y el abandono.

En este apartado no se puede dejar por fuera aquellas relaciones que influyen de manera directa en el ambiente escolar. La familia cumple un rol fundamental en la crianza de los niños no solo porque deben abastecerlos de las necesidades básicas si no también afectivas, lo que permitirá

que puedan establecer relaciones personales asertivas, de lo contrario se le brindara un ambiente tosco donde las relaciones interpersonales se verán afectadas por la desconfianza, la rabia y frustración consigo mismos y con el entorno. El ICBF presentó un informe durante el periodo 2018 en el que las cifras más altas las tienen Bogotá con el 25%, Antioquia con el 13,8%, Quindío con el 5,8%, y Valle del Cauca con el 5,7% para un total de 81 casos nuevos de abandono. En cuanto a los factores de violencia, el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, señala que, entre enero y febrero del mismo año, han sido reportados 2.594 casos de presunto abuso sexual contra menores de edad, siendo las niñas las más afectadas con el 84 % de los registros. Estas cifras también pueden ser confrontadas con el próximo testimonio.

"Digamos que nosotros somos un síntoma de los problemas que a veces tienen entre las veredas, las familias y que aquí explota, también pues obviamente la parte de abandono de los estudiantes que muchos llegan solos a sus casas o hay maltrato intrafamiliar" Maestro #1 Entrevista semiestructurada.

Este panorama es desalentador para los niños, niñas y adolescentes del país que están creciendo en ambientes hostiles en los que la desconfianza predomina en las relaciones interpersonales. Flores y Solomon (2001) consideran que “la confianza debe ser enseñada y aprendida, es una destreza emocional que requiere juicio, atención vigilante, acción consciente; envuelve todos los intrincados aspectos de las relaciones humanas” (p.7). Este valor es la clave para entender el comportamiento de los sujetos en determinado contexto, cuando no se tiene ninguna expectativa que surge del conocimiento del otro, termina siendo una relación vertical, mediada por el miedo, la distancia, la frialdad y la desconfianza en las acciones, ya sea de los padres, maestros, o estudiantes.

Veamos los siguientes testimonios:

"Los seres humanos somos crueles y los adultos también y lo he evidenciado empíricamente aquí cuando vienen los estudiantes llorando porque la profesora les dijo, los señalo públicamente o sea a mí me parece que los maestros de este colegio tienen que crecer muchísimo y entender el contexto en el que se están moviendo y tratar de ser más amorosos en el proceso de formación de los estudiantes" Rector Entrevista semiestructurada.

"Los profes les ha costado enormemente ponerse en los zapatos de los estudiantes y de las familias, para saber lo que los muchachos necesitan, y suelen ser violentos con ellos y hay mucha violencia psicológica por parte de los maestros hacia los estudiantes, mucho maltrato, aquí las quejas son recurrentes por parte de los muchachos" Rector Entrevista semiestructurada.

Como se afirmó anteriormente uno de los aspectos que más les cuesta a los docentes, es ponerse en el lugar de los estudiantes y esto implica reconocer no solo la etapa de desarrollo por la que están pasando, sino ser empáticos con la historia de vida que trae cada sujeto, escuchar sus necesidades, temores e intereses. Max van Manen (1998), por ejemplo, considera que “existe el silencio del oído capaz de escuchar (...) ésta es una atención incondicional a los pensamientos y sensaciones de la persona joven” (p. 185), cuando se escucha con atención se pueden percibir otros aspectos que influyen en la convivencia escolar y que requieren ser atendidos con tacto pedagógico.

Según el testimonio de los participantes se puede inferir que la familia y la escuela deben ser ambientes protectores que garanticen los derechos de la niñez y juventud del país, por ejemplo, en materia educativa se ha avanzado en temas relacionados con las pautas de crianza y el desarrollo humano. Sin embargo, todavía en algunas escuelas se sigue enseñando bajo el modelo conductista que avala el castigo físico y psicológico como una estrategia que permite moldear el

comportamiento de las personas. Pero no solo la escuela sigue replicando este modelo también las familias situadas en zonas rurales en las que el maltrato intrafamiliar es más evidente.

Cabe mencionar que en ámbito educativo todavía existen muchas formas de desprecio y crueldad por parte de los docentes, directivos, padres de familia y entre los mismos estudiantes, aunque el maltrato físico y psicológico puede ser sancionado legislativamente en Colombia, todavía se utiliza como el arma más efectiva para minimizar el ser con el fin de demostrar el poder que otorga desempeñar ciertos roles en la sociedad como, por ejemplo, el de ser padre, madre, maestro, jefe y político. Pareciera que el rastro del modelo monárquico industrializado no sea difuminado con el tiempo, por el contrario, las cicatrices siguen latentes en algunos modelos de crianza y pedagógicos que buscan sujetos productivos, con poca capacidad de análisis frente a los fenómenos cotidianos.

5.3.2. Relaciones fraternas, asertivas y empáticas.

Existen elementos dentro de la convivencia escolar que permiten rescatar algunos vínculos sociales entre los diversos actores educativos. El primero de ellos son las relaciones fraternas que, como su nombre lo indica, es el afecto y los lazos que se dan entre hermanos o las personas que se tratan como tales. En el ámbito educativo esto se hace más notorio, puesto que la mayor parte del tiempo que pasan en este lugar posibilita el departir no solo entre pares académicos sino entre toda la comunidad educativa, sin importar las divisiones académicas, culturales, de género y edad que en el trascurso de la historia han contribuido en la deshumanización de las relaciones sociales. Sin embargo, en la actualidad se han roto con esos viejos esquemas, las relaciones horizontales han ganado terreno en las dinámicas institucionales, tanto los maestros como los estudiantes son más abiertos y espontáneos en su manera de actuar, de ver el mundo y reconocer al otro como un proveedor de experiencias y saberes que enriquece su propio conocimiento. En

este mismo sentido, Mélich (1997) plantea que “las vivencias, los pensamientos y las acciones humanas de orden espontáneo cobran sentido en las interrelaciones que los sujetos establecen entre sí” (p. 69), por lo que la actitud con la que se asuman las situaciones cotidianas contribuirá o limitará la forma en que las personas se relacionan entre sí. Como se puede evidenciar en los siguientes testimonios.

"Creo que la relación que se da entre estudiante y docente tiene que ver mucho con la empatía que se tienen porque si no la hay no creo que se pueda evidenciar una relación por fuera del aula de clase" Maestra # 3 Entrevista semiestructurada.

"Si claro que cambian en el salón de clase es una cosa porque ellos están de maestro a estudiante, pero ya fuera del salón es otro cuento ya ellos los tratan más amigables incluso uno ve que ellos por fuera del salón se esmeran por corregirlos los cogen como si fueran amigos" Madre de familia Entrevista semiestructurada

"Yo creo que la relación entre estudiantes y maestros si cambia, porque hay profesores que dentro del aula de clase son profesor y estudiante, pero cuando están por fuera del aula de clase son más como un amigo no como docente" Estudiante # 2 Entrevista semiestructurada

Al analizar el testimonio del estudiante se puede considerar que dentro del aula de clase el maestro resulta ser un extraño, mientras por fuera de ella se convierte en un amigo con el que puede compartir sus experiencias. En este sentido, Mélich (1994) considera que “el extraño sufre una metamorfosis y se convierte en cómplice. La vida cotidiana se constituye a partir de múltiples interrelaciones que o bien pueden ser clasificadas en base a rígidas y estáticas teorías, o bien pasan desapercibidas debido a la inmediatez y a la prerreflexividad de los actos que tienen

allí lugar” (p.15). Es decir, cuando el docente abandona los formalismos academicistas se convierte en un sujeto mucho más cercano para los estudiantes y padres de familia, pues comparte sus experiencias de vida, trata de ser empático con las situaciones que tienen que pasar los estudiantes al llegar al aula de clase.

Teniendo en cuenta que existen diferentes maneras de querer y esta realidad es más latente en las relaciones pedagógicas se puede observar que existen diferentes tipos de relaciones como se evidenció en los siguientes relatos:

"Las relaciones interpersonales son buenas, hay tolerancia, aparte de algunos roces que habido últimamente se vive en tolerancia, fuera de eso aquí no hay discriminación, porque hay niños con preferencias sexuales diferentes y aquí nadie dice nada y todos se toleran entre ellos, entonces para mi es buena" Madre de Familia Taller #3

"Por fuera del aula incluso en los espacios más inmediatos que son los descansos cambia para bien digamos que es la cara bonita por eso es que uno debe abrirse a esos espacios no negarse a cuidar un descanso que muchas veces es interrumpir el algo de uno o el almuerzo, pero uno habla de otros temas con los chicos incluso he visto a los profes de educación física involucrados en los torneos de voleibol con los chicos últimamente estudiantes contra maestros en un ambiente bacano en una atmosfera distinta a la de las clases" Maestro # 1

Entrevista semiestructurada

Por tanto, el vínculo que se crea entre maestro-estudiante, va más allá de los problemas escolares y afectivos que normalmente pueden surgir durante la convivencia. La actitud que asuma el maestro resulta ser determinante no solo porque termina siendo el mediador ante estos conflictos, sino porque la manera en que trate a las personas permitirá crear esos lazos de confianza en los

que el otro se sienta reconocido, escuchado y aceptado desde una relación más horizontal, empática y asertiva. Este tipo de relaciones solo pueden ser apreciadas por fuera del currículo formal, Páez (2015) considera que “La escuela por dentro” se refiere a la existencia de una vida subterránea que habita por debajo del currículo explícito, llamado por algunos el currículo oculto al que se le focaliza como una fuente poderosa para la formación de las competencias ciudadanas de los jóvenes y de los maestros. Por ejemplo, en los descansos, a la hora del almuerzo y en otros escenarios se puede percibir que los adolescentes de la institución educativa aceptan y respetan la diferencia de género, raza e inclinación sexual que tienen cada uno de sus compañeros, son más abiertos con los maestros que se muestran empáticos frente a las diferentes situaciones que les pasan. Por ende, estos espacios deben ser vistos como una oportunidad de encuentro donde las relaciones de poder quedan relegadas al contacto con el otro.

Está claro que en la escuela se tejen relaciones de diversas índoles, pero las más significativas son aquellas que emergen a través de la experiencia que atraviesa cada individuo en el transcurso de su vida escolar, cuando el otro es visto como igual se rompe con los tecnicismos y formalismos que se practican dentro del aula de clase, el mejor escenario donde se puede percibir este tipo de relacionamiento son los descansos, las salidas pedagógicas, la hora del almuerzo, las actividades deportivas y culturales que irrumpen con la rutina diaria del maestro y estudiante.

5.3.3. Relaciones académicas burócratas e indiferentes

Se podría llamar relaciones pedagógicas indiferentes cuando el contacto con el otro se ve restringido a la enseñanza de contenidos sin percibir la historia de vida que trae cada sujeto, que es particular y marca una huella innegable en la formación de la personalidad y la manera en que se relaciona con las demás personas. Larrosa (2006) utiliza la metáfora de educación bonsái para explicar cómo algunas prácticas pedagógicas han disminuido o minimizado el rol del estudiante

en los procesos de aprendizaje en el transcurso de la historia. No queda duda de que el modelo tradicionalista ha dejado una marca inmensurable en la manera en cómo se relacionan los maestros y estudiantes, tal vez la razón suprimió la emoción y algunas teorías terminaron siendo verdades absolutas e incuestionables, donde el rol del alumno se limita a replicar la información aprendida y cumplir con tareas sin derecho a cuestionar. En esta misma línea, Bárcena y Mélich (2000) afirman que “el aprendiz transita ordenadamente sin ser atravesado por la aguda flecha de la palabra del libro que se lee. Es un saber que ya no sabe, porque a nada sabe en realidad. Un saber sin sabor” (p.153). Estas relaciones están permeadas por un olor a indiferencia en las que el otro no es reconocido como sujeto activo, al contrario, la pasividad y el autoritarismo termina siendo el arma más efectiva para silenciar pensamientos. Esto se puede apreciar en el siguiente testimonio:

"La otra situación es que tenemos un montón de maestros que son profesionales de otras áreas que no son licenciados en pedagogía que llegan a la institución inexpertos porque se vincularon por el concurso que, a mí modo de ver, pone en desventaja a los licenciados porque es un concurso que ha hecho énfasis en asuntos de tipo técnico y no tanto pedagógico entonces un montón de gente que no tiene experiencia en educación que adicionalmente a la inexperiencia se le suma el miedo, la inseguridad conduce al miedo y el miedo a las resistencias entonces son maestros que les tienen miedo a los estudiantes" Rector Entrevista semiestructurada

Los directivos tienen la función de provocar rupturas en las certezas, cuestionar e involucrar a la comunidad educativa en la construcción de saberes de manera que aporten en los diferentes procesos. Sin embargo, algunas políticas educativas han limitado el poder de decisión de los rectores de las instituciones educativas públicas, impidiendo por ejemplo la selección del equipo

docente, lo que ocasiona deficiencias en los procesos formativos, ya que los profesionales que están llegando al aula de clase no tienen la suficiente formación pedagógica y experiencia docente para afrontar las diferentes situaciones que se presenta dentro y fuera de un aula de clase. En consonancia con lo anterior, Gómez (2016) plantea que al considerar a los docentes como un insumo en el que debe primar el conocimiento disciplinar, ha reducido el conocimiento pedagógico a un problema de repertorio de técnicas de enseñanza y que, por lo tanto, el ingreso de profesionales no licenciados es el camino para mejorar la calidad educativa, ya que solo con un curso en pedagogía cualquier profesional puede desempeñarse como maestro. Lo anterior cuestiona la idea de la idoneidad pedagógica como factor constituyente de la profesión docente. (p.14).

Por otro lado, en las voces de los maestros se percibió cierta nostalgia por los encuentros pedagógicos de interaprendizaje que se han ido perdiendo con el paso del tiempo, allí se intercambiaban experiencias pedagógicas, se retroalimentaban conceptualmente, se realizaron ejercicios interdisciplinarios que aportan en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aunque existen iniciativas por parte de la institución educativa hace falta disponer de tiempo y espacios para que se realicen estos encuentros que aporten en la construcción del proyecto educativo institucional.

"Digamos que hay mucha desunión también por la renovación que hay en la planta y los horarios que definitivamente hace que nosotros no tengamos espacios de convivencia, donde nos sentemos a conformar un cuerpo docente. Aunque hay iniciativas que tratan de rescatar esa parte humana en los docentes" Maestro #1 Entrevista semiestructurada

En síntesis, tratar de concebir la educación desde otra perspectiva diferente a los procesos de fabricación, implica sustituir la relación de medios y fines, de lo contrario la escuela seguirá

educando homogéneamente según el producto que necesite la sociedad del momento. Arendt (1993) plantea que si la educación es fabricación tiene un fin en el tiempo; no acompañara toda la vida al ser humano. Como se pudo apreciar en algunos testimonios el afecto y la empatía son la base para construir relaciones asertivas en la escuela, el trato pedagógico implica ir más allá de los formalismos académicos, requiere reconocer la historia de vida que trae el niño, la niña y adolescente, una capacitación constante de los maestros y acciones directivas que permitan abrir espacios de encuentro, participación y retroalimentación pedagógica.

6. CONCLUSIONES

En este apartado se retomarán los principales hallazgos obtenidos durante el trabajo de campo, teniendo en cuenta las categorías que emergieron durante la investigación en relación con los objetivos de la misma.

Dentro de los resultados encontrados pude evidenciar que ni currículo formal es un villano ni el currículo oculto un héroe, ambos contribuyen en diferentes aspectos del proceso formativo. El primero abarca los planes de estudio, los contenidos, los modelos pedagógicos, los avances científicos y tecnológicos, mientras en el segundo se auscultan las relaciones, los valores, la experiencia y la cultura institucional. En el transcurso de la historia tanto el currículo formal como el currículo oculto han pasado por momentos de tensión porque cumplen funciones diferentes en el ámbito educativo. Sin embargo, el uno no puede existir sin el otro pues nacen al mismo tiempo, se complementan y aportan en la construcción del proyecto educativo institucional.

Como resultado de la investigación presentada, es posible concluir que el currículo oculto termina siendo un elemento fundamental para comprender las prácticas formativas de la Institución Educativa Las Palmas, ya que estas deben ser entendidas como las acciones cotidianas que se llevan a cabo dentro del contexto escolar, en las que cualquier miembro de la comunidad educativa puede compartir en determinado momento un conocimiento. Los maestros, estudiantes y padres de familia manifestaron dentro de sus testimonios que cuando están por fuera del aula de clase, tanto los maestros como los estudiantes son más abiertos, hablan de otros temas, comparten sus historias de vida, gustos, intereses y temores, mientras que dentro del aula de clase existen prácticas de enseñanza que coartan los espacios de dialogo y construcción colectiva, porque el estudiante queda relegado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, además los métodos que se utilizan son carentes de didáctica.

Entre los valores que identificaron los participantes durante el trabajo de campo sobresalen el respeto y la solidaridad como fundamentales para la convivencia escolar, la manera como se relacionan, el apoyo emocional y material que encuentran entre los diferentes miembros de la comunidad, rescata esa parte humana que se logra percibir dentro de la institución. Sin embargo, aunque algunos de estos valores se encuentran plasmados dentro del horizonte institucional habían quedado relegados con el paso del tiempo debido a los cambios culturales y administrativos, lo que ocasiono que la comunidad educativa no tuviera muy claros los valores que representaban colectivamente.

En este sentido el currículo oculto resulta ser el mejor escenario para observar el tipo de relaciones que se tejen en la escuela, puesto que este abarca los acontecimientos diarios de las prácticas formativas, las cuales involucran varios actores como lo son: la familia, los maestros y los estudiantes. Cada una de estas relaciones pasa por momentos de tensión, pero también de

encuentro lo que hace que estos acontecimientos cobren valor en las dinámicas institucionales, por ejemplo, en algunos relatos se pudo observar como algunas relaciones se construyen a partir del miedo, abuso de poder y abandono, la violencia física y psicológica continúan vigentes. Sin embargo, existen otros tipos de relaciones como las horizontales que han roto con esos viejos esquemas, ganado terreno en las dinámicas institucionales, tanto los maestros como los estudiantes son más abiertos y espontáneos en su manera de actuar, de ver el mundo y reconocer al otro como un proveedor de experiencias y saberes que enriquece su propio conocimiento.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Acaso, M., & Nuere, S. (2004). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, individuo y sociedad*, v. (17), 205-218

Bárcena, F., & Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

Blanco, UPEL-IPB, R. (2019). *La formación en Valores en el subsistema de educación primaria*. *Educare*, 23(1), 85-111. Páginas.

Cárdenas, L. (2007). *Construcción de la identidad de enfermería: una visión bajo el curriculum oculto*. Universidad Autónoma del Estado de México.

Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley general de educación*. Bogotá, Colombia: Unión Ltda.

Cortés Vargas, D. (2011). Aportes para el estudio de la identidad institucional universitaria. El caso de la UNAM. 78-90. Páginas.

- Corso, L., & Marcano, N. (2009). Pertinencia del currículo de las instituciones de educación superior: un estudio cualitativo desde la teoría fundamentada. *Multiciencias*, vol.9, núm.2, 149-156. Páginas.
- Cueto, S., Espinosa, G., Rodríguez, Y., & Silva, G. (2004). *Educación, Procesos Pedagógicos y Equidad: Cuatro Informes de Investigación. Grade. ISBN 9972-615-35-9, 9-245. Páginas.*
- Domínguez, C. (2011). La Innovación en el aula: referente para el diseño y desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, vol. 50, núm. 1, 61-86. Páginas.
- Duart, J. (1999). *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona. Paidós.
- Esquirol, J. (2006). *El respeto o la mirada atenta. Una ética para la era de la ciencia y la tecnología*. Barcelona. Gedisa.
- Elizondo, R., & Villanueva, O. (2016). *El currículo de educación secundaria y los saberes docentes*. Universidad Pedagógica Nacional, Unidades Guadalupe y Monterrey. Nuevo León, México.
- Esteva, P & Ormart, E. (2010). *Curriculum oculto en contextos universitarios: análisis centrado en la transmisión implícita de valores*. Universidad de Buenos Aires.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Sao Pablo, Brasil: Siglo Veintiuno.

- Ferraz, C. (2016). *Oficialización del saber: currículo y evaluación de aprendizaje en el Estado de São Paulo*. Universidade Nove de Julho (Uninove). Brasil.
- Ferreira, H. (2017). *Escuela secundaria: Currículo, saberes y prácticas en contexto*. Universidad Católica de Córdoba. Colombia.
- Galeano, M.E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Universidad EAFIT.
- Galeano, M.E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa el giro en la mirada*. Medellín, Colombia: La carreta Editores.
- Garrido, M. (2011). *La Innovación en el aula: referente para el diseño y desarrollo curricular*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.
- Gimeno, J. (1991). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires, Madrid: Amorrortu Editores.
- Guzmán, M., Cabrera, O., Sánchez, A., & Vergara, A., (2015). *Innovación curricular en la educación superior: ¿cómo se gestionan las políticas de innovación en los (re)diseños de las carreras de pregrado en Chile?* Perfiles Educativos.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid, España, Morata.S.L.
- ICBF. (2018). Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Informe de Gestión.

- López, N., & Puentes, A. (2011). *Modernización curricular de la universidad sur colombiana: integración e interdisciplinariedad*. Universidad Surcolombiana- Neiva. Colombia.
- Llobet, V. (Ed.). (2014). *Pensar la infancia desde américa latina: un estado de la cuestión*. Buenos Aires, Argentina: Editorial CLACSO.
- Mansilla, S., & Beltrán, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles Educativos*, 35(139), 25-39. Páginas.
- Meirieu, P. (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona, España: Alertes S.A.
- Mejía, J. M. (1999). *La educación popular: hacia una pedagogía política del poder*. Educar el desafío de hoy (pp.277-280). Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Mélich, J. C. (1994). *Del extraño al cómplice La educación en la vida cotidiana*. Barcelona, España: Editorial Anthropos.
- Mélich, J.C. (2002). *La filosofía de la finitud*. Barcelona, España: Herder S.A.
- Moreno, T. (2017). *El currículum de la educación secundaria argentina*. Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa. México.
- Münch, L. (2010). *Administración de instituciones educativas*. México, D. F: Trillas.
- Núñez, T. (1995). *Currículo Oculto: Actitudes sexistas en la interacción social*. Universidad de Sevilla. España.
- Ospina, H. F. (1993). *Ética civil y educación*. Manizales, Colombia: Programa por la paz.

- Ospina, H. F., & Alvarado, S.V. (1999). *Educación: el desafío de hoy: Construyendo posibilidades y alternativas*, Bogotá, Colombia, Editorial. Magisterio.
- Palma, J. (2012) *La definición y aplicación de los valores respeto y responsabilidad en una muestra de estudiantes de segundo y tercer grado de secundaria* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22. ed.). Madrid, España: Autor.
- Riera, P. (2011). El pensamiento de Hannah Arendt, una visión global. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V.2, n.2, 75-94. Páginas.
- Roldán, R.O., & Hincapié, R.C. (1999) *Ambientes educativos que favorecen el desarrollo humano. Educación el desafío de hoy* (pp.11-18). Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Rojas, Z. (2013). *Desarrollo sostenible y currículo, propuesta de transversalización para la formación integral en educación básica secundaria* (Tesis de maestría). Universidad de Manizales, Colombia.
- Seijo, C. (2009). Los valores desde las principales teorías axiológicas: Cualidades apriorísticas e independientes de las cosas y los actos humanos. *Economía*, (28), 145-160. Páginas.
- Sepúlveda, A. (2016). *El currículum tras las rejas: aproximaciones al significado pedagógico-curricular en un contexto privativo de libertad para adolescentes*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

Suarez, F., & Díaz, A. (2007). *La formación ética de los estudiantes de medicina: la brecha entre el currículo formal y el currículo oculto*. Universidad de Chile.

Toro, L. (2016). *Aporte de la gestión curricular a la configuración de sujetos políticos en el programa de licenciatura en educación básica del tecnológico de Antioquia* (Tesis de maestría). Universidad de Manizales, Colombia.

Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid, España: Morata.

Turra, O. (2012). *Currículo y construcción de identidad en contextos indígenas chilenos*. Universidad de Concepción, Facultad de Educación. Chile.

Zabaleta, A., & Dolores, C. (2016). *Evaluación del currículum matemático escolar aprendido*. Universidad Autónoma de Guerrero. México.

8. ANEXOS

8.1. Consentimiento Informado para Participantes de la Investigación.

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Nataly Echeverri Medina, estudiante de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con la Fundación Cinde. La meta de este estudio es comprender las prácticas formativas que se despliegan del currículo oculto de la IE Rural Las Palmas de Envigado (Antioquia).

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista y participar de tres talleres. Esto tomará aproximadamente 15 horas de su tiempo los cuales están divididos en diferentes momentos. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Una vez transcritas las entrevistas, los audios y videos se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Nataly Echeverri Medina. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es Comprender las prácticas formativas que se despliegan del currículo oculto de la IE Rural Las Palmas de Envigado (Antioquia).

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista y participar de tres talleres, lo cual tomará aproximadamente 15 horas.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la Institución Educativa las Palmas al teléfono 386-14-68

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Nataly Echeverri Medina al teléfono 3136984794.

Nombre del Participante

Firma del Padre de Familia

Fecha

8.1.1. Talleres

N # 1 Nombre del	Árbol de valores institucionales
------------------	----------------------------------

taller	
Objetivo	Identificar los valores institucionales que representan a la comunidad educativa por medio de la participación y el trabajo colectivo de cada uno de los participantes.
Descripción	Taller colectivo sobre la identificación de los valores institucionales que representan a la comunidad educativa.
Participantes	Máximo de 20-Mínimo 10 participantes
Características de los participantes	<ul style="list-style-type: none"> ❖ 6 estudiantes de diferentes grados de bachillerato. ❖ 5 maestros de diversas áreas de conocimiento. ❖ 1psicorientador. ❖ dos directivos. ❖ Una madre de familia.
Lugar	Institución Educativa Las Palmas.
Duración	Una sesión (2) Horas
Materiales	<p>Afiches de diversos valores con sus respectivos conceptos</p> <p>Silueta de un árbol</p> <p>Notas adhesivas</p> <p>Marcadores</p> <p>Hojas de block</p> <p>Colores</p> <p>Lápiz</p>

Tiempo	Momento	Descripción	Instrumentos	Responsable
30 minutos	Encuadre 10 minutos	<p>Ambientación: El espacio de la biblioteca del colegio fue decorado sobre la temática del taller utilizando afiches de colores con el significado de varios valores humanos. Se preparó el video Beam con la canción de rap con la que se hizo la introducción del tema.</p>	<p>-Video Beam. -Cámara fotográfica y de video. -Consentimiento informado. -Listado de asistencia.</p>	Nataly Echeverri Medina
				<p>Actividad Adecuación del espacio</p>
	20 minutos	<p>Inicio: Se presentó el proyecto de investigación y el objetivo que se pretendían alcanzar con cada uno de los talleres. También se hizo el reconocimiento del rol que cumple cada participante dentro de la</p>		Nataly Echeverri Medina
				<p>Actividad Presentación y contextualización del proyecto de investigación</p>

		<p>investigación y se establecieron los parámetros para las intervenciones las cuales fueron las siguientes: el respeto por la palabra, creencias y opiniones de cada individuo sin menospreciar los aportes que se hagan para que todos se sientan cómodos de participar activamente. La participación voluntaria en la entrevista y talleres. Respetar la confidencialidad de los participantes. Posteriormente se realizó una introducción al tema proyectando un video de rap sobre los valores humanos y se hizo un</p>		
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

		<p>habían socializado en grupo. A la vez un participante de cada equipo leyó el contenido de las tarjetas ante todo el grupo. Luego de que todas las tarjetas se encontraron ubicadas en el árbol, fue importante agruparlas y tematizarlas, de acuerdo a recurrencias y diferencias, lo cual permitió encontrar relaciones y analizar a profundidad la situación.</p> <p>El tercer paso fue identificar el personaje institucional que representa los valores institucionales por medio de un dibujo y el villano que representa los antivalores.</p>		
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

30 Minutos	30 Minutos	<p>Cierre: El tercer paso fue abrir un espacio para que el grupo pudiera reflexionar sobre el trabajo realizado, poner en común formas de pensar y relacionar lo que se plasmó en el árbol colectivo, que les permitirá llegar a un acuerdo frente a los valores que los identifica como comunidad educativa.</p> <p>Para terminar, se</p>		<p>Nataly Echeverri Medina</p> <p>Actividad</p> <p>Orientar la reflexión que realizan los participantes.</p>
20 Minutos	20 Minutos	<p>compartió un refrigerio como parte de la bienvenida de los participantes al taller.</p>		

N # 2 Nombre del taller	El sociodrama un reflejo de las relaciones institucionales
Objetivo	Reconocer por medio de las representaciones las diversas formas en que se relaciona la comunidad educativa.

Descripción	Taller colectivo sobre la manera en que se relaciona la comunidad educativa.
Participantes	Máximo de 20-Mínimo 10 participantes
Características de los participantes	<ul style="list-style-type: none"> ❖ 6 estudiantes de diferentes grados de bachillerato. ❖ 5 maestros de diversas áreas de conocimiento. ❖ 1psicoorientador. ❖ Una madre de familia
Lugar	Institución Educativa Las Palmas
Duración	Una sesión (2) Horas
Materiales	Vestuario, accesorios, hojas de block, lápices, lapiceros, marcadores.

Tiempo	Momento	Descripción	Instrumentos	Responsable
30 minutos	Encuadre 10 minutos	Ambientación: Utilizar el auditorio institucional recreando el espacio como si fuera un teatro, además de facilitarles en el escenario algunos utensilios que les puedan ser útiles en el momento de la representación	-Cámara fotográfica y de video. -Listado de asistencia. Vestuario y elementos decorativos.	Nataly Echeverri Medina Actividad Adecuación del espacio

		como vestuario, accesorios, juguetes.		
	20 minutos	<p>Inicio: Acorde al tema del taller sobre las diversas formas en que se relacionan la comunidad educativa, se les pidió a los participantes que conversaran un poco sobre lo que saben del tema, cómo lo han vivido, cómo lo entienden. Posteriormente cada grupo debió crear una historia, ordenando todos los hechos o expresiones que surgían en el equipo, miraron cómo iban actuar, en qué orden presentaban los hechos, definieron los personajes de la historia y el momento en qué debía actuar cada uno.</p>		<p>Nataly Echeverri Medina</p> <p>Actividad</p> <p>Presentación y contextualización de la actividad.</p>

<p>30 Minutos</p>	<p>15 Minutos</p> <p>15 Minutos</p>	<p>Desarrollo: Cada grupo hizo su representación los demás grupos debían estar atentos a las escenas.</p> <p>Posterior a las presentaciones se formularon unas preguntas oralmente para problematizar lo visto en cada una de las escenas.</p> <p>Preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué opina de la representación? 2. ¿Qué aprendió de esta actividad? 3. ¿Qué importancia tiene el tema representado? 4. ¿Qué tipo de relaciones se evidenciaron en la representación? 5. ¿Qué sensaciones genera lo expresado? 6. ¿Qué reflexiones individuales y 		<p>Nataly Echeverri Medina</p> <p>Actividad</p> <p>-Organizar los grupos de trabajo.</p> <p>-Formular las preguntas y moderar el tiempo</p>
-----------------------	---------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		colectivas se generó?		
30 Minutos	30 Minutos	Cierre: Para finalizar se invitó al grupo a pensar sobre lo que se presentó y las nuevas comprensiones que se obtuvieron, además se compartieron bolsas de dulces por haber participado en los talleres.		Nataly Echeverri Medina Actividad -Orientar la reflexión que realizan los participantes. -Se compartieron bolsas de dulces con los participantes.

N # 3 Nombre del taller	Juego de roles “El juicio”
Objetivo	Reflexionar sobre las prácticas formativas que se lleva a cabo en la institución conociendo las distintas opiniones al

	respecto.
Descripción	Taller colectivo que busca impulsar el debate sobre las prácticas formativas que se llevan a cabo en la institución educativa
Participantes	Máximo de 20-Mínimo 10 participantes
Características de los participantes	<p>Grupo # 1 estudiantes de diferentes grados de bachillerato.</p> <p>Grupo # 2 maestros de diversas áreas de conocimiento.</p> <p>Grupo# 3 directivos</p> <p>Grupo # 4 padres de familia.</p>
Lugar	Institución Educativa Las Palmas
Duración	Una sesión (2) Horas
Materiales	Papeles de colores, hojas de block, lapiceros, marcadores

Tiempo	Momento	Descripción	Instrumentos	Responsable
---------------	----------------	--------------------	---------------------	--------------------

30 Minutos	Encuadre 30 Minutos	<p>Ambientación: Se organizó el salón de audiovisuales tratando de recrear un juzgado, se pegaron los papeles en cada una de las mesas según el rol de cada equipo.</p> <p>Se realizó una breve introducción de la actividad explicando cada uno de los momentos y roles que se van asumir.</p>	-Cámara fotográfica y de video. Listado de asistencia.	Nataly Echeverri Medina Actividad Adecuación del espacio
40 Minutos	40 Minutos	<p>Inicio: Para la primera parte de la actividad se dividió el grupo en subgrupos los cuales asumirán los siguientes roles y sus respectivas funciones:</p> <p>acusados: Se defienden de los hechos que se les impugnan planteando razones concretas y específicas de su inocencia.</p> <p>acusadores: se encargan de argumentar y explicar los motivos por los cuales se</p>		Nataly Echeverri Medina Actividad Presentación y contextualiza ción de la actividad.

		<p>considera culpables el grupo de acusados; secretarios: los secretarios toman apuntes de los debates e intervenciones de todos los participantes, posteriormente deben presentar el informe a los jueces para que den su veredicto final; jueces: Tienen el papel de escuchar atentamente a las versiones de ambas partes, asignar tiempo para las intervenciones, moderar la discusión que se genere y emitir un fallo final. Previamente se hará la lectura del acta de acusación donde se plantean las razones por las cuales se enjuician a los acusados.</p>		
30 Minutos	20 Minutos	<p>Desarrollo: Se da inicio a la sección leyendo el acta de acusación que había preparado para la actividad entorno al</p>		Nataly Echeverri Medina

	10 Minutos	<p>objetivo del taller.</p> <p>Posteriormente los acusados y acusadores tuvieron tiempo para presentar las razones y los hechos a los jueces. Una vez los que los grupos estaban preparados se dio inicio al juicio. Previamente los jueces hicieron lectura del acta de acusación y las normas para el uso de la palabra. Comenzando así el debate y puesta en común de los argumentos y hechos concretos. Una vez expuestos las argumentaciones finales, los jueces dispusieron de 10 minutos para deliberar y llegar a un veredicto, sustentando su decisión.</p>	<p>Actividad</p> <p>Organizar los grupos de trabajo.</p> <p>Formular las preguntas y moderar el tiempo</p>
--	---------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>20 Minutos</p>	<p>20 Minutos</p>	<p>Cierre: Para finalizar se abrió una plenaria sobre lo debatido para relacionarlo con la realidad y precisar conclusiones.</p> <p>Preguntas para dirigir la reflexión:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué dificultades se presentaron? 2. ¿Cómo se sintieron al asumir el juego de roles? 3. ¿Qué permitió escuchar los argumentos contrarios? 4. ¿Qué aprendieron de la actividad? <p>También se compartió un refrigerio para concluir con los talleres propuestos para el trabajo de campo.</p>		<p>Nataly Echeverri Medina</p> <p>Actividad</p> <p>Orientar la reflexión que realizaron los participantes.</p>
-----------------------	-----------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

8.1.2. Entrevista semiestructurada

Tiempo aproximado de la entrevista:

Recursos: La guía de entrevista y celular.

Fecha de entrevista:

Guion:

¿Cuáles crees que son los valores que se promueven en la institución educativa?

¿Consideras que las personas reflejan esos valores en cualquier lugar?

¿Qué problemáticas puedes evidenciar en la manera en cómo se relacionan las personas en la institución?

¿Consideras que la relación entre maestros y estudiantes cambia cuando están por fuera del aula de clase?

¿Describe cuáles son las prácticas formativas de los maestros?

¿Piensas que los maestros también enseñan fuera del aula de clase y qué enseñan?

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE**

ARTÍCULO DE RESULTADOS

INVESTIGACIÓN

**LA VISIBILIZACIÓN DEL CURRÍCULO OCULTO COMO UNA OPORTUNIDAD DE
CAMBIO Y TRANSFORMACIÓN INSTITUCIONAL**

NATALY ECHEVERRI MEDINA

ASESORA:

YICEL NAYROBIS GIRALDO GIRALDO

**SABANETA
2020**

Resumen

Este artículo da cuenta de los resultados del proceso de investigación llevado a cabo en la Institución Educativa Las Palmas del Municipio de Envigado (Antioquia) orientado a la comprensión de las prácticas formativas, los valores y las relaciones que subyacen en el currículo oculto. La investigación tuvo un enfoque hermenéutico el cual permitió el acercamiento comprensivo al lenguaje y prácticas cotidianas de la comunidad, utilizando como estrategias de investigación los grupos focales y la entrevista semiestructurada. Dentro de los resultados obtenidos se resalta tanto la función que cumple el currículo formal como el currículo oculto en la construcción del proyecto educativo institucional.

Palabras clave: Currículo Oculto, Prácticas Formativas, Valores Institucionales, Modos de relacionamiento

Abstract

This article gives an account of the results of the research process carried out at the Las Palmas Educational Institution of the Municipality of Envigado (Antioquia), aimed at understanding the training practices, values and relationships that underlie the hidden curriculum. The research had a hermeneutical approach which allowed a comprehensive approach to the language and daily practices of the community, using the focus groups and the semi-structured interview as research strategies. Among the results obtained, both the role of the formal curriculum and the hidden curriculum in the construction of the institutional educational project are highlighted.

Keywords: Hidden Curriculum. Training Practices, Institutional Values, Relationship Modes.

Introducción

En este artículo se presentan los resultados de la investigación “Ni héroes ni villanos. Prácticas formativas en el currículo oculto en la Institución Educativa Las Palmas del Municipio de Envigado Antioquia” cuyo objetivo estuvo orientado en comprender cuales eran las prácticas de enseñanza, los valores y la manera como se relacionaban los diferentes actores educativos. Sin embargo, todos estos aspectos suelen ser invisibilizados ante la rigurosidad del currículo formal. Es allí cuando aparece el currículo oculto para aportar en esos aspectos que no están explícitos en un plan de estudio como lo es la cultura institucional. Teniendo en cuenta lo anterior, Lundgren (1983) ha denominado el currículo oculto como “la trama de objetivos y presupuestos educativos acerca del papel de la educación en la sociedad que justifican estos mecanismos del Estado, pero que son oscurecidos por la predominancia de los problemas técnicos del establecimiento y mantenimiento de la provisión estatal de educación” (p.14). Es así como cobra sentido indagar por el currículo oculto como posibilidad que puede enriquecer los procesos formativos.

GENERALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN

Planteamiento del problema

En la historia de la educación, el currículo formal ha sido una herramienta que administrativamente ha respondido a las presiones del mercado y al cumplimiento de una serie de lineamientos que establece el Estado para facilitar la organización de los procesos pedagógicos, los planes de estudio y los programas los cuales, en su mayoría, se han enfocado en la formación de sujetos que se ajustan a las necesidades de los procesos de globalización en marcha (Giroux,2004). Sin embargo, todavía se puede percibir que el diseño de los currículos en la educación básica carece de una lectura cuidadosa de las realidades particulares de cada

contexto, que permita asumir los desafíos tanto urbanos como rurales en materia ambiental, social, cultural y económica. Por esa razón, Grundy (1994) considera que “el currículo debe ser entendido como una construcción cultural, no se trata de un concepto abstracto que exista fuera de la experiencia humana, es un modo de organizar una serie de prácticas educativas” (p.15) con relación al contexto y los desafíos que de allí se derivan. De acuerdo con los antecedentes investigativos consultados, el currículo en la ruralidad ha sido uno de los temas menos indagado con relación al currículo oculto. Los resultados indican que sólo el 12,5% se ha ocupado de este tema de 33 investigaciones, y las miradas que han predominado en algunos de estos estudios han sido del sector productivo que responden a unas lógicas económicas y políticas de la globalización, pero desconocen la cultura, las motivaciones, las prácticas y los valores tanto individuales como colectivos de cada sociedad. De manera que el currículo no puede diseñarse desde perspectivas homogéneas sin tener en cuenta criterios como integridad, interculturalidad, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad.

No obstante, aunque el currículo formal responde a los lineamientos planteados expresamente por el Estado para alcanzar los estándares de calidad educativa nacionales e internacionales, existen aspectos que no logra atender por la tecnificación de los procesos formativos. Es allí cuando aparece el currículo oculto para aportar en esos aspectos que no están explícitos en un plan de estudio como lo es la cultura institucional. Teniendo en cuenta lo anterior, Lundgren (1983) ha denominado el currículo oculto como:

La trama de objetivos y presupuestos educativos acerca del papel de la educación en la sociedad que justifican estos mecanismos del Estado, pero que son oscurecidos por la predominancia de los problemas técnicos del establecimiento y mantenimiento de la provisión estatal de educación

(p.14). Es así como cobra sentido indagar por el currículo oculto como posibilidad que puede enriquecer los procesos formativos.

Adicionalmente, la revisión de los antecedentes investigativos también señala que abordar el tema del currículo oculto en la educación básica es clave, pues los estudios que existen se han concentrado más en la educación superior. Esto resulta relevante pues abre la posibilidad de indagar por lo que acontece en el currículo oculto en la Institución Educativa Rural las Palmas del Municipio de Envigado, sobre todo, para visibilizar aquellos aspectos que quedan por fuera del currículo formal, pero que cobran importancia dentro del currículo oculto.

A partir de lo anteriormente planteado, la pregunta de investigación se formuló en los siguientes términos: ¿Cuáles son las prácticas formativas que se despliegan del currículo oculto de la I.E Rural Las Palmas de Envigado?

Como objetivo general, se planteó comprender las prácticas formativas que se despliegan del currículo oculto de la IE Rural Las Palmas de Envigado (Antioquia). Específicamente, se plantearon tres objetivos: 1) Indagar por los valores que se promueven desde el currículo oculto en la I.E. Rural Las Palmas de Envigado (Antioquia); 2) Analizar las prácticas formativas que se despliegan desde el currículo oculto en la I.E. Rural Las Palmas de Envigado (Antioquia); y 3) Develar cómo se relacionan los diferentes actores educativos de la I.E. Rural Las Palmas de Envigado (Antioquia) desde el currículo oculto.

Metodología

Esta investigación fue de corte hermenéutico, porque permitía hacer una lectura cuidadosa de la manera de pensar, sentir y actuar de cada participante, acercándome comprensivamente al lenguaje y las prácticas cotidianas de los diferentes actores educativos.

Con base en lo anterior durante el proceso de intervención fue fundamental recolectar tanto los relatos individuales como colectivos de los 18 participantes que hicieron parte de la investigación cada uno de ellos con diferentes roles dentro de la Institución Educativa: seis estudiantes de diferentes grados de bachillerato, seis maestros de diversas áreas de conocimiento, un psicoorientador, un directivo y una madre de familia, los cuales se mostraron interesados en participar de la propuesta.

Las técnicas utilizadas se aplicaron de manera dialógica: grupos focales en contextos de taller y entrevistas semiestructuradas. Se realizaron cinco encuentros en los que se desarrollaron las técnicas anteriormente mencionadas.

Para el proceso de análisis de la información fue necesario crear una matriz descriptiva en Excel que permitiera organizar los testimonios de cada uno de los participantes a través de una estrategia llamada el semáforo, la cual consistía en resaltar con diferentes colores los conceptos, ideas y sentidos de cada uno de los participantes en clave de los objetivos de la investigación, identificando cada uno de los códigos que iban surgiendo. Posteriormente se creó una matriz analítica utilizando la misma estrategia mencionada anteriormente relacionando los códigos con cada uno los testimonios.

Resultados

De acuerdo a la información generada durante el trabajo de campo en la Institución Educativa Las Palmas del Municipio de Envigado, se han identificado varios aspectos que cobran importancia para la comunidad educativa y que resultan ser determinantes dentro del currículo oculto.

A partir del análisis realizado, se identificaron tres categorías centrales, las cuales están en sintonía con los objetivos de la investigación, a saber: 1) Los valores que se promueven desde el currículo oculto; 2) Prácticas formativas que subyacen en el currículo oculto; y 3) Modos de relacionamiento. Estas categorías agrupan subcategorías, las cuales dan cuenta de un conjunto de características o particularidades identificadas en el devenir de la institución educativa en torno al currículo oculto. Esta agrupación es analítica y pretende ofrecer un marco de reflexión sobre lo que acontece en la escuela por fuera de los escenarios formales y que tienen relación con aquello que se denomina currículo oculto. Es así como se puede declarar que esta clasificación no agota todos los escenarios posibles. Al contrario, plantea puntos de reflexión que podrían generar otros análisis y, por lo tanto, derivar en otras clasificaciones o agrupaciones.

Los valores que se promueven desde el currículo oculto

En esta categoría se analizan los valores que subyacen en el currículo oculto de la Institución Educativa Las Palmas del Municipio de Envigado, los cuales se consideran importantes por parte de la comunidad. Estos valores se materializan en las actividades educativas cotidianas y en las interacciones escolares tanto en el aula como fuera de ella, sin embargo, la mayoría de las veces son pasados por alto en las dinámicas escolares.

Las instituciones educativas “comprenden un conjunto de valores, creencias y normas que se transmiten de manera implícita y no intencional” (Esteva y Omar, 2010), es decir que, a través del currículo oculto, los estudiantes logran aprendizajes por medio de la observación de las actitudes del profesor, del padre de familia, de los hermanos y de los amigos. En estas relaciones se evidencian costumbres, valores y modelos de crianza que influyen en la construcción de la cultura institucional, pero que no hacen parte de un plan de estudio estructuradamente. En este mismo sentido, Duart (1999) plantea que “el proceso educativo no es un proceso individual

únicamente, sino que también es un proceso que tiene lugar en compañía de otras personas que avanzan y que maduran a nuestro lado” (p. 23). Es por esto que puede afirmarse que en el acto educativo están involucrados todos aquellos actores mencionados anteriormente y que, de alguna manera, contribuyen a través de acciones valorativas en el proceso de maduración de cada individuo. Procederemos con la descripción de cada una de las subcategorías.

Subcategoría Uno. El respeto y la solidaridad como valores fundamentales para la convivencia escolar

Es importante anotar que la comunidad educativa identificó el respeto y la solidaridad como valores fundamentales dentro de la convivencia escolar, sin ellos no solo se estaría comprometiendo la armonía entre las personas, sino que el egoísmo y la indiferencia no permitiría construir relaciones sociales empáticas. Según Palma (2012), “el respeto significa aceptar el valor humano del hombre y esta aceptación exige o merece llevarlo hacia su mayor valiosidad, por eso la persona que no respeta no está en condiciones ni de percibir, ni tampoco de vivir, los valores”. (p.18) Cuando las personas se sienten apoyadas surgen intereses comunes en la cual se asume una actitud de entrega sin esperar nada a cambio. Por otra parte, Giraldo y Ruiz (2015) plantean que “la solidaridad se emprende cuando el otro se considera positivamente vulnerable, pues las situaciones que causaron sufrimiento o vulnerabilidad son el resultado de procesos y estructuras sociales que promueven o sostienen la injusticia, la inequidad y la violencia”. (p.38) Ambos valores se materializan por medio de acciones en situaciones concretas cuyo eje principal es el reconocimiento del otro por medio de un gesto, una palabra, una ayuda material o espiritual.

Cabe anotar que la solidaridad tiende a manifestarse en los espacios en el que las personas pasan la mayor parte del tiempo relacionándose con otras, como lo son la familia, la escuela y la calle

en donde reflejan todos esos valores aprendidos. Para Honneth (1997), la solidaridad es un tipo de relación recíproca en la que participan sujetos que se valoran simétricamente y se desarrollan cualidades y capacidades significativas para el grupo social que los contiene y del cual hacen parte.

Mientras que Esquirol (2006) se refiere al respeto como un tipo de “actitud respetuosa” o como una virtud, la del hombre que es respetuoso. Las acciones también pueden ser calificadas de respetuosas y, entre ellas, se destaca el uso del lenguaje, por ejemplo, cuando los participantes manifiestan que sienten “respeto de” y en la que hacen alusión a la persona que es merecedora del respeto. (p.12).

Los valores como ejes principales para la construcción de una identidad institucional

Cuando se habla de una identidad institucional se incluyen los valores, las creencias y los comportamientos que poco a poco han incorporado las personas en su estilo de vida, como resultado de las interacciones sociales que han establecido en el escenario escolar.

Cosa parecida considera Duart (1999) de la escuela, como institución social, la cual “tiene una dinámica propia, y por lo tanto una cultura propia. Cada centro escolar posee su propia cultura y ésta la define y la diferencia de los demás centros” (p. 34). Con respecto a lo anterior, se infiere que los valores varían según el contexto, y el más claro ejemplo de esto son las diferencias que existen entre una escuela urbana de una rural, en la que claramente se observan necesidades, intereses, prácticas culturales, modos de relacionamiento y un sistema de valores de distinto orden.

Por otro lado, Bottery (1990) considera que “la escuela puede ser el mejor lugar para trabajar con los valores morales”. (p.52). Según el autor, la moralidad concierne en la manera en que las

personas tratan y actúan con las otras personas. Por ejemplo, en las instituciones educativas las actitudes que asumen tanto los maestros como los estudiantes son el reflejo de las prácticas culturales del momento, los valores cambian con relación a las necesidades del contexto por lo que constantemente deben de ser replanteados para que la comunidad se sienta identificada con cada uno de ellos.

La distancia entre los valores institucionales y las realidades escolares

Las ideas que se desarrollaran en esta categoría tienen que ver con las apreciaciones que hicieron los participantes sobre la distancia que existe entre los valores institucionales contemplados en el PEI y las realidades escolares, tomando como punto de partida los procesos de actualización que estaban haciendo las directivas sobre el horizonte institucional.

Retomando algunas indagaciones realizadas en el estado del arte, se observó que el diseño curricular ha sido una herramienta que ha permitido organizar y desarrollar el plan educativo en la educación superior, al hacer el análisis de la cultura y los valores de la comunidad. Sin embargo, estos aspectos en la educación básica suelen ser abordados desde una visión administrativa pretenciosa del tipo de escuela que desean tener y no de la escuela que en realidad tienen. La desvinculación que existe entre el currículo formal y el currículo oculto, imposibilita contemplar otros elementos dentro de la convivencia escolar que visibilizan la manera en como los sujetos se relacionan, los valores que emergen de este contacto que, por lo general, se distancia de lo considerado en el PEI.

Por otra parte, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura contempla dentro de los lineamientos curriculares preparar a las personas para el mundo de la vida, para esto es necesario reconocer las condiciones contextuales, autobiográficas,

intersubjetivas, culturales e históricas que representan el actuar ético y moral del sujeto a través de un sistema de valores colectivos. De lo contrario no se podría hablar de un proyecto educativo en común porque la comunidad no se siente representada, escuchada ni tenida en cuenta para crear el concepto de escuela en el que permanecen y conviven la mayor parte del tiempo.

Prácticas formativas que subyacen en el currículo oculto

Esta categoría se basa en las diversas prácticas formativas que subyacen en el currículo oculto de la Institución Educativa Las Palmas, en donde se develaron las siguientes subcategorías: 1) formación en valores, 2) prácticas formativas que coartan espacios de diálogo y construcción colectiva y, 3) prácticas de enseñanza carentes de didáctica.

Antes de continuar, resulta determinante hacer claridad sobre la diferencia que existe entre las prácticas formativas y las prácticas pedagógicas, pues esto permitirá conocer la manera como los maestros-estudiantes se relacionan en distintos espacios y actividades escolares. Las prácticas formativas deben ser entendidas como un conjunto de acciones y actividades que se implementan en diversos espacios, con el fin de prestarle un servicio a la comunidad; a diferencia de las prácticas pedagógicas, estas no están mediadas por una planeación ni existe una relación de poder, ya que su fin es responder a las necesidades inmediatas del contexto las cuales son diversas y cambiantes, en las que la comunidad crea las posibilidades para su propia producción o construcción de conocimiento (Freire,1992). Dicho con otras palabras, las prácticas formativas hacen referencia al conocimiento que comparte cualquier persona en determinado contexto a través de su experiencia personal mientras las prácticas pedagógicas están orientadas a la planificación de actividades a través de métodos y estrategias que permitan la transmisión de contenidos de manera más técnica.

Para dar cuenta de las prácticas formativas que se llevan a cabo en el currículo oculto, es necesario ser conscientes de la importancia que cobra el acontecimiento en el acto educativo, pues esto determinará la postura que asuma el maestro con el estudiante y las actividades o recursos que utilice para abordar una situación o temática, su actitud facilitará o coartará los espacios de diálogo y construcción colectiva dentro de la escuela.

La formación en valores como una acción pedagógica orientada a fortalecer el desarrollo humano y social

En relación con el tema de la subcategoría es fundamental conocer el concepto que tienen algunos autores sobre la formación en valores en la escuela. Al respecto, Blanco (2019) considera que la formación en valores “constituye un proceso fundamental en el subsistema de educación primaria al fortalecer el pleno desarrollo de la personalidad del ser humano”. (p.86). Mientras que Duart (1999) plantea que “desde una construcción ética se hablaría de una percepción de los valores, así como su concreción en una estructura o sistema de vida”. (p.55). En ambas posturas se genera una reflexión sobre el tipo de ser humano que la escuela aspira formar y como esos valores son percibidos por la comunidad para ser adoptados y aplicados en su vida cotidiana en concordancia con los fines educativos.

En efecto, las comunidades deberán empezar a hacerse conscientes de las transformaciones que han sufrido con el paso del tiempo a nivel tecnológico, económico, ambiental y político, lo que produce que su sistema de valores cambie, generando varios retos. Por ejemplo, en materia educativa, los maestros deberán ser capaces de responder a las demandas del mundo contemporáneo, en el que los jóvenes están saturados de información, pero están ávidos de conocimiento sobre diversos aspectos de la vida, por lo que acuden al maestro para recibir un consejo o una guía sobre las decisiones que deben tomar.

Prácticas formativas que coartan espacios de diálogo y construcción colectiva

En esta subcategoría se esbozará algunos factores que dificultan los espacios de diálogo y construcción colectiva dentro de la escuela. El primero de ellos y, quizá, el más importante son las prácticas formativas que continúan replicando antiguas figuras de poder, el segundo es la poca disposición de espacios distintos a los instruccionales en los que la comunidad pueda departir libremente y, el tercero es la falta canales de comunicación efectivos para que la comunidad educativa se sienta involucrada en las actividades escolares que allí se proponen.

Se denominan prácticas formativas que coartan espacios de diálogo y construcción colectiva a aquellas prácticas que están permeadas por el modelo educativo tradicionalista, el cual ha creado una barrera en cómo se relacionan los maestros y estudiantes, pues el rol del educando se limita a replicar la información aprendida, cumplir con tareas sin derecho a cuestionar y su voz se pierde ante la figura de poder, mientras el rol que asume el educador es protagónico, solo él es dueño de la palabra y tiene la verdad frente al objeto de conocimiento, por lo que las otras opiniones no son consideradas, ni mucho menos tenidas en cuenta en el proceso formativo. Frente a esto, Esquirol (2006) plantea que:

El esfuerzo del diálogo es no sólo esfuerzo para hablar sino, sobre todo, para escuchar. Y la palabra de este esfuerzo es atención. Es por la frecuente falta de ésta por lo que la mayoría de diálogos son en realidad pseudo-diálogos, pues bajo su apariencia se esconde el interés por hablar sin ninguna capacidad, apertura ni voluntad para escuchar. (p. 95)

Prácticas de enseñanza carentes de didáctica

En esta subcategoría se analizará que se entiende por prácticas de enseñanza carentes de didáctica, por lo que es necesario abordar de manera general el concepto para tratar de comprender lo que expresaron las personas que hicieron parte de la investigación.

Beltrán, Navarro & Peña (2018) consideran que las prácticas carentes de didáctica son aquellas en donde “los maestros tienen un débil manejo del contenido disciplinario, por lo que acuden a métodos conductistas para que no queden expuestas sus debilidades” (p.15).

Es importante resaltar que en la actualidad algunos docentes han roto con los viejos métodos de enseñanza implementando estrategias y actividades enfocadas a responder las necesidades del contexto. Estas nuevas metodologías cambian la manera como se han relacionado los maestros y los estudiantes, ambos son más abiertos y espontáneos en su manera de actuar, de ver el mundo y reconocer al otro como proveedor de experiencias y saberes. En este mismo sentido, Santos (2006) plantea la “*horizontalidad* como una situación psíquica y social, interior y exterior del sujeto, en la cual ningún hombre anula la libre expresión de otro, de manera que todos pueden manifestarse sin hallar un obstáculo en el *otro*, sino más bien un apoyo para el propio crecimiento” (p.20). Sin embargo, estas iniciativas se ven opacadas por la preponderancia de métodos tradicionalistas que se siguen implementando en la escuela, desmotivando al estudiante en participar de las distintas actividades académicas y culturales que son ofrecidas.

Para la comunidad educativa las prácticas carentes de didáctica no solo se remiten a las planeaciones tradicionalistas, sino a la incapacidad que tiene el maestro de dejarse permear de las experiencias y el conocimiento que traen sus estudiantes, de la imposición de actividades y la poca disposición que muestran para tocar otros temas fuera de los contemplados dentro del plan de estudio, pero que cobran sentido y significado para sus estudiantes.

Modos de relacionamiento

En esta categoría se hará un análisis teórico-práctico sobre las diversas relaciones interpersonales que se tejen en la escuela, de las cuales hacen parte: la familia, maestro-estudiante y entre pares académicos. Estas asociaciones se establecen según el rol que asume cada sujeto en las dinámicas institucionales, además de los procesos de identificación que se establecen acorde a los intereses, gustos y culturas de cada uno de ellos. Teniendo en cuenta lo anterior, Peter Berger (1989) compara la acción dramática a la relación que los participantes establecen ante un público frente al que juegan un rol. Es decir, los individuos asumen diferentes papeles sociales de acuerdo con los distintos contextos de sus actividades (p. 92). Esa misma analogía puede ser aplicada en el campo educativo en el que los estudiantes, maestros y padres de familia asumen diversas facetas en su vida cotidiana y esto influye en la manera en cómo interactúan con las demás personas. Así mismo, la escuela termina siendo el mejor escenario para descubrir los modos en que los actores educativos se relacionan como se expondrá en las siguientes subcategorías.

Relaciones crueles basadas en el miedo, abuso de poder y abandono.

En este apartado no se puede dejar por fuera aquellas relaciones que influyen de manera directa en el ambiente escolar, la familia cumple un rol fundamental en la crianza de los niños no solo porque deben abastecerlos de las necesidades básicas si no también afectivas, lo que permitirá que puedan establecer relaciones personales asertivas, de lo contrario se le brindara un ambiente tosco donde las relaciones interpersonales se verán afectadas por la desconfianza, la rabia y frustración consigo mismos y con el entorno. El ICBF presentó un informe durante el periodo 2018 donde las cifras más altas las tienen Bogotá con el 25%, Antioquia con el 13,8%, Quindío con el 5,8%, y Valle del Cauca con el 5,7% para un total de 81 casos nuevos de abandono. En

cuanto a los factores de violencia, el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, señala que, entre enero y febrero del mismo año, han sido reportados 2.594 casos de presunto abuso sexual contra menores de edad, siendo las niñas las más afectadas con el 84 % de los registros.

Este panorama es desalentador para los niños, niñas y adolescentes del país que están creciendo en ambientes hostiles en los que la desconfianza predomina en las relaciones interpersonales. Flores y Solomon (2001) consideran que “la confianza debe ser enseñada y aprendida, es una destreza emocional que requiere juicio, atención vigilante, acción consciente; envuelve todos los intrincados aspectos de las relaciones humanas” (p.7). Este valor es la clave para entender el comportamiento de los sujetos en determinado contexto, cuando no se tiene ninguna expectativa que surge del conocimiento del otro, termina siendo una relación vertical, mediada por el miedo, la distancia, la frialdad y la desconfianza en las acciones, ya sea de los padres, maestros, o estudiantes.

Según el testimonio de los participantes se puede inferir que la familia, la escuela y el estado han sido responsables del permanente abandono de la niñez y juventud del país, por ejemplo, en materia educativa se ha avanzado en temas relacionados con las pautas de crianza y el desarrollo humano. Sin embargo, todavía en algunas escuelas se sigue enseñando bajo el modelo conductista que avala el castigo físico y psicológico como una estrategia que permite moldear el comportamiento de las personas. Pero no solo la escuela sigue replicando este modelo también las familias situadas en zonas rurales en las que el maltrato intrafamiliar es más evidente.

Relaciones fraternas, asertivas y empáticas

Existen elementos dentro de la convivencia escolar que permiten rescatar algunos vínculos sociales entre los diversos actores educativos. El primero de ellos son las relaciones fraternas que, como su nombre lo indica, es el afecto y los lazos que se dan entre hermanos o las personas que se tratan como tales. En el ámbito educativo esto se hace más notorio, puesto que la mayor parte del tiempo que pasan en este lugar posibilita el departir no solo entre pares académicos sino entre toda la comunidad educativa, sin importar las divisiones académicas, culturales, de género y edad que en el transcurso de la historia han contribuido en la deshumanización de las relaciones sociales. Sin embargo, en la actualidad se han roto con esos viejos esquemas, las relaciones horizontales han ganado terreno en las dinámicas institucionales, tanto los maestros como los estudiantes son más abiertos y espontáneos en su manera de actuar, de ver el mundo y reconocer al otro como un proveedor de experiencias y saberes que enriquece su propio conocimiento. En este mismo sentido, Mélich plantea que “las vivencias, los pensamientos y las acciones humanas de orden espontáneo cobran sentido en las interrelaciones que los sujetos establecen entre sí” (p. 69) la actitud con la que se asuman las situaciones cotidianas contribuirá o limitará la forma en que las personas se relacionan entre sí.

Por tanto, el vínculo que se crea entre maestro-estudiante, va más allá de los problemas escolares y afectivos que normalmente pueden surgir durante la convivencia. La actitud que asuma el maestro resulta ser determinante no solo porque termina siendo el mediador ante estos conflictos, sino porque la manera en que trate a las personas permitirá crear esos lazos de confianza en los que el otro se sienta reconocido, escuchado y aceptado desde una relación más horizontal, empática y asertiva. Este tipo de relaciones solo pueden ser apreciadas por fuera del currículo formal, Páez considera que “La escuela por dentro”, se refiere a la existencia de una vida subterránea que habita por debajo del currículo explícito, llamado por algunos el currículo oculto

al que se le focaliza como una fuente poderosa para la formación de las competencias ciudadanas de los jóvenes y de los maestros. Por ejemplo, en los descansos, a la hora del almuerzo y en otros escenarios se puede percibir que los adolescentes de la institución educativa aceptan y respetan la diferencia de género, raza e inclinación sexual que tienen cada uno de sus compañeros, son más abiertos con los maestros que se muestran empáticos frente a las diferentes situaciones que les pasan. Por ende, estos espacios deben ser vistos como una oportunidad de encuentro donde las relaciones de poder quedan relegadas al contacto con el otro.

Relaciones académicas burócratas e indiferentes

Se podría llamar relaciones pedagógicas indiferentes cuando el contacto con el otro se ve restringido a la enseñanza de contenidos sin percibir la historia de vida que trae cada sujeto, que es particular y marca una huella innegable en la formación de la personalidad y la manera en que se relaciona con las demás personas. Larrosa utiliza la metáfora de educación bonsái para explicar cómo algunas prácticas pedagógicas han disminuido o minimizado el rol del estudiante en los procesos de aprendizaje en el transcurso de la historia. No queda duda de que el modelo tradicionalista ha dejado una marca inmensurable en la manera en cómo se relacionan los maestros y estudiantes, tal vez la razón suprimió la emoción y algunas teorías terminaron siendo verdades absolutas e incuestionables, donde el rol del alumno se limita a replicar la información aprendida y cumplir con tareas sin derecho a cuestionar. En esta misma línea, Bárcena y Mélich (2000) afirman que “el aprendiz transita ordenadamente sin ser atravesado por la aguda flecha de la palabra del libro que se lee. Es un saber que ya no sabe, porque a nada sabe en realidad. Un saber sin sabor” (p.153). Estas relaciones están permeadas por un olor a indiferencia en las que el otro no es reconocido como sujeto activo, al contrario, la pasividad y el autoritarismo termina siendo el arma más efectiva para silenciar pensamientos.

Tratar de concebir la educación desde otra perspectiva diferente a los procesos de fabricación, implica sustituir la relación de medios y fines, de lo contrario la escuela seguirá educando homogéneamente según el producto que necesite la sociedad del momento. Arendt (1993) plantea que si la educación es fabricación tiene un fin en el tiempo; no acompañara toda la vida al ser humano. Como se pudo apreciar en algunos testimonios el afecto y la empatía son la base para construir relaciones asertivas en la escuela, el trato pedagógico implica ir más allá de los formalismos académicos, requiere reconocer la historia de vida que trae el niño, la niña y adolescente, una capacitación constante de los maestros y acciones directivas que permitan abrir espacios de encuentro, participación y retroalimentación pedagógica.

Conclusiones

A modo de cierre, el currículo oculto resulta ser el mejor escenario para observar el tipo de relaciones que se tejen en la escuela, puesto que abarca los acontecimientos diarios de las prácticas formativas, las cuales involucran varios actores como lo son: la familia, los maestros y los estudiantes. Cada una de estas relaciones pasa por momentos de tensión, pero también de encuentro, lo que hace que estos acontecimientos cobren valor en las dinámicas institucionales.

Visibilizar lo que subyace en el currículo oculto, permite identificar aspectos dentro de la cultura institucional que usualmente son pasados por alto en las dinámicas escolares y que pueden aportar en la construcción del proyecto educativo. Cuando se omite lo que allí acontece su función es prácticamente nula, porque no se reconoce la importancia de los temas que aborda y tampoco son incluidos dentro de los procesos institucionales.

Así mismo, durante el trabajo de campo también se pudo evidenciar que tanto el currículo oculto como el formal cumplen una función determinante en la construcción del PEI, el primero de ellos

aporta en todos aquellos aspectos que no pueden ser abordados dentro del currículo formal, porque emergen de los acontecimientos diarios, de la manera como las personas se comportan en determinada situación y las relaciones que se establecen entre ellos, mientras el segundo es el encargado de organizar las prácticas pedagógicas, los contenidos, las estrategias, los horarios de clases, entre otras actividades que hacen parte del plan de estudio dando cumplimiento a las directrices del estado.

Por otra parte, puede apreciar que el currículo formal ha ocupado un papel protagónico en la escuela, sus acciones han sido visibles en las dinámicas institucionales, porque se encarga del diseño y la planificación de las actividades que allí se realizan, mientras el currículo oculto ha ocupado un papel antagónico en los procesos formativos, sus acciones no se materializan a través de un plan, por el contrario, surgen espontáneamente a través de la forma como se relacionan y actúan las personas en determinada situación. Reconocer la importancia que tienen ambos conceptos en la construcción del proyecto educativo, permite hacer una lectura más amplia del contexto, ya que cada uno aporta en diferentes aspectos, pero se encuentran en el acto educativo.

Otro aspecto importante que observe dentro de los hallazgos, fue la existencia de prácticas formativas por fuera del currículo formal, las cuales aportan en el desarrollo personal, social y cultural de los diferentes actores educativos, allí los procesos de enseñanza aprendizaje surgen espontáneamente de manera bidireccional, pues la labor de enseñar no solo queda en manos del profesor, sino de todas las personas que hacen parte de la comunidad educativa.

Referencias bibliográficas

Bárcena, F & Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona. España: Editorial Paidós.

- Blanco, R. (2019). La formación en Valores en el subsistema de educación primaria. *Educare*, 23(1), 85-111. Páginas
- Cortés, D. (2011). Aportes para el estudio de la identidad institucional universitaria: El caso de la UNAM. *Perfiles Educativos*, XXXIII, 78-90. Páginas
- Duart, J. (1999). *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Esquirol, J. (2006). *El respeto o la mirada atenta: Una ética para la era de la ciencia y la tecnología*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- ICBF. (2018). Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Informe de Gestión.
- Llobet, V. (2014). *Pensar la infancia desde américa latina: Un estado en la cuestión*. Buenos Aires, Argentina. Editorial: Clacso.
- Mansilla, S & Beltrán, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles Educativos*, 35(139), 25-39. Páginas
- Mélich, J. C. (1994). *Del extraño al cómplice La educación en la vida cotidiana*. Barcelona, España: Editorial Anthropos.
- Palma, J. (2012). Definición y aplicación de los valores respeto y responsabilidad en una muestra de estudiantes de segundo y tercer grado de secundaria. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22. ed.). Madrid, España: Autor.

Riera, P. (2011). El pensamiento de Hannah Arendt, una visión global. Revista Electrónica en Investigación e Innovación Educativa y Socioeducativa, (2), p.75-94.

Seijo, Cristina (2009). Los valores desde las principales teorías axiológicas: Cualidades apriorísticas e independientes de las cosas y los actos humanos. Economía, (28), 145-160. Páginas.

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE**

**ARTÍCULO INDIVIDUAL
LAS RELACIONES QUE SE TEJEN EN LA ESCUELA: HACIA EL
RECONOCIMIENTO DE UN ROSTRO PERDIDO**

INVESTIGACIÓN

**NI HÉROES NI VILLANOS. PRÁCTICAS FORMATIVAS EN EL CURRÍCULO
OCULTO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL LAS PALMAS EN EL
MUNICIPIO DE ENVIGADO-ANTIOQUIA**

NATALY ECHEVERRI MEDINA

ASESOR/A:

YICEL NAYROBIS GIRALDO GIRALDO

**SABANETA
2020**

Las relaciones que se tejen en la escuela: hacia el reconocimiento de un rostro perdido

The relationships that are woven in school: towards the recognition of a lost face.

Nataly Echeverri Medina*

Resumen

Este artículo hace un recorrido conceptual sobre el tipo de relaciones que se tejen en la escuela y como la postura estructuralista y humanista influyen en las dinámicas escolares, pues algunas relaciones han estado orientadas a la fabricación de individuos y a la minimización del otro, expresado en el castigo, el abuso de poder y la indiferencia, las cuales siguen presentes en la institucionalidad escolar. Cuando se rompen con esas viejas relaciones de poder, el otro es visto como igual y ambos quedan predispuestos al conocimiento, alejados de los prejuicios sociales y la tecnocracia del mundo contemporáneo, el cual les ha robado el tiempo a las relaciones espontáneas. Precisamente, es allí en el que el currículo oculto cobra importancia, ya que este tipo de relaciones no están mediadas ni por el tiempo ni por las obligaciones laborales.

Palabras claves Indiferencia, burocracia, abuso de poder, empatía, fraternidad.

Abstract

This article does a conceptual tour about the kind of relationships that are woven in school and how the humanist and structuralist posture influence school dynamics, because some relationships have been oriented to individual manufacturing and minimization to the other one, it's expressed by punishment, power abuse and indifference, those still present in school institutionality. When those old power relationships are broken, the other being is seen as equal and both are predisposed to knowledge, away from social judgements and technocracy of the contemporary world, which has stolen time from spontaneous relationships. Precisely, it's there

* Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia, Especialista en Gerencia Educativa de la Corporación Universitaria UNIMINUTO. Candidata a Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con CINDE. Correo electrónico: natalyecheverrimedina@gmail.com

when the hidden curriculum becomes important, since this kind of relationships aren't mediated by time or labor obligations.

Keywords: Indifference, bureaucracy, abuse of power, empathy, fraternity

Introducción

En el transcurso de la historia de la educación, la escuela ha sido el mejor escenario para la formación y socialización de las personas. Las relaciones que establecen los actores que allí confluyen son diversas y son, a su vez, el reflejo de los diferentes estilos de crianza, cultura y enfoque pedagógico con el que se ha familiarizado el individuo durante su proceso formativo. Mélich (1994) plantea que “en el mundo de la vida las acciones pedagógicas tienen lugar de modo espontáneo, sin planificación, mientras una pedagogía normativa tiende a modificar tales acciones, a organizarlas, destruyendo su pre-reflexibilidad”. (p.54). Es decir, bajo este punto de vista no todas las acciones pedagógicas que se llevan a cabo dentro de la escuela son planificadas, por el contrario, algunas de ellas surgen espontáneamente y no siempre tienen relación con el contenido de una clase, ya que existen factores internos y externos que inciden en la manera como los diferentes actores educativos se relacionan dentro y fuera del aula.

Con el fin de dar cuenta de las relaciones que se han tejido en la escuela, el artículo está organizado en cuatro partes. En la primera se abordan, de manera general, los tipos de relaciones que se tejen en la escuela y el papel que juegan en el desarrollo integral del niño y la niña. En la segunda, se plantean algunas relaciones que han estado orientadas a la fabricación de individuos, esto se da cuando el contacto con el otro se ve restringido a la enseñanza de contenidos sin percibir la historia de vida que trae cada sujeto. En la tercera, se verá como algunas relaciones han estado orientadas a la minimización del otro a través del miedo, el abuso de poder y el abandono. En la cuarta, se conocerá como algunas prácticas contemporáneas han influido en el reconocimiento del otro a través del amor y el tacto pedagógico y, por último, se presentarán algunas conclusiones sobre la importancia de visibilizar estos modos de relacionamiento en las dinámicas escolares.

Los tipos de relaciones que se tejen en la escuela

En cuanto a las relaciones que se puede encontrar en la escuela, se abordarán estos tres tipos: familiares, maestro-estudiante y entre pares. El papel que juega cada uno de estos actores es fundamental para el desarrollo integral de los niños, niñas, adolescentes, ya que son aquellos/as personas con las que aprenden a socializar en el mundo. En consonancia con lo anterior, Berger (1989) plantea que “los individuos asumen diferentes papeles sociales de acuerdo con los distintos contextos de sus actividades, y compara la acción dramática con la relación que los participantes establecen ante un público frente al que juegan un rol”. (p.92) Esa misma analogía puede ser aplicada en el campo educativo, donde los estudiantes, maestros y padres de familia asumen diversas facetas en su vida cotidiana.

El primer tipo de relaciones a las que se enfrenta el niño y la niña son las familiares. Este grupo es un referente de normas y valores que, posteriormente, adopta como propias. Las situaciones cotidianas que se presentan en el seno familiar y su forma de afrontarlas pueden influir, positiva o negativamente, a la hora de entablar relaciones, teniendo en cuenta que no todos los modelos de crianza son iguales. Del mismo modo, Villarroel & Sánchez (2002) plantean lo siguiente: “Lo que los niños y niñas aprenden de sus padres no es simplemente el resultado de lo que ellos les han enseñado, sino que reciben también influencias de otros miembros, de otros grupos sociales vinculados a la familia”. (p.125). La escuela hace parte de uno de estos grupos, al ser la primera organización burocrática con la que tienen contacto, cuyo fin es moldear el comportamiento del individuo, que entra a socializar con otras personas diferentes a su núcleo familiar. La manera como la familia y la escuela se vinculen en el proceso formativo del niño y la niña, dependerá que puedan desarrollar actitudes asertivas frente a todo tipo de abuso y desprecio moral, si por el contrario estos dos organismos se desvinculan de este proceso sería complejo construir un tejido social.

Para saber en qué consisten cada una de las anteriores relaciones, es necesario remitirnos a la diferencia que hace Max Van Manen (1998) sobre la relación entre padre-hijo y maestro-estudiante.

“la relación del profesor con los alumnos se diferencia de la relación padre-hijo en el aspecto fundamental de que siempre es una relación tripolar: es una relación entre profesor y alumno en que ambos están orientados hacia una cierta asignatura y hacia el mundo con que se

relaciona esta asignatura. La relacion padre e hijo suele ser más bipolar: esencialmente una relacion personas a persona". (p.90)

Es decir, se llaman relaciones tripolares aquellas que están mediadas por el objeto de conocimiento, mientras las relaciones bipolares solo involucran a dos personas sin que estén mediados por ningún otro factor. Aunque exista una marcada diferencia entre la relación padre-hijo y maestro-estudiante, ambos terminan siendo un modelo a seguir para los estudiantes, no solo a nivel personal sino también académico, la forma en que interactúen con el objeto de conocimiento y, a nivel personal, les servirá de referente en la manera como deben relacionarse en cada contexto.

La relación entre maestro-estudiante es el segundo de los tres tipos de relaciones que se tejen en la escuela, el cual depende de varios factores que influyen en el actuar de las personas, por ejemplo, el modelo educativo que adopta la institución, el nivel educativo que ofrece, la zona donde se encuentra ubicada, establecen la ruta en que esta relación se encamina, ya sea siguiendo prácticas de enseñanza verticales que desconocen al otro como sujeto activo de conocimiento o prácticas de enseñanza horizontales que reconocen al otro como proveedor de saberes y experiencias. Las situaciones que se presentan dentro y fuera del aula resultan ser determinantes para los estudiantes, pues el interés que muestre el maestro por lo que les pasa, les demuestra lo solidarios que pueden llegar hacer con sus historias de vida. Max Van Manen (1998) considera que “la relación pedagógica es una relación intencional entre un adulto y un niño, en la que la dedicación y los propósitos del adulto son la vida adulta y madura de niño. Es una relación orientada hacia el desarrollo personal del niño” (p. 89).

La tercera relación que se teje en la escuela es entre pares. Se consideran pares a un grupo de personas que comparten características semejantes y tienden a interactuar con el mismo círculo social. Los estudiantes, por ejemplo, suelen agruparse según el grado que cursan, sus preferencias musicales y por el parecido que encuentran entre sus historias de vida. Este tipo de relación resulta ser un elemento importante porque aprenden a interactuar con personas diferentes al grupo familiar, además les permite ir madurando paulatinamente a la medida que van enfrentando situaciones que se presentan cotidianamente. Topping (2015) supone que “cuando personas que están bajo ciertas condiciones de igualdad (edad, experiencia, pertenencia a un rol o a un grupo) aprenden juntos, pueden apoyarse mutuamente de tal manera que se logran

efectos importantes” (como se cita en Barbosa et al, 2017). Por el contrario, Howe y Mercer (2007), desde una perspectiva sociocultural, plantean que “no toda actividad de trabajo en grupos (base del aprendizaje entre pares en contextos educativos formales) es conducente a aprendizajes ni interacciones de calidad para cada uno de los participantes”. (como se cita en Barbosa et al, 2017). Es decir, cuando las relaciones son cerradas, en ocasiones dificulta la interdisciplinariedad del conocimiento, además entorpece las nuevas relaciones que se pueden establecer, como es el caso de los maestros que tienden agruparse según su área de conocimiento, al año escolar que enseñan y el tiempo que llevan laborando en la institución.

Otro factor que influye para que las relaciones sean cerradas o abiertas dentro de las instituciones educativas son los modelos pedagógicos, pues estos establecen unos códigos de comportamiento que inciden en la forma como las personas interactúan, por ejemplo, algunas prácticas de enseñanza han estado más orientadas a la fabricación de individuos, a la minimización del otro a través del miedo, abuso de poder y abandono, mientras que otras han estado orientadas al reconocimiento del otro a través de prácticas fraternas, asertivas y empáticas. De ellas se dará cuenta a continuación.

Relaciones académicas burócratas e indiferentes: cuando las relaciones están orientadas a la “fabricación” de individuos

Se podría llamar relaciones pedagógicas indiferentes cuando el contacto con el otro se ve restringido a la enseñanza de contenidos sin percibir la historia de vida que trae cada sujeto, que es particular y marca una huella innegable en la formación de la personalidad y la manera en que se relaciona con las demás personas. Landolfi (2016) utiliza la metáfora de educación bonsái para explicar cómo algunas prácticas pedagógicas han disminuido o minimizado el rol del estudiante en los procesos de aprendizaje en el transcurso de la historia.

Sobre este asunto, puede decirse que el modelo tradicionalista ha dejado una marca inmensurable en la manera en cómo se relacionan los maestros y estudiantes, tal vez la razón suprimió la emoción y algunas teorías terminaron siendo verdades absolutas e incuestionables, en las que el rol del alumno se limita a replicar la información aprendida y cumplir con tareas sin derecho a cuestionar. Así mismo, Bárcena y Mélich (2000) afirman que “el aprendiz transita ordenadamente sin ser atravesado por la aguda flecha de la palabra del libro que se lee. Es un saber que ya no sabe, porque a nada sabe en realidad. Un saber sin sabor” (p. 153). Estas

relaciones están permeadas por un olor a indiferencia en las que el otro no es reconocido como sujeto activo, al contrario, la pasividad y el autoritarismo termina siendo el arma más efectiva para silenciar pensamientos.

Por otra parte, se podría decir que en el ámbito educativo existe una apatía por aprender cosas nuevas, relacionarse con otras personas y tener nuevas experiencias. Los pares académicos viven encerrados en sus pequeños círculos sociales en los que la diferencia de roles no tiene cabida, porque la rutina y la parsimonia terminan proporcionando un estado de conformidad que no incomoda, pero tampoco aporta en la construcción del pensamiento colectivo, los diálogos se convierten en monólogos con posturas cerradas y simplistas frente a los cambios sociales y culturales que trae cada generación.

Tal vez para el maestro del siglo XXI resulta ser más sencillo manejar una relación burocrática en las dinámicas institucionales, ya que termina siendo como lo plantea Freire (1970) un modelo de empleado eficiente, que cumple con los parámetros organizativos de la educación bancaria, cuyo fin es formar personas competentes de manera que estas sean más eficientes para el sistema. Así mismo, Fernández (1999) sustenta que “la burocracia es una forma de organización humana basada en la racionalidad, en la adecuación de los medios a los objetivos pretendidos con el fin de garantizar la máxima eficiencia posible en la búsqueda de esos fines” (p. 1118). Este tipo de relaciones terminan suprimiendo el vínculo afectivo entre los diferentes actores educativos, en los que la sensibilidad de la otredad termina desdibujada por la rigidez del deber ser y el cumplimiento de los contenidos, y los egos académicos y los tecnicismos terminan siendo los protagonistas en los procesos formativos, perdiendo de vista que es en el otro en el que se encuentra una salida, una alternativa, para pensar de otro modo.

Tratar de concebir la educación desde otra perspectiva diferente a los procesos de fabricación implica sustituir la relación de medios y fines, de lo contrario, la escuela seguirá educando homogéneamente según el producto que necesite la sociedad del momento. Arendt (1993) plantea que si la educación es fabricación tiene un fin en el tiempo; no acompañara toda la vida al ser humano. Bajo este enfoque, el hombre es considerado como un producto terminado donde la identidad del sujeto deja de construirse (p.21), y la diversidad termina siendo peligrosa porque dignifica el pensamiento proveniente de cada cultura que no tendría que ser comparado con

ninguna otra, por el contrario, debería ser abordada como una oportunidad que apunta a la construcción de una identidad que no está permeada por el influjo de otras culturas.

Así mismo, Esteva & Omar (2010) reconocen que “las instituciones educativas comprenden un conjunto de valores, creencias y normas que se transmiten de manera implícita y no intencional” (p.304) es decir, las relaciones personales no están condicionadas por los reglamentos institucionales ni por el aula de clase, al contrario, el currículo oculto brinda la posibilidad de contemplar otros modos de relacionamientos en la que los estudiantes logran aprendizajes por medio de la observación de actitudes del profesor, de los diálogos que surgen espontáneamente en las dinámicas escolares en las que se evidencian costumbres y se construyen identidades en los procesos formativos, que no hacen parte dentro de un plan de estudio estructuradamente, pero que forman parte de la cultura institucional.

Relaciones crueles basadas en el miedo, abuso de poder y abandono: cuando las relaciones están orientadas a la “minimización” del otro

En vista que la escuela fue formada bajo un modelo industrializado cuya función era el cuidado de los niños (a), además de preparar mano de obra mejor calificada que respondiera con las demandas del medio, ha sido un sistema efectivo para dichos fines, puesto que a través del miedo y la vigilancia ha permitido regular el comportamiento humano con base en ideales del deber-ser, donde solo un sujeto se relaciona porque el otro no tiene voz y el derecho al libre pensamiento solo terminaba siendo privilegio de unos pocos.

Cabe mencionar que, en ámbito educativo, todavía existen muchas formas de desprecio y crueldad por parte de los docentes, directivos, padres de familia y entre los mismos estudiantes. Aunque el maltrato físico y psicológico puede ser sancionado legislativamente en Colombia, todavía se utiliza como el arma más efectiva para minimizar el ser con el fin de demostrar el poder que otorga desempeñar ciertos roles en la sociedad, como, por ejemplo, el de ser padre, madre, maestro, jefe y político.

Pareciera que el rastro del modelo monárquico industrializado no sea difuminado con el tiempo, por el contrario, las cicatrices siguen latentes en algunos modelos de crianza que buscan sujetos productivos, con poca capacidad de análisis frente a los fenómenos cotidianos, en los que el

silencio y la obediencia son unas de las principales características para homogenizar a las personas, los valientes que se atreven a salirse del molde usualmente son sancionados privándolos de la libertad o a través del silencio. Por otra parte, Foucault, (1975) considera que:

En la época moderna el poder dejó de ser, exclusivamente, una práctica represiva para convertirse en una práctica productiva que opera sobre la individualización y la subjetivación a través de los que llama “dispositivos” tales como la familia, la sexualidad, el trabajo, la escuela, y la universidad, entre otros. (p. 94)

Con base a lo anterior, no se puede dejar por fuera aquellos dispositivos sociales que influyen de manera directa en la dinámica escolar, el rol que cumple la familia es fundamental para el desarrollo físico y emocional de los niños, al igual que la escuela ambos espacios terminan siendo entornos protectores donde pueden sentirse seguros con las personas que se relacionan, si por el contrario se cría en un ambiente tosco, sus relaciones se verán afectadas por la desconfianza, la rabia y frustración consigo mismos y con el entorno.

El ICBF presentó un informe durante el periodo 2019 donde las cifras más altas las tienen Bogotá con el 25 %, Antioquia con el 13,8 %, Quindío con el 5,8%, y Valle del Cauca con el 5,7% para un total de 81 casos nuevos de abandono. En cuanto a los factores de violencia, el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, señala que entre enero y febrero de ese mismo año han sido reportados 2.594 casos de presunto abuso sexual contra menores de edad, siendo las niñas las más afectadas con el 84 % de los registros.

Este panorama es desalentador, se supone que el estado, la familia y la escuela deben ser ambientes garantes de los derechos de niños y niñas. Sin embargo, en algunos casos resultan ser los ambientes más hostiles, el castigo físico continúa siendo una estrategia de corrección en los hogares colombianos y el maltrato psicológico está más latente que nunca dentro y fuera de las aulas de clase, la pregunta sería, ¿qué sistema de valores están construyendo en la sociedad? Maturana (2003) hace claridad en el asunto al afirmar que:

Existen otras emociones que, a lo largo del crecimiento del niño, y a lo largo de la vida del adulto, son centrales para la constitución de las diferentes clases de mundos y de sistema de valores que los seres humanos creamos en nuestro vivir, solo o con otros, tales como aquellas connotadas con palabras como agresión, competencia y egoísmo. Los dominios de acciones que

esas emociones traen consigo, sin embargo, no pertenecen a lo social, y, por el contrario, su presencia niega la relación social (p. 214).

La ceguera que existe en las relaciones que se tejen en la escuela y la manera que influyen en las dinámicas institucionales, imposibilita reconocer las falencias y necesidades que la sociedad está presentando, la rotura del vínculo entre escuela y familia ha provocado un distanciamiento en los valores que como sociedad quieren promover a partir del diálogo y la construcción colectiva. Ahora cada quien vive en su pequeño nicho imperturbable ante el dolor del otro, la indiferencia termina siendo un estado muy cómodo para la vida humana moderna, la cual ha sido preparada para negar el rol que tiene el amor en las relaciones sociales.

Con lo anterior, tampoco se quiere crear una idea romántica del deber ser de las relaciones que se tejen en la escuela, puesto que todo modo de relacionamiento pasa por momentos de tensión y conflicto. El mejor ejemplo de esto son los problemas de convivencia que se presentan cotidianamente dentro y fuera de un aula de clase, donde los valores, situaciones de vida y emociones, influyen en la manera como se relacionan. Cada quien ofrece lo que tiene ni más ni menos, por esto es tan importante proporcionarles a las personas las herramientas afectivas y comunicativas necesarias para afrontar las diferentes situaciones que se presentan en las relaciones interpersonales, desdibujando las antiguas relaciones de poder, en el que el miedo era el protagonista y el silencio su cómplice fiel. En este sentido, el currículo oculto ha sido el mejor escenario para encubrir todas aquellas situaciones que pasan desapercibidas dentro de la escuela y que, de cierta manera, influyen en los procesos de identidad que se generan como colectivos, Gimeno (1991) esclarece un poco más este panorama al afirmar que:

La enseñanza genera unos usos específicos, una interacción personal entre profesores y alumnos, una comunicación particular, unos códigos de comportamiento profesional peculiares, pero la singularidad de todo eso tiene que verse en relación con el tipo de contenidos culturales que se “amansan” en ese medio específico que es la enseñanza institucionalizada y con los valores implicados en esa cultura. (p.5).

Además, cabe señalar, que existen situaciones que no pueden ser previstas institucionalmente, ya que los docentes hacen uso de su experiencia personal o profesional, para atender de manera espontánea aquellos acontecimientos en donde quedan expuestos unos códigos de

relacionamiento, unas creencias y unos valores que representan culturalmente a las personas que hacen parte de la institución.

Relaciones fraternas, asertivas y empáticas: cuando las relaciones están orientadas al reconocimiento del otro

La inteligencia emocional juega un papel crucial en la práctica formativa, ya que los maestros constantemente enfrentan situaciones en la que los estudiantes expresan sus pensamientos y emociones, buscando un guía, un consejo, un consuelo o un apoyo. Este se convierte en una figura importante y la manera como se manejen estos acontecimientos puede influir positiva o negativamente en los procesos académicos y comportamentales del sujeto. De ahí que uno de los mayores retos que tienen los educadores del siglo XXI es adquirir las habilidades de expresar sus pensamientos y emociones, teniendo en cuenta que los procesos de enseñanza requieren tacto. Max Van Manen (1998) define la reflexión pedagógica como la forma en que los educadores maduran, cambian y profundizan como consecuencia del hecho de vivir con los niños y muestra como estos deben de ser sensibles a sus antecedentes, a sus historias y a sus cualidades y circunstancias particulares (p. 63).

De modo que existen diferentes maneras de querer y esta realidad es más latente en las relaciones pedagógicas, puesto que allí se crea un vínculo maestro-estudiante en el que surgen algunos problemas escolares y afectivos. La convivencia diaria, la responsabilidad que recae en el maestro sobre el cuidado y formación de los niños, niñas y adolescentes, sumado a los vacíos emocionales que estos traen desde sus hogares, ocasiona que en algunos momentos exista roces entre ellos. Aunque en teoría parezca fácil entablar estas relaciones, en la práctica vemos que no es solo un asunto de gustarle los niños y tener paciencia, puesto que hay momentos en el que el educador también está cargado de emociones que se le hacen complejas manejarlas sin permear su labor. Maturana (2003) considera que esto se debe a que:

En el mundo occidental hemos sido generalmente incapaces de ver cómo nuestras emociones, nuestra fisiología, y nuestra anatomía, se entrelazan cómo un aspecto normal y espontaneo de nuestra historia de vida, desde nuestra concepción hasta nuestra muerte. Además, debido a esta ceguera cultural, hemos sido particularmente incapaces de ver el amor, como la emoción que

especifica el dominio de las conductas que constituye al otro como un legítimo otro en coexistencia con uno. (p. 212)

Cuando el maestro se hace responsable del acto pedagógico, reconoce al otro como parte sustancial de su vida, esto permitirá equilibrar el peso histórico de la racionalidad por encima de la emoción, por lo que las prácticas educativas apuntarán a resolver la decadencia de valores de una época en la que el cuidado del otro está marcado por la indiferencia, el desprecio, la crueldad y la violencia.

Aunque parezca una tarea imposible existen elementos dentro de la convivencia escolar que permiten rescatar algunos vínculos sociales entre los diversos actores educativos. El primero de ellos son las relaciones fraternas que, como su nombre lo indica, es el afecto y los lazos que se dan entre hermanos o las personas que se tratan como tales; en el ámbito educativo esto se hace más notorio, puesto que la mayor parte del tiempo que pasan en este lugar posibilita el departir no solo entre pares académicos sino entre toda la comunidad educativa, sin importar las divisiones académicas, culturales, de género y edad que en el transcurso de la historia han contribuido en la deshumanización de las relaciones sociales.

Conviene subrayar que en la actualidad se han roto con esos viejos esquemas, las relaciones horizontales han ganado terreno en las dinámicas institucionales, tanto los maestros como los estudiantes son más abiertos y espontáneos en su manera de actuar, de ver el mundo y reconocer al otro como un proveedor de experiencias y saberes que enriquece su propio conocimiento. En este mismo sentido, Santos (2006) plantea la “*horizontalidad* como una situación psíquica y social, interior y exterior del sujeto, en la cual ningún hombre anula la libre expresión de otro, de manera que todos pueden manifestarse sin hallar un obstáculo en el *otro*, sino más bien un apoyo para el propio crecimiento” (p.20)

Quizás el segundo elemento sea uno de los más difíciles de conseguir ya que la empatía depende de la capacidad que tenga cada persona de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos, en una sociedad machista que ha visto la sensibilidad como sinónimo de debilidad, donde el dolor del otro no perturba los intereses individuales. Sin embargo, a mediados del siglo XX se empezó hablar de la inteligencia social que, según psicólogo Edward Thorndike (1920), se asume como “la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas” (p. 228). Para que el maestro llegue

a ser un guía que potencialice esta habilidad, necesita fortalecer su capacidad de relacionarse con la gente, sacar lo mejor de sí rompiendo con los viejos esquemas aprendidos en un mundo que avanza vertiginosamente, que requiere de personas preparadas emocionalmente para afrontar los desafíos de una sociedad que pide a gritos ser escuchada y tenida en cuenta en su proceso formativo. En este sentido, Mèlich (1994) considera que “el extraño sufre una metamorfosis y se convierte en un cómplice” (p.15) es decir, el cómplice termina siendo aquel que sea capaz de entender tanto las necesidades de distinto orden (afectivas, cognitivas, académicas, espirituales, económicas) como aquel que comprenda las situaciones que surgen en la vida cotidiana de manera ética.

Precisamente, el asertividad termina siendo el último elemento y no menos importante para poder hablar de relaciones fraternas y empáticas. Da Dalt y Difabio (2002) afirman que “el asertividad es la capacidad para expresar sentimientos, ideas, opiniones, creencias en situaciones interpersonales, de manera afectiva, directa, honesta y apropiada sin que se genere agresividad o ansiedad” (p. 119), en resonancia con esto, los maestros deben considerar como principio ético tratar a los estudiantes con tacto y amor, aunque muchos de ellos todavía sigan siendo hijos de una educación fría y racional, por lo que tendrán que equilibrar el peso histórico para lograr transformaciones de fondo en la educación. Esto significa que,

el amor es la emoción que constituye el dominio de las acciones en el que el otro es aceptado como él o ella es en el presente, sin expectativas acerca de las consecuencias de la convivencia aun cuando sea legítimo esperar alguna consecuencia de ella (Maturana, 2003, p. 213)

Como se ha dicho, el llamado es a educar con amor sin importar el nivel educativo en el que se enseñe, no quiere decir que porque sea educación superior y traten con jóvenes y adultos no necesiten muestras de afecto, dicho comportamiento no le resta seriedad ni respeto al rol que desempeñan, por el contrario, cuando se rompe con estas barreras academicistas emerge el conocimiento espontáneamente sobre distintos aspectos de la vida. Es así como el currículo oculto se convierte en un elemento transformador de las dinámicas institucionales, porque no se rige por conceptos preestablecidos sino por la multiplicidad de juicios morales que son el reflejo de la cultura, en el que los sujetos se desenvuelven y se manifiestan espontáneamente de diferentes maneras.

Conclusiones

En el transcurso de la historia de la educación han existido diferentes maneras en que los actores educativos establecen relaciones interpersonales, algunos de esos modos de relacionamiento tienen el influjo del modelo educativo correspondiente a cada época en la cual se ha promovido el afecto, el diálogo, la empatía y la fraternidad, pero también se ha coartado con el miedo, el abandono, la indiferencia y el abuso de poder en las prácticas educativas.

Otro aspecto fue develar como las relaciones interpersonales dentro y fuera del aula de clase influyen en las dinámicas escolares, es importante recalcar que la familia y el estado también tienen la responsabilidad de garantizar un ambiente protector y afectivo en el desarrollo de los niños y las niñas, por lo que si estas instituciones trabajan mancomunadamente se construirá tejido social.

Está claro que en la escuela se tejen relaciones de diversos índole, pero las más significativas son aquellas que emergen a través de la experiencia que atraviesa cada individuo en el transcurso de su vida escolar sin importar el papel que desempeñe, porque cuando se rompen con esas viejas relaciones de poder, el otro es visto como igual y ambos quedan predispuestos al conocimiento, alejados de los prejuicios sociales y la tecnocracia del mundo contemporáneo que le ha robado el tiempo a la relaciones espontáneas, que no tienen ninguna otra pretensión que el contacto humano.

El currículo oculto resulta ser el mejor escenario para observar el tipo de relaciones que se tejen en la escuela, puesto que este abarca los acontecimientos diarios de las prácticas formativas, las cuales involucran varios actores como lo son: la familia, los maestros y los estudiantes. Cada una de estas relaciones pasa por momentos de tensión, pero también de encuentro lo que hace que estos acontecimientos cobren valor en las dinámicas institucionales, por lo que se hace necesario estar permanentemente reflexionando acerca de sus implicaciones e incidencias.

Referencias bibliográficas

Amaya, A. (2014). La relevancia de la fraternidad. Recuperado de:

<http://plato.stanford.edu/archives/sum2014/entries/republicanism/>.

- Barbosa, J., Valdivia, A., López, P., & López, M. (2017). El papel del profesor en la interacción entre pares en una actividad extracurricular: Estudio en una experiencia de canal de TV escolar en línea. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 27-46. Páginas.
- Bárcena, F & Mélich, J. (2000). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Bolaños, A., Bolaños, E., Gómez, D., Escobar, A. (2013). Origen del concepto inteligencia emocional. Recuperado de: <https://comunicacionorganizaciona2013.files.wordpress.com/2013/04>
- Conejeros, S., Rojas, M., Secure, J & Teresa. (2010). Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles educativos*, 32(129), 30-46. Páginas.
- Da Dalt, E & Difabio, H. (2002). Asertividad, su relación con los estilos educativos familiares. *Interdisciplinaria*, 19(2), 119-140. Páginas.
- Esteva, P & Ormart, E. (2010). Curriculum oculto en contextos universitarios: análisis centrado en la transmisión implícita de valores. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Freire, P. (1992). Pedagogía de la esperanza un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Sao Paulo, Brasil: Editorial Siglo Veintiuno.
- Manen, M. V. (1998). El tacto en la enseñanza el significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Martínez, O.P. (2011, 4 de diciembre). La empatía en la educación: estudio de una muestra de alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep>
- Maturana, H. (2003). Amor y Juego fundamentos olvidados de lo humano desde el patriarcado a la democracia. Chile: Lom Ediciones Ltda.
- Mélich, J. C. (1994). Del extraño al cómplice La educación en la vida cotidiana. Barcelona, España: Editorial Anthropos.
- Pérez, G. (2002). Origen y evolución de la pedagogía social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (9), 193-231. Páginas.

- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22. ed.). Madrid, España: Autor.
- Riera, P. (2011). El pensamiento de Hannah Arendt, una visión global. *Revista Electrónica en Investigación e Innovación Educativa y Socioeducativa*, (2), 75-94. Páginas.
- Rodríguez, N.T. (1995). Poder y saber: La Micropolítica Foucaultiana y la Práctica Escolar. Teoría de la educación. *Revista universitaria*, (1), 163-181. Páginas.
- Sancho, J. M., Correa, J. M., Giró, X & Fraga, L. (2014). Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional. Universitat de Barcelona. España.
- Santos, M. (2006). La horizontalidad de las relaciones humanas y la tolerancia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 11(34),79-90. Páginas.
- Villarroel, G & Sánchez, X. (2002). Relación familia y escuela: un estudio compartido en la ruralidad. *Estudios pedagógicos*, (28),123-141. Páginas.